



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MARIOLINDA ROSA ROMERA FERRAZ**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA  
EXTERNA DOS GÊNEROS ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA**

**DOURADOS  
2012**

**MARIOLINDA ROSA ROMERA FERRAZ**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA  
EXTERNA DOS GÊNEROS ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALET- da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada)  
Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS  
2012

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD**

370.71 Ferraz, Mariolinda Rosa Romera.  
F381f Formação continuada de professores e a  
transposição didática externa dos gêneros artigo de  
opinião e notícia / Mariolinda Rosa Romera Ferraz –  
Dourados, MS : UFGD, 2012.  
387 f.

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
Federal da Grande Dourados.

1. Professores – Formação. 2. Artigo de opinião  
(gênero textual). 3. Notícia (gênero textual). 4.  
Didática. I. Título.

MARIOLINDA ROSA ROMERA FERRAZ

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves-Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento-UEL

---

Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis-UFGD

Local: Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD

Faculdade de Comunicação, Artes e Letras-FACALE



Aos professores de Língua Portuguesa,  
“mestres” que se dedicam à arte da palavra;  
Aos meus “mestres”, desde a primeira professora, Annelysie,  
(a quem homenageei dando seu nome a minha filha)  
ao mais atual, Prof. Adair.

## AGRADECIMENTOS

A UFGD, que vem me formando desde a época da graduação, no antigo CEUD;

A CAPES/CNPq, pelo financiamento da pesquisa;

A meu orientador, um novo grande amigo;

Aos professores da Banca de Qualificação, coorientadores;

Aos professores da Banca de defesa, com certeza, mediação ímpar;

Aos professores que participaram da formação continuada – aprender e ensinar são faces da mesma moeda;

Aos professores-colaboradores, formação recíproca – vocês me fizeram ser pesquisadora;

Às equipes das escolas que acolheram a pesquisa, especialmente à direção, coordenação, professores de sala de tecnologia, apoios indescritíveis;

Aos alunos, por aceitarem o “Bora lá!?”;

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados (Secretário, Diretores de Departamentos e Equipe do Departamento de Ensino), companheiros pela Educação;

À Escola Municipal Agrotécnica Pe. André Capélli, Diretor e Conselho Didático, pelo reconhecimento da importância dos estudos;

Ao Comandante do 3º Batalhão de Polícia Militar, Tenente-Coronel PM Ari Carlos Barbosa, pelo apoio às discussões do tema do artigo de opinião;

Ao Soldado PM Rogério Fernandes Lemes, pela palestra e aula interativa ministradas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio (aqui as tecnologias, realmente, aprimoraram conhecimentos);

A companheira das “caminhadas bronckartianas”, Alice, um ouvido atento;

Aos amigos do mestrado, todos, que também “carregam o dom de ser capaz”;

As amigas, tão chegadas quanto irmãs, Dielma, Lígia e Cris (Zislaine Cristina), em cujos olhos eu vejo um brilho especial e, no silêncio delas, eu escuto “Vai lá!”

Muito, muito especialmente,

A uma mulher fantástica, uma Tereza que nunca se cansa da/na guerra, minha mãe;

A uma menina-mulher-menina, minha filha, Anelise, presença de Deus diante dos meus olhos;

Àquele que “come o pão comigo”, companheiro inseparável, meu esposo, Gilberto;

A grande família, meu depósito de amor e confiança: Pai (Janeis), exemplo de hombridade, Irmãs (Marli e Mary Elisa), almas gêmeas, cunhados (Magno e Jonas) agregados do/ao coração, sobrinho (Marcelo) e sobrinhas (Maria Tereza e Naira), meu sangue renovado;

A minha igreja, irmãos de fé, que me acompanham em oração;

Ao MAIOR DE TODOS, o autor da vida, Deus, por quem e para quem eu vivo.

"A palavra não cria as coisas do nada. Mas retira, sim, as coisas da sombra, do esquecimento, do exílio, ou do passado, ou do futuro. As palavras são embaixadoras da realidade. Trazem todo o universo para sentar-se ao nosso lado."  
(A Arte da palavra, p. 86)

Gabriel Perissé  
(o filósofo que me fez refletir sobre o roubar as uvas e não matar o guarda.)

“A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.”

Professor Ernani Maria Fiori (no Prefácio do livro  
Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire)

## RESUMO

A formação continuada de professores, historicamente, tem se apresentado como uma necessidade para o aprimoramento do trabalho docente (MACHADO, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2009b; MACHADO; LOUSADA, 2010). Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação contínua de docentes tem valido para a consolidação de conhecimento das bases teórico-metodológicas que fundamentam estes documentos norteadores da educação brasileira. Partindo dessa premissa e apoiando-se na epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007, 2006), na engenharia do grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e nos fundamentos para o processo ensino-aprendizagem de gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2007) por meio de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), foi elaborado o projeto de pesquisa resultante nesta dissertação cujos objetivos foram: (1) subsidiar teórica e metodologicamente os professores para a construção de modelos didáticos e (2) elaboração de sequências didáticas; (3) aplicar as sequências didáticas elaboradas e (4) analisar qualitativamente os resultados de práticas pedagógicas diferenciadas pela aplicação de sequências didáticas. Para tanto, realizou-se a “Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa das Escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino de Dourados/MS: O Interacionismo Sociodiscursivo – das bases epistemologias à práxis pedagógica”, que constitui a primeira etapa do Projeto de Pesquisa executado pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados. Na segunda etapa do projeto, foi realizada a mediação de dois professores que efetuaram a transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; NASCIMENTO, 2004; BARROS, 2012) dos gêneros artigo de opinião e notícia policial. Tal percurso esteve pautado na tradição epistemológica interpretativista e no paradigma qualitativo da pesquisa-ação de cunho colaborativo (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006; MIRANDA; RESENDE, 2006; CRISTOVÃO, 2009; MAGALHÃES, 2009), considerando que a transposição didática pode provocar diversas transformações e deslocamentos ao conhecimento (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), pois os objetos de ensino “migram” de um *locus* “real” para outro, o *locus* da escola, além do mais entende-se que a formação continuada de professores realizada no formato da pesquisa ação e trabalho colaborativo pode ser caminho para reversão de rupturas na didatização de saberes bem como de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e de formação do professor reflexivo. Sendo assim, este trabalho apresenta um processo de mediação formativa, cujo foco se constituiu na transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado e na formação do professor reflexivo. Compreende-se que tais transformação e formação foram concretizadas, ainda que temporal e eventualmente, e que trabalhos como o desenvolvido nesta pesquisa vislumbram perspectivas de mudanças na educação, pois contribuem para os estudos da linguagem e para o desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Sequência didática. Formação continuada de professores. Transposição didática. Professor reflexivo.

## ABSTRACT

The teachers' continuing education, historically, has been presented as a necessity for the improvement of teaching work (MACHADO, 2009 [2004]; MACHADO; BRONCKART, 2009b; MACHADO; LOUSADA, 2010). With the publication of the National Curricular Parameters, the teachers' continuous education has been valid for the consolidation of knowledge of the theoretical-methodological basis that support these guideline documents of the Brazilian education. Based on this premise and relying on the epistemology of the Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 2007 [1999], 2006), on the engineering of the group of Didactics of Languages of the University of Geneva and in the grounds for the teaching-learning process of text genres (BAKHTIN, 2003 [1934/1935]; BRONCKART, 2007 [1999]) through didactic sequences (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), was made the project of resultant research in this dissertation in which the objectives were: (1) support theoretical and methodological the teachers for the construction of didactic pattern and (2) elaboration of didactic sequences; (3) to apply the didactic sequences elaboration and (4) analyze qualitatively the results of different pedagogical practices by the application of didactic sequences. So, it was performed "Teachers' Continuous Education for Portuguese Language Teachers of the Municipal and State Schools of Dourados/MS: The Sociodiscursive Interactionism (ISD) – from epistemological basis to the pedagogical praxis", that constituted the first step of the Research Project performed by the Post-Graduation Program, Master's Degree in *Letras*, of the Grande Dourados Federal University. In the second step of the project, the mediation of two professors was conducted; they had to accomplish the didactic transposition (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; NASCIMENTO, 2004; BARROS, 2012) of opinion articles and police news. Such trajectory was guided on the epistemological and interpretative tradition and in the qualitative paradigm of research-action of collaborative nature (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006; MIRANDA; RESENDE, 2006; CRISTOVÃO, 2009 [2004]; MAGALHÃES, 2009 [2004]), considering the didactic transposition can cause several transformations and displacements to knowledge (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), because the education objects "migrate" from one "real" *locus* to another, the *locus* of the school, therefore, it is understood that the teachers' education held in the format of the research action and collaborative work can be the way to reversion of ruptures in the "didactization" of knowledge as well as of improvement of the teaching-learning process and the reflective teacher education. Thus, this dissertation presents a process of formative mediation, whose focus was on the transformation of scientific knowledge into knowledge to be taught and in the training of the reflective teacher. It is understood that such transformation and formation had been achieved, despite temporally and eventually, and that studies as the developed in this research foresee perspectives of changes in education, that's why they contribute for the studies of language and for the human development.

**Key words:** Text Genres. Didactic Sequence. Teachers' Continuing Education. Didactic Transposition. Reflective Teacher.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> .....	38
Ilustração inicial do folhado textual	
<b>Figura 2</b> .....	42
Representação imagética das práticas sociais, das práticas de linguagem e dos gêneros	
<b>Figura 3</b> .....	44
Esferas ou campos de circulação das práticas de linguagem	
<b>Figura 4</b> .....	49
A intersecção do ISD com outras ciências e autores	
<b>Figura 5</b> .....	57
Dos postulados do ISD aos gêneros textuais e SD	
<b>Figura 6</b> .....	69
As capacidades de linguagem	
<b>Figura 7</b> .....	70
O folhado textual	
<b>Figura 8</b> .....	137
Mecanismos sociocomunicativos da capacidade de ação	

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> .....	29
Panorama da pesquisa	
<b>Quadro 2</b> .....	32
Cronograma da Formação Continuada de professores	
<b>Quadro 3</b> .....	37
Datas e horas de mediação dos professores– elaboração da SD	
<b>Quadro 4</b> .....	39
Horário de aula dos professores-colaboradores	
<b>Quadro 5</b> .....	40
Datas de aplicação da SD	
<b>Quadro 6</b> .....	72
Elementos do contexto de produção	
<b>Quadro 7</b> .....	75
Formas dos tipos de discurso	
<b>Quadro 8</b> .....	79
Fases das sequências tipológicas	
<b>Quadro 9</b> .....	81
Relação entre tipos de discurso e tipos de sequência	
<b>Quadro 10</b> .....	85
Esquema para construção de modelo didático	
<b>Quadro 11</b> .....	88
Modelo didático do gênero artigo de opinião	
<b>Quadro 12</b> .....	91
Modelo didático do gênero notícia	
<b>Quadro 13</b> .....	123
Delineamento da análise	
<b>Quadro 14</b> .....	127
Descrição da formação continuada de professores	
<b>Quadro 15</b> .....	138
Contexto de produção de diversos gêneros	



<b>Quadro 16</b> .....	142
Conceito de gênero textual	
<b>Quadro 17</b> .....	148
Critérios de seleção dos gêneros didatizados	
<b>Quadro 18</b> .....	160
Aspectos positivos e negativos no processo de transposição didática interna	
<b>Quadro 19</b> .....	163
Modelização do gênero conto de fadas	
<b>Quadro 20</b> .....	184
Consignas para a produção inicial	
<b>Quadro 21</b> .....	187
Sistematização das capacidades de linguagem em produções do gênero artigo de opinião	
<b>Quadro 22</b> .....	191
Sistematização das capacidades de linguagem em produções do gênero notícia	
<b>Quadro 23</b> .....	205
Descrição da SD – artigo de opinião	
<b>Quadro 24</b> .....	208
Descrição da SD – notícia	

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP – Atividade não presencial

C - cursista

CAP – capítulo

CEUD – Centro Universitário De Dourados

Cf – conferir

D – Domina

DP – Domina Parcialmente

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIG - Figura

GRAPHE – Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LAEL – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LAF – Grupo Language-Action-Formation

ND – Não domina

P – Professor(a)

PC1 – Professor colaborador 1

PC2 – Professor colaborador 2

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Professora pesquisadora

PPGLEtras – Programa de Pós-graduação/Mestrado em Letras

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência(s) Didática(s)

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIGE – Université de Genève (Universidade de Genebra)

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O(S) CONTEXTO(S) E A METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 O surgimento da pesquisa: breve histórico profissional da PP.....	22
1.2 A escolha do método.....	24
1.3 As etapas da pesquisa.....	27
1.3.1 A Formação de professores.....	30
1.3.1.1 Os agentes da pesquisa: professores-colaboradores, escolas e alunos.....	34
1.3.2 Mediação dos professores-colaboradores: da elaboração do modelo didático à aplicação da sequência didática.....	36
<b>CAPÍTULO 2 – AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
2.1 O interacionismo sociodiscursivo – ISD .....	41
2.2 Gêneros textuais.....	55
2.3. O processo de transposição didática.....	64
2.3.1. O modelo didático.....	66
2.3.2. As capacidades de linguagem (e o folhado textual).....	68
2.3.3 O modelo didático dos gêneros da pesquisa.....	85
2.4 A sequência didática – SD.....	95
2.4.1 Os módulos (ou oficinas).....	99
<b>CAPÍTULO 3 – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E TRABALHO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO REFLEXIVA.....</b>	<b>103</b>
3.1 Professor reflexivo e trabalho docente: percursos e percalços.....	103
3.2 O ISD e a formação (reflexiva) de professores: construção de modelos e SD por meio do trabalho colaborativo.....	115

<b>CAPÍTULO 4 – A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: O PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIAS – RELATOS E ANÁLISE DE UMA PRÁTICA.....</b>	123
4.1 A transposição didática externa (1): relatos da formação continuada em grupo.....	124
4.2 Transposição didática externa (1) e (2): a modelização de gêneros textuais.....	159
4.3 Transposição didática externa (1) e (2): a planificação de SD.....	171
4.3.1 A produção inicial.....	182
4.3.2 A composição da SD: os objetos ensináveis.....	197
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	213
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	216
<b>APÊNDICES.....</b>	1
APÊNDICE 1 – Questionário de avaliação da formação (etapa 1).....	1
APÊNDICE 2 – Questionário de avaliação da formação (etapa 2 - final).....	5
APÊNDICE 3 – Sequência didática – Artigo de Opinião.....	9
APÊNDICE 4 – Sequência didática – Notícia.....	73
APÊNDICE 5 – Entrevista com a PC1.....	133
APÊNDICE 6 – Sequência didática – Lenda (versão 1).....	142
APÊNDICE 7 – Sequência didática – Lenda (versão 2).....	146
APÊNDICE 8 – Quadro de sistematização das avaliações das produções iniciais – gênero artigo de opinião.....	155
APÊNDICE 9 – Quadro de sistematização das avaliações das produções iniciais – gênero notícia.....	159

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base (daqui para frente, LDB), valorizar o saber dos alunos tem sido, ainda que no papel, o mote educacional. Por isso, questões como Para que ensinar? Como ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? inquietam os educadores. Mas, o que já sabem os educandos? Esta pergunta divide opiniões, principalmente se forem considerados os baixos resultados<sup>1</sup> das avaliações oficiais do sistema educacional brasileiro.

Desde a consolidação da escola como instituições de ensino, o processo educacional tem sido marcado por uma concepção “bancária” (FREIRE, 1987), em que o professor, detentor do saber, transmite conhecimento aos alunos, o que, supostamente, provocaria alto conhecimento e proficiência. Porém, de forma inversa, os déficits na educação não têm revelado um aprendizado produtor e as causas têm sido atribuídas principalmente a problemas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Por conseguinte, no campo aplicado da linguagem, ao qual esta pesquisa está vinculada, as questões sobre o ensinar parecem ainda mais causticantes, pois os professores de Língua Portuguesa se dedicam ao processo ensino-aprendizagem de uma língua conhecida pelos educandos (POSSENTI, 1996) e a formação cidadã perpassa pela apropriação dos usos da linguagem e/ou pelo reconhecimento de seus efeitos.

Além disso, é sabido que o planejamento da escrita, a efetivação da produção textual, a leitura pelo sujeito autorizado, normalmente o professor, e a reescrita são fases que, embora sejam conceitualmente inerentes ao processo de produção, em especial quando se pretende uma aprendizagem eficaz da língua escrita, nem sempre são levadas em consideração.

Nesse contexto, surgiram as questões que estimularam o planejamento e a execução desta pesquisa:

- Como é a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa? Eles praticam os Parâmetros Curriculares Nacionais (daqui para frente, PCN)? São protagonistas no seu fazer didático?

---

<sup>1</sup> Tocante aos anos finais do Ensino Fundamental, o município de Dourados, por exemplo, alcançou os seguintes pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Na rede de ensino Estadual, em 2009, conseguiu 3,9. Projeta-se para 2021 a pontuação 5,4. Na rede municipal, o município obteve a média de 3,9. A média projetada para 2021 é de 5,3 pontos. Em relação ao Ensino Médio, em 2009, 3,5 pontos foram obtidos. A projeção é de 4,7 para 2021. Ao consultar o IDEB, no ano de 2007, o índice nacional nas provas de Língua Portuguesa foi de 170,77. O Estado de Mato Grosso do Sul/MS ficou com a média de 167,04. Outra evidência está no Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM: em 2009, a média das notas das escolas públicas de Dourados ficou em 606,45.

- Os professores conhecem o Interacionismo Sociodiscursivo<sup>2</sup> (daqui para frente, ISD), por conseguinte, realizam a transposição didática adequadamente?

- Se os professores não transpõem adequadamente os conhecimentos, que abordagem de formação continuada contribuiria para a reversão das dificuldades para a transposição didática?

- Quais seriam os efeitos da prática pedagógica fundamentada no ISD<sup>3</sup> e seus desmembramentos e no trabalho colaborativo?

Partindo da hipótese de que profissionais da educação ainda realizam práticas pedagógicas conservadoras, as quais não favorecem a formação de sujeitos leitores e produtores de textos com proficiência, tampouco permitem que a escola cumpra seu papel social de formação de cidadãos letrados (KLEIMAN, 1995; NASCIMENTO & ZIRONDI, 2009), defende-se a formação continuada de professores para o conhecimento do ISD.

Apesar de parecer recente, o ISD embasa os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a; 1998b), documentos que normatizam a educação nacional brasileira, ainda que haja certa rejeição a eles (SUASSUNA, 1998) por vários motivos. Primeiro, o processo dialógico de sua elaboração nem sempre alcançou os professores – os mais interessados e que estão frente-a-frente com o aluno. Em segundo lugar, o próprio professor conhece os documentos superficialmente, por isso, não compreendem o que preconizam. Sobretudo, porque a maioria dos educadores vem de uma formação tradicional que favorece a realização de atividades prescritivas e normativas do ensino da língua.

Por outro lado, percebe-se uma busca insistente por formação continuada para a inovação do processo ensino-aprendizagem e para superação de sua baixa produtividade revelada nas avaliações. Ou seja, existem metas estabelecidas nacionalmente para a melhoria da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (daqui para frente, IDEB), um indicador da qualidade da educação pelo monitoramento do sistema educacional brasileiro, revela os dados individuais das unidades educativas, premindo a necessidade de mudança.

---

<sup>2</sup> Na literatura desta corrente teórica, encontram-se variações na escrita dessa palavra: interacionismo sócio-discursivo ou interacionismo sociodiscursivo. Esclarecemos que optamos pela segunda forma, salvaguardados os casos de citações.

<sup>3</sup> O ISD foi desenvolvido na UNIGE/SUIÇA, pelo Grupo de Estudo Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FAPSE, e apropriada, no Brasil, primeiramente, pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP e depois por outros programas de pós-graduação (UEL, UNICAMP, UFGD).

Com fundamentos alicerçados na Psicologia da linguagem (de princípios sociointeracionista), na Filosofia da linguagem e na Sociologia, o ISD, concepção teórico-metodológica contemporânea (BRONCKART, 2007), em sua vertente didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), orienta o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, as quais 1) norteiam a identificação dos saberes prévios do aluno nas produções iniciais; 2) indicam os elementos estáveis do gênero a serem apreendidos; e 3) orientam a elaboração de uma sequência didática (daqui para frente SD) para o ensino de um gênero textual (BRONCKART, 2007; BAKHTIN, 2003). Em síntese, para essa vertente, o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa precisa ser marcado por atividades languageiras favorecedoras do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006) por meio do aperfeiçoamento das capacidades de linguagem.

Nessa direção, faz-se necessário rever a metodologia aplicada, visto que, numa concepção sócio-histórica (VYGOTSKY, 1998, 1991), o ensino da língua deve observar as práticas sociais reais de interação pela linguagem (BAKHTIN, 2004), cujo produto são os gêneros textuais. Por isso, ISD propõe um processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, metodologicamente organizado pelas SD, e que exige, em primeiro lugar, a construção de modelo didático do gênero a ser ensinado.

As práticas pedagógicas alicerçadas em gêneros textuais e em SD ainda são fato novo nas escolas, especialmente, de Ensino Fundamental e Médio na região de Dourados/MS. Logo, o projeto de pesquisa “A didatização do Interacionismo Sociodiscursivo e seus desmembramentos: Relatos de Práticas Pedagógicas com Gêneros Textuais e Sequências Didáticas após Formação de Professores” pretendeu fomentar a formação continuada de professores para a efetivação e avaliação do fazer pedagógico à luz do ISD.

O referido projeto foi planejado e desenvolvido em três etapas:

- 1) Formação continuada de professores para aquisição de subsídios teóricos e práticos sobre ISD;
- 2) Mediação de professores para realização da transposição didática – modelização de gêneros textuais, planificação de SD;



3) Aplicação das SD e investigação dos resultados da transposição didática nos textos dos alunos<sup>4</sup>.

Na primeira etapa da pesquisa realizou-se a “Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa das Escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino de Dourados/MS: O Interacionismo Sociodiscursivo – das bases epistemologias à *práxis* pedagógica”. O curso totalizou 140 horas de estudos, divididas em três momentos: primeiramente foram realizados os encontros presenciais, destinados ao estudo coletivo do aporte teórico-metodológico desta concepção, à construção de modelos didáticos e à elaboração de SD; em segundo lugar, foram realizadas atividades não presenciais de estudo individual e aplicação das SD elaboradas; e, por fim, novamente, em encontros presenciais, os professores socializaram suas práticas, apontando os benefícios e as dificuldades para a transposição didática.

Durante a formação de professores, dois professores foram convidados para colaborar com a pesquisa. Daí prosseguiu-se para a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na mediação (VYGOTSKY, 1998, 1991; WERTSCH; SMOLKA, 2001) dos professores-colaboradores desde a construção do modelo didático à aplicação da SD. Foi-lhes prestado atendimento individual (na maioria das vezes, na casa dos professores) e, num processo interacional, todas as atividades para o ensino dos gêneros artigo de opinião e notícia foram realizadas.

A transposição didática foi realizada em duas escolas estaduais da cidade de Dourados – numa sala de terceiro ano do Ensino Médio e outra de nono ano do Ensino Fundamental. Todas as aulas foram gravadas em vídeos e os encontros de mediação dos professores, gravados em áudio.

Além do material fonográfico e audiovisual, constituíram o *corpus* da pesquisa, dois questionários aplicados durante a formação de professores e as produções (inicial e final) dos alunos.

Outros dois prismas nortearam a pesquisa: a formação do professor reflexivo (PIMENTA, 2002; FREIRE, 1987, 2002; KINCHELOE, 1997; LIMA, 2010) e a perspectiva metodológica da pesquisa-ação (BORTONI-RICARDO, 2008; BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006).

---

<sup>4</sup> Destaca-se que todos os resultados desta investigação não são descritos nesta dissertação, pois foi decidido que, apenas, a transposição didática externa (BARROS, 2012) seria abordada. Todavia, as produções iniciais dos alunos foram analisadas para subsidiarem a planificação das sequências didáticas.

O primeiro investiga as representações que os professores fazem de si mesmos e de todo o processo educacional, ao mesmo tempo em que provoca a construção de uma nova identidade, caracterizando o docente como sujeito ator/autor do processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao papel de técnico especializado.

A pesquisa-ação, por sua vez, de caráter empírico, está associada à resolução dos problemas educacionais pelo oferecimento de aporte teórico e prático, acompanhamento dos professores e realização de intervenções sobre o fazer pedagógico. Os colaboradores da pesquisa, nesse caso, não são meros coadjuvantes, mas coautores. Há uma troca contínua entre eles e o pesquisador, a fim de se examinar a teoria e a prática e de buscar soluções para as mazelas educacionais.

Nesta dissertação, então, apresentam-se os dados da pesquisa, que teve por objetivos subsidiar teórica e metodologicamente os professores para a transposição didática dos gêneros textuais na perspectiva teórica supramencionada e avaliar qualitativamente os resultados de práticas pedagógicas diferenciadas pela aplicação de SD.

O material está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentam-se o(s) contexto(s) e a metodologia da pesquisa. O segundo capítulo discorre sobre as bases epistemológicas, abordando aspectos teóricos relativos ao ISD, gêneros textuais, transposição didática, modelo didático, capacidades de linguagem e SD. O terceiro capítulo aborda os fundamentos sobre professor reflexivo e trabalho docente, além disso, defende o ISD como possibilidade para a promoção da reflexividade. As análises da pesquisa compõem o quarto capítulo. É importante esclarecer que, nesse capítulo, delimitam-se as investigações às primeira e segunda etapas da pesquisa, ou seja, à formação continuada dos professores e à mediação dos professores-colaboradores, processo que, seguindo a terminologia de Barros (2012), foram chamados de transposição didática externa, por tratarem, essencialmente, da transformação do conhecimento em conhecimento a ser ensinado, primeiro nível da transposição didática, de acordo com Machado e Cristovão (2006).

Finalmente, apresentam-se os resultados da pesquisa nas considerações finais, que também sugerem encaminhamentos para novas pesquisas. Após as considerações, listam-se os títulos referenciais deste estudo e, em seguida, apensam-se os apêndices, em destaque, as SD produzidas para os gêneros artigo de opinião e notícia.

## CAPÍTULO 1 – O(S) CONTEXTO(S) E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o contexto da pesquisa, passando por caminhos como: breve histórico profissional da professora pesquisadora (daqui para frente PP), a escolha do método, as etapas da pesquisa e a transposição didática. Objetiva-se, desta forma, delinear os aspectos metodológicos deste trabalho.

### 1.1 O surgimento da pesquisa: breve histórico profissional da PP

No antigo Centro Universitário de Dourados (daqui para frente, CEUD), extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), hoje Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 1990, a PP formou-se em Letras – habilitação Português/Inglês. Em busca de aprimoramento profissional, em 1999-2000, fez a Pós-graduação – Especialização – em Língua Portuguesa, também no antigo CEUD/UFMS.

Em 1996, começou a carreira profissional. Primeiramente, foi professora convocada (contratada) em várias escolas das Redes Estadual e Particular de ensino, ministrando aulas de Português, Inglês e Literatura. Em 2000, prestou concurso público e assumiu o cargo de professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

Depois de concursada<sup>5</sup>, trabalhou em uma mesma Escola até ser chamada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2005, para compor uma equipe multidisciplinar<sup>6</sup>, cuja função era a de fomentar a formação continuada de professores e expandir uma proposta de reorientação curricular. Mesmo que resignada com a metodologia sugerida para o desenvolvimento do novo currículo, aceitou o desafio, pois tinha (e ainda tem) em mente que a educação precisa melhorar.

Por ter aceitado a proposta de trabalhar como professora-formadora, sentiu, mais amiúde, a necessidade de aperfeiçoamento profissional e, por três vezes, tentou ingressar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, sendo uma única vez, na própria área – Letras – e não ter ingressado por “falta de orientador para o projeto”, conforme resposta do próprio

---

<sup>5</sup> De 2000 a 2005, a PP continuou trabalhando 40h; sendo 20h na Rede Municipal de Ensino de Dourados e outras 20h, como convocada, na Rede Estadual.

<sup>6</sup> A equipe multidisciplinar era composta por um professor de cada área de conhecimento. A função do grupo era articular a formação continuada de professores, implementando uma proposta governamental de reorientação curricular, baseada na tendência Progressista Libertadora, cujo expoente é Paulo Freire, e, metodologicamente, desenvolvida por meio de rede temática. Estas atividades exigiram da equipe muita leitura e reflexão sobre o fazer pedagógico, contribuindo, inclusive, para a formação de uma nova mentalidade sobre os objetivos do ensino, a grade curricular e a função social das áreas de conhecimento. No caso da PP, foi perceptível o próprio rompimento com a tradicional prática normativa de ensino de língua portuguesa.

Programa, mesmo que tenha passado por todas as etapas do processo seletivo. Nas outras vezes, tentou em outros programas – Educação e História – interrompendo o processo ainda na primeira fase de seleção, a saber, análise do Projeto e prova escrita, respectivamente.

Insatisfeita com os insucessos, mas perseverante, em 2009, cursou, como aluna especial, em dois semestres consecutivos, respectivamente, as disciplinas Discurso, Identidade e Ideologia e Gêneros Textuais: implicações para uma leitura crítica, do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Letras – pela, agora, UFGD.

Ambas as disciplinas foram de valor ímpar para o aprimoramento de saberes. A segunda, todavia, foi determinante para a definição do anteprojeto de pesquisa e ingresso como aluna regular<sup>7</sup> no referido programa, em 2010, além do que estava totalmente relacionada à atuação profissional da PP.

Outro fator preponderante para a definição do projeto de pesquisa foi a participação na rede de ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa<sup>8</sup>, como “técnico-multiplicadora”<sup>9</sup> e coordenadora local da Comissão Julgadora Municipal, desde 2007, já que ambas as atividades colocaram-na mais próxima dos estudos a respeito dos gêneros textuais e SD, além de fazerem-na pensar a formação continuada de professores, considerando que sempre buscou inovar as formações com metodologias diferenciadas, ainda que os temas fossem os mesmos, especialmente para oferecer aos professores novas ideias para o fazer pedagógico e o ensino de gêneros textuais.

Estes são os principais motivos pelos quais surgiu o projeto de pesquisa “A didatização do interacionismo sociodiscursivo e seus desmembramentos: relatos de práticas pedagógicas com gêneros textuais e sequências didáticas após formação de professores”, resultante nesta dissertação.

---

<sup>7</sup> Apesar de ter ingressado no Mestrado, a PP continuou suas atividades laborais até meados de 2011. Apenas em julho, foi aprovado seu pedido de afastamento (licença) para estudo.

<sup>8</sup> A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, criada pelo MEC (Ministério da Educação), administrada pela Fundação Itaú Social, pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), em parceria com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), surgiu da implementação do Prêmio *Escrevendo o Futuro* e configura-se como uma política pública de fomento à formação de professores e de incentivo à leitura e à escrita. Seu calendário atende aos dois eixos da seguinte forma: nos anos ímpares, acontece a formação de professores; nos anos pares, o concurso de produção de texto.

<sup>9</sup> Como técnico-multiplicadora, responsável pela formação de professores em âmbito municipal, a PP desenvolvia atividades teóricas e práticas sobre gêneros textuais e SD. Foi através da Olimpíada de Língua Portuguesa que, pela primeira vez, apesar da experiência profissional, a PP teve contato concreto com uma SD.

## 1.2 A escolha do método

Alguns tipos de pesquisa são tomados como objeto de investigação com o propósito de possibilitar uma participação significativa da comunidade escolar nas pesquisas acadêmicas, como a *pesquisa-ação* e a *pesquisa participante*, comuns ao campo transdisciplinar de investigação sobre ensino e formação de professores.

A presente pesquisa ampara-se na tradição epistemológica interpretativista e no paradigma qualitativo, visto que está inserida no campo da pesquisa social e se interessa pelo estudo de práticas pedagógicas desenvolvidas via didatização da concepção teórica e da vertente didática sociointeracionista discursiva. Ou seja, visa à investigação do processo ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais e SD, a fim de averiguar os efeitos desse processo na formação do professor reflexivo, a aprendizagem e a formação integral dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2008). Assim, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação, de natureza social empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador participa de forma cooperativa/colaborativa (MIRANDA; RESENDE, 2006) e objetiva discutir a relação entre teoria e prática, sugerir intervenções sobre o fazer pedagógico, indicando ferramentas e instrumentos<sup>10</sup> para a realização de práticas diferenciadas, cumprindo, portanto, o papel de uma pesquisa, que, como diz Charlot:

[...] é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo. [...] devemos saber que estamos trazendo-lhes ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais para que eles analisem as situações e realizem o trabalho possível. (2002, p. 91-92).

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) focalizam a pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa que garante autonomia para o professor investigar questões de interesse da comunidade escolar, podendo transformar a realidade vivenciada no espaço institucional. Contrapondo os interesses de investigações geradas no espaço acadêmico, “em geral, os professores que têm alguma experiência de pesquisa-ação concluem que está participando de algo que realmente lhes interessa; algo que é realmente válido e relevante para eles”

---

<sup>10</sup> Sinteticamente, ferramentas/artefatos e instrumentos são objetos materiais e/ou simbólicos que favorecem o aprimoramento de conhecimentos sobre o mundo físico e social. Tais conceitos serão ampliados no Cap. 2.

(ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA 2005, p. 69). Ou seja, os participantes não são meros informantes, mas desempenham papel ativo.

No caso específico desta pesquisa, o professor age pela construção de modelos didáticos, pela avaliação da produção de texto inicial dos alunos, pela produção de SD, pela transposição didática dos objetos ensináveis e, posteriormente, pela análise de resultados na produção final dos alunos. Estes, por sua vez, realizam as atividades da SD, produzem os textos e são sujeitos do próprio aprendizado quando, com o auxílio da lista de constatação, verificam seus avanços pela avaliação de seus textos.

Outra forma de participação docente em uma pesquisa-ação é pela preparação e oferecimento de formação continuada a outros professores. A intervenção dialética de pesquisadores, o estudo de propostas diferenciadas/sistematizadas de aprimoramento das práticas educativas, a aplicação dessas propostas e a análise de seus resultados são caminhos provocadores de mudança não só do fazer educacional mas também de formação do professor reflexivo (KINCHELOE, 1997; TARDIF, 2010), haja vista que, concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa, o professor se torna um pesquisador da própria prática, porquanto mergulha num universo de reflexão/debate, mudança/avanço tanto do processo ensino-aprendizagem local quanto em âmbito nacional e até de sua formação cidadã. Enfim, a seus participantes a pesquisa-ação “lhes permite olhar para trás para ver o mundo e dar-se conta de como eles foram condicionados para vê-lo da forma como o fazem.” (KINCHELOE, 1997, p. 185).

Thiollent (1998) assegura que a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em tempo real, na qual o pesquisador intervém conscientemente, requerendo a participação dos atores. O objetivo é comparar informações, avaliar e discutir resultados, elaborar generalizações. Especialmente neste tipo de pesquisa, a argumentação do pesquisador exerce papel significativo, principalmente no momento de interpretação dos dados gerados e das informações obtidas, mantendo o processo dialógico (BAKHTIN, 2004) das interações sociais.

Além disso, é importante conhecer para mudar. Professores e alunos, cada um em sua posição, função social e nos/pelos processos interacionais, devem ampliar seus conhecimentos para uma Educação<sup>11</sup> melhor. No caso do processo ensino-aprendizagem, a mudança da prática pedagógica implica mudança para o aluno. Ainda hoje persiste um saber fragmentado,

---

<sup>11</sup> Empregamos, propositadamente, a letra maiúscula nesta palavra porque entendemos que esse uso amplia seu significado, que pode ser desde a formação escolar e cidadã de cada indivíduo quanto o próprio sistema educacional vigente.

uma educação bancária (FREIRE, 1987). O investimento em tempo de formação continuada de professor conduz para a reflexão dos fazeres educacionais e, conseqüentemente, em alterações curriculares e metodológicas, como afirma Libâneo (2002, p. 60): “o que muda é a ênfase, no currículo e na metodologia de ensino, na construção de estratégias intencionalmente planejadas [...]”. Desse modo, é necessário fazer a devida argumentação discursiva apregoada pela pesquisa-ação, a partir dos resultados alcançados. Ou seja, “não somente o diálogo aumenta a reflexão, mas a ação [...] estimula a reflexão e deve impregná-la.” (MORIN apud GONÇALVES, 2011, p. 141).

Cabe ressaltar que, pelos anos de atuação como professora-formadora da Secretaria Municipal de Educação, este estudo não nasceu do e para o desenvolvimento exclusivo do projeto de pesquisa para o mestrado. Muito antes do ingresso no Programa, a PP inquietava-se com algumas mazelas do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita reveladas nas avaliações oficiais e com a formação continuada de professores. Como já foi dito, também como técnica-multiplicadora da Olimpíada de Língua Portuguesa, já havia ministrado outras formações sobre os temas gêneros textuais e SD, mas, ainda, entre os docentes persistiam problemas de ordem teórica e de desenvolvimento de atividades sequenciadas<sup>12</sup>.

Nesse sentido, são oportunos dois esclarecimentos: o primeiro está relacionado à própria proposta da formação continuada dos professores – primeira etapa desta pesquisa. Consideradas outras formações e, apesar disso, as contínuas dificuldades, na formação atual, decidiu-se tratar, inicialmente, do aporte teórico e, em seguida, atentar para os aspectos metodológicos. Em consonância com essas observações, foi planejado desde o título da formação (Formação Continuada de Professores: O Interacionismo Sociodiscursivo – das bases epistemológicas à práxis pedagógica) aos planos de trabalho<sup>13</sup> dos encontros presenciais.

O segundo esclarecimento é feito com base em Thiollent (1998), quando afirma que a pesquisa-ação deve partir do empírico. Diz o autor:

Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto de pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de

---

<sup>12</sup> As formações continuada de professores têm revelado um baixo índice de conhecimento do aporte teórico e metodológico do ISD, ou seja, os professores sabem pouco sobre gêneros textuais e sobre atividades sequenciadas. Há uma confusão imperativa entre projeto de ensino, planejamento, plano de aula e SD. Quanto aos gêneros, muitos professores dizem realizar atividades nesse prisma simplesmente por trabalharem textos diversos, desconhecendo, porém, os caminhos da didatização desse trabalho que perpassa pela construção do modelo didático, elaboração da SD para, finalmente, sua aplicação.

<sup>13</sup> Os planos de trabalho da formação encontram-se resumidos no tópico Metodologia do QUADRO 14, Capítulo 4, desta dissertação.

problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. Isso não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância. [...] Não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir com a teorização a partir da observação e descrição de situações concretas [...]. Embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica – de pesquisa-ação ou não – não faria sentido. (THIOLLENT, 1998, p. 9).

Em síntese, o caráter empírico desta pesquisa há muito vem sendo observado/realizado; por isso, buscou-se o aporte teórico em questão – ISD e seus desmembramentos – e, sobretudo, decidiu-se iniciar a formação de professores com o estudo deste aporte. Logo, se por um lado, esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, cujas investigações estão direcionadas para os usos reais da linguagem (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) e, por isso, fundamenta-se transdisciplinarmente, por outro lado, abandonam-se diferentes teorias e metodologias, não por lhes negar ou diminuir valores mas pela necessidade de delimitação de pesquisa e de entendimento do que seja uma teoria/metodologia adequada ao ensino da leitura e da escrita.

Considera-se que a investigação da própria prática pedagógica pelo professor pode resultar ganhos significativos para o aprendizado do aluno, pois, ao diagnosticar demandas a ser trabalhadas sistematicamente, o professor poderá experimentar novas estratégias de ensino e, conseqüentemente, transformar (ou não) a prática pedagógica indesejada. Então, nesta pesquisa, seja em ambiente de formação continuada ou de sala de aula com a aplicação da SD, nossa opção metodológica foi a pesquisa-ação, com objetivo de contribuir com os avanços educacionais.

Assim sendo, os estudos do Mestrado e a realização da pesquisa não servirão apenas para a aquisição de uma titulação, mas, principalmente, para a obtenção de experiências, para o fomento da reflexão sobre o fazer pedagógico, para o avanço da discussão dos problemas educacionais. Por tudo isso, espera-se contribuir para a melhoria do quadro educacional e, quiçá, despotencializar algumas mazelas sociais oriundas de uma formação, tanto de professores quanto de alunos, fragmentada, que inviabiliza a conscientização crítico-reflexiva de cidadãos.

### **1.3 As etapas da pesquisa**

De um lado, como já foi dito, a função de professora-formadora fez com que esta PP tivesse um olhar acurado sobre as práticas pedagógicas dos profissionais da educação, particularmente do professor de Língua Portuguesa. Ao longo do exercício dessa função,



ficou perceptível a manutenção de um ensino chamado tradicional, em que a gramática é o objeto do processo de ensino-aprendizagem. Nesse tipo de ensino, a leitura e a escrita são desfavorecidas, pois o tempo dedicado ao estudo/ensino das regularidades e nomenclaturas da língua excede as atividades de reflexão sobre os processos interativos de comunicação, sobre a contextualização dos significados dos signos linguísticos, entre outros elementos sociodiscursivos. Ambos (processo interacional e significado contextual) absorvem e/ou revelam-se nos textos/discursos. Essa “forma” conservadora de ensinar e aprender a língua negligencia o fomento da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que dificulta a formação de leitores e produtores de textos com consciência crítica.

Por outro lado, pela investigação do ISD, depreendeu-se que a vertente didática do ISD e seus desmembramentos oferecem aporte teórico e prático adequados para o fomento da leitura, da escrita, por conseguinte, para o desenvolvimento da cidadania crítica.

À luz dessas inferências, esta pesquisa foi estruturada três etapas:

- 1) formação continuada de professores para aquisição de subsídios teóricos e práticos a respeito de ISD, gêneros textuais, SD, modelo didático, produção e reescrita de textos;
- 2) mediação de professores-colaboradores e do fazer pedagógico desde a modelização dos gêneros à elaboração de duas SD;
- 3) aplicação das SD e investigação dos resultados.

Nessas três etapas, foram gerados dados de pesquisa, cujos resultados foram analisados. Em outras palavras, nesta pesquisa realizou-se a investigação do processo de *transposição didática*<sup>14</sup>, isto é, de transformação do conhecimento em vários níveis (Cf. Cap. 4 desta dissertação).

Resumidamente, no QUADRO 1 explicitam-se as orientações desta pesquisa.

---

<sup>14</sup> Este termo será detalhado no segundo capítulo desta dissertação.

**QUADRO 1: Panorama da pesquisa**

<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Instrumentos de pesquisa</b>	<b>Informantes</b>
- averiguar os efeitos da didatização da vertente didática do ISD e seus desmembramentos sobre a formação de professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- favorecer a formação continuada de professores;</li> <li>- propiciar a construção de modelo didático;</li> <li>- promover a produção e a utilização do procedimento SD no trabalho com gêneros textuais, de acordo com os aportes teóricos do ISD;</li> <li>- avaliar qualitativamente resultados de práticas pedagógicas diferenciadas pela aplicação ou não de SD no processo ensino-aprendizagem de gêneros textuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como os professores praticam os PCN?</li> <li>- os professores conhecem o ISD, por conseguinte, realizam a transposição didática adequadamente?</li> <li>- se os professores não transpõem adequadamente os conhecimentos, o trabalho colaborativo contribuiria para reverter esse quadro?</li> <li>- quais os efeitos da prática pedagógica fundamentada no ISD e seus desmembramentos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planos de trabalho;</li> <li>- questionários;</li> <li>- material fonográfico e audiovisual;</li> <li>- modelo didático;</li> <li>- SD;</li> <li>- produção inicial e final dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- professores participantes da formação continuada;</li> <li>- professores-colaboradores;</li> <li>- alunos de uma turma de 9º ano do EF e de outra turma de 3º ano do EM de duas escolas públicas estaduais do município de Dourados.</li> </ul>

### 1.3.1 A Formação de professores

A pesquisa teve início com a formação de professores, cujos encontros foram realizados às quartas-feiras, no período noturno, no Auditório da Secretaria Municipal de Educação. Foram abertas 40 vagas para docentes das Redes Municipal e Estadual de Ensino. A demanda ultrapassou o esperado, e novas 10 vagas foram abertas para atendê-la. Dos 50 inscritos<sup>15</sup>, porém, cerca de 30 professores desistiram ao longo dos encontros. A maioria dos cursistas desistentes justificou dificuldades de permanência por trabalharem 40 horas; outros que “a formação não era o que esperava.”

A Formação, intitulada “Formação Continuada de Professores: O Interacionismo Sociodiscursivo – Das Bases Epistemológicas À Práxis Pedagógica<sup>16</sup>”, como etapa inicial de desenvolvimento do Projeto de pesquisa teve como objetivos:

- favorecer a formação continuada de professores para a utilização de gêneros textuais em sala de aula;
- propiciar a construção de modelo didático, que, por sua vez, contribui para a elaboração da SD;
- promover a produção e a aplicação do procedimento metodológico SD no trabalho com gêneros textuais, de acordo com os aportes teóricos do ISD;
- selecionar professores-colaboradores para a execução do projeto de pesquisa.

A Formação foi desenvolvida em três momentos: um inicial e outro final, ambos presenciais, intercalados por 40h de aplicação da SD. O primeiro<sup>17</sup> mesclado por encontros teóricos e práticos e o terceiro, essencialmente, para relatos de experiências. O segundo momento, realizado entre os meses de junho a agosto, foi dedicado à transposição da SD

---

<sup>15</sup> Nas fichas de inscrição do curso, havia um campo para informar em qual rede de ensino o professor atuava. Pelas respostas, constatou-se que 13 professores pertenciam à rede estadual; 23, à rede municipal; 7, às duas redes, 1, à rede particular; e 6 professores não responderam. Esses dados não são totalmente reais, posto que, quando comparados a outro campo da ficha (nome da escola), são informados nomes de escolas das duas redes, mas o professor só assinalou um dos campos na primeira opção.

<sup>16</sup> O título da Formação direciona para a compreensão de sua ementa, que consistiu de estudo sobre os fundamentos teóricos do ISD, Gêneros Textuais, Modelo didático, SD, lista de controle, desenvolvido por meio de aulas expositivas, com auxílio de material audiovisual, leituras, estudo dirigido de textos (questionário, cujas respostas foram socializadas coletivamente) e atividades em grupo.

<sup>17</sup> Nessa primeira etapa também foram realizadas atividades individuais de leituras e estudo dirigido de textos que embasaram as discussões durante os encontros. E na etapa de aplicação, os professores elaboraram seus relatos de práticas que foram socializados nos encontros presenciais finais.

elaborada pelos professores. Nesses meses, a PP dedicou-se à mediação de dois professores-colaboradores. Por isso, os encontros presenciais, nesse período, foram interrompidos.

Tocante às atividades práticas da formação, os professores-cursistas realizaram atividades como:

- 1) produção de texto, cujos contextos de produção<sup>18</sup> foram formulados e fornecidos pela professora-ministrante<sup>19</sup>;
- 2) seleção de textos em um gênero específico e de gêneros semelhantes (do mesmo agrupamento de gêneros) ou diferentes;
- 3) construção do modelo didático de um gênero escolhido por eles;
- 4) elaboração de uma SD.

Além dessas atividades, que tinham por objetivo compreender a didatização do ISD e foram mediadas pela professora-ministrante, os professores ainda participaram da transposição didática de uma SD do gênero Resumo, resultando na produção individual de um texto nesse gênero, e, finalmente, na autoavaliação seguindo uma lista de constatação a eles oferecida. Esta atividade foi mediada pelo professor orientador desta pesquisa.

A formação continuada de professores consistiu, portanto, em encontros presenciais, para aquisição e/ou aprimoramento de conhecimentos concernentes à vertente didática do ISD e seus desmembramentos e atividades não presenciais (ANP), para leituras de textos, atividades de produção/melhoramento da SD iniciada nos encontros presenciais<sup>20</sup> e, posteriormente, para a transposição didática e elaboração de relato de prática<sup>21</sup>. Com prazo previsto de realização para os meses de fevereiro a outubro, a formação fez um total de 140h de curso<sup>22</sup>, conforme demonstra o QUADRO 2, que sintetiza o cronograma e as atividades previstas para a formação continuada em destaque.

---

<sup>18</sup> Esta atividade tinha por objetivo conduzir os professores ao entendimento do que seja contexto de produção, assim como à compreensão de que consignas devem ser fornecidas aos alunos numa atividade de produção de texto. As orientações fornecidas aos professores para a produção encontram-se no QUADRO 15, do Capítulo 4, desta dissertação.

<sup>19</sup> Esta PP, durante a formação, exerceu o papel de professora-ministrante.

<sup>20</sup> A produção da SD demandou mais tempo do que o estimado. Os professores terminaram-na fora do curso, todavia foram assistidos virtualmente, ou seja, eles enviaram suas produções para o *e-mail* da professora-ministrante que fez intervenções no material e devolveu-o para reformulação e aplicação.

<sup>21</sup> O relato de prática é um instrumento em que se resume a transposição didática e se avaliam os resultados alcançados, incluindo as dificuldades enfrentadas. Os relatos foram socializados nos encontros finais da formação.

<sup>22</sup> Aos professores foi facultada a transposição didática. Logo, a certificação do curso foi diferenciada: de 80h, equivalentes aos encontros presenciais e estudos individuais; de 140h, equivalentes aos encontros presenciais e atividades a distância, ambas respeitando o percentual mínimo de 75% de presença.

**QUADRO 2: Cronograma da Formação Continuada de professores**

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>C.H.</b>
<b>28.02</b>	Cerimônia de abertura da Formação junto com o Lançamento do Programa Gestar II	4h
<b>ANP</b>	Leitura e estudo dirigido de texto sobre o ISD	4h
<b>02.03</b>	Estudo sobre o ISD I	4h
<b>09.03</b>	Estudo a respeito do ISD II	4h
<b>ANP</b>	Leitura e estudo dirigido de texto sobre gêneros textuais	6h
<b>16.03</b>	Estudo acerca dos Gêneros Textuais I	4h
<b>23.03</b>	Estudo concernente aos Gêneros Textuais II	4h
<b>30.03</b>	Estudo sobre Modelo Didático e lista de constatação	4h
<b>06.04</b>	Construção de um modelo Didático I	4h
<b>13.04</b>	Construção de um modelo Didático II	4h
<b>ANP</b>	Leitura e resenha de texto sobre SD	6h
<b>20.04</b>	Estudo a respeito da SD	4h
<b>ANP</b>	Seleção de textos para elaboração de uma SD	4h
<b>27.04</b>	Desenvolvimento da SD-Resumo	4h
<b>04.05</b>	Elaboração de uma SD I	4h
<b>11.05</b>	Elaboração de uma SD II	4h
<b>18.05</b>	Elaboração de uma SD III	4h
<b>25.05</b>	Socialização dos modelos didáticos, das SD e Primeira Avaliação	4h
<b>Jun/Ago (ANP)</b>	Etapa de Aplicação da SD	40h
<b>31.08</b>	Encontro de socialização da aplicação da SD I	4h
<b>14.09</b>	Encontro de socialização da aplicação da SD II	4h
<b>21.09</b>	Encontro de socialização da aplicação da SD III	4h
<b>28.09</b>	Encontro de socialização da aplicação da SD IV	4h
<b>05.10</b>	Encontro de socialização da aplicação da SD V	4h
<b>19.10</b>	Avaliação final do curso e encerramento	4h
<b>Total da Carga Horária da Formação</b>		<b>140h</b>

Para investigação da prática pedagógica bem como para conhecimento dos professores a respeito do ISD e dos efeitos dessa vertente teórico-metodológica no fazer pedagógico, dois questionários foram aplicados durante a formação (Cf. apêndices 1 e 2, Questionário 1 e 2, respectivamente). O primeiro foi aplicado no último encontro da etapa inicial do curso (antes da aplicação da SD), e o segundo, no último dia da formação, a fim de realizar uma análise qualitativa dos resultados.

As bases epistemológicas do ISD e seus desmembramentos ancoraram esta pesquisa. A relevância desse trabalho se deu pelo fato de o ensino dos gêneros textuais ser o norte do fazer pedagógico, regulamentado nos PCN, e evidenciado na última década. Portanto, a contemporaneidade desses temas exige a realização da formação continuada de professores para que haja uma conscientização e formação crítico-reflexiva dos educadores. Como aponta Thiollent: “a conscientização supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permite desvelar a realidade, incide ao nível do conhecimento numa postura epistemológica definida e contém até elementos de utopia [...]” (THIOLLENT, 1998, p. 43).

O percurso delineado para esta pesquisa conduz para outro paradigma fundador de pesquisas no campo educacional: o processo colaborativo ou, conforme Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), a pesquisa etnográfica colaborativa.

Apesar de se apropriar de alguns aspectos relativos à pesquisa etnográfica oriunda da Antropologia, cujo objetivo consiste, primordialmente, em descrever aspectos de uma dada sociedade/realidade, a pesquisa etnográfica colaborativa ultrapassa os limites descritivos daquela para pensar e planejar mudanças no ambiente pesquisado, premindo um novo papel para os agentes da pesquisa: o de coparticipantes.

A coparticipação permite a tomada de decisão sobre todos os aspectos práticos da pesquisa. Além disso, funda seu caráter dialógico e favorece a formação do professor reflexivo. Em situações de dificuldades teóricas, por exemplo, o pesquisador, potencialmente com mais conhecimento, conduz ao aprimoramento de saberes. Por outro lado, em situações práticas, por vivenciar a realidade do ambiente de pesquisa, o professor-colaborador alerta para possíveis dificuldades. Essa forma de participação, entretanto, não é regra. Por vezes, o pesquisador deverá exatamente questionar as práticas para incentivar as mudanças. Nesse sentido, realiza-se a mediação, conforme postulada por Vygotsky (1998; 1991). Enfim, em um processo colaborativo de pesquisa, espera-se que os professores (re)avaliem suas práticas e, no caso exclusivo desta pesquisa, pelo reconhecimento dos efeitos significativos da didatização do ISD, aprimorem-nas.

### 1.3.1.1 Os agentes da pesquisa: professores-colaboradores, escolas e alunos

Por se tratar de uma pesquisa iniciada por uma formação continuada de professores, não se definiram *a priori* seus participantes tampouco o gênero textual a ser trabalhado. Durante os encontros, pela mediação dos professores na elaboração do modelo didático e da SD e pela aceitação do professor em participar da pesquisa, os professores-colaboradores foram escolhidos. Daqui para frente os professores-colaboradores serão mencionados pela sigla PC e numericamente (PC1 e PC2), para preservar suas identidades.

Foi bastante peculiar a escolha da PC1. Na realidade, no quarto encontro da formação, ela procurou a professora-ministrante e disse: “Eu quero saber mais sobre o ISD e quero que meus alunos aprendam a escrever, por isso eu quero ser sua colaboradora.” A candidatura foi aceita, e ela própria definiu a turma e o gênero a ser trabalhado.

A PC1 tem formação no Magistério e em Letras. Na Rede Municipal de Ensino, ministra aulas para o 3º ano do EF, e, na Rede Estadual de Ensino, a alunos do 3º ano do EM. Na escola do EM, devido à reestruturação da grade curricular para essa etapa da educação básica, ela tem de dividir sua carga horária entre os turnos matutino e noturno, o que a faz, em certos dias da semana, trabalhar nos três períodos.

A Escola em que a PC1 trabalha é uma escola estadual<sup>23</sup>, que atende alunos de quase todos os anos da educação básica, organizados nos seguintes períodos:

- Do 9º ano do EF ao 3º ano do EM, no período matutino;
- Do 2º ao 8º ano do EF, no período vespertino;
- Do 1º ao 3º ano do EM, no período noturno.

O contato da PP com a escola limitou-se ao turno de desenvolvimento da pesquisa (noturno)<sup>24</sup>, que foi realizada com uma turma do 3º ano do EM. Havia 48 alunos matriculados, mas apenas 30 efetivamente frequentavam as aulas. Os demais estavam

---

<sup>23</sup> Há alguns anos, poder-se-ia dizer que a Escola ficava na periferia da cidade; porém, com a expansão territorial do município, atualmente, considera-se que a escola está bem localizada, inclusive em um bairro próximo ao maior supermercado da cidade, de posto médico, área de lazer e do shopping center.

<sup>24</sup> O ambiente escolar é bastante acolhedor, sem percalços indisciplinares. A escola propicia segurança aos alunos, inclusive com portão eletrônico, que só é aberto pela secretária ou com a digitação de senha (cada professor tem a sua senha). O portão para entrada de alunos com bicicleta só é aberto e fechado pelo inspetor de pátio.

divididos entre transferidos, remanejados (que mudaram de turno) ou que não assistiam às aulas de Língua Portuguesa, porque fizeram o “Provão” e foram aprovados nessa disciplina<sup>25</sup>.

Os alunos demonstraram-se organizados, disciplinados e participativos. Não havia problemas com esquecimento de material. Ainda persistia na sala um ambiente escolar tradicional, isto é, cada aluno tinha seu lugar; raramente, mudavam de lugar, e, no período de didatização da SD, nunca se agruparam a não ser nas atividades que exigiam essa dinâmica.

O gênero escolhido pela PC1 foi o artigo de opinião porque, primeiramente, era um dos conteúdos do bimestre constante no Referencial Curricular e, principalmente, por se tratar de alunos do último ano do EM, o objetivo era prepará-los para o vestibular. Ademais, este é o gênero solicitado nos últimos vestibulares da UFGD.

A escolha do PC2 aconteceu no final da primeira etapa da formação. Sua constante participação nos encontros, sempre questionando e/ou fazendo comentários pertinentes ao tema, chamou a atenção da PP. Por isso, o convite foi feito. O professor aceitou-o, decidindo a turma e o gênero textual a ser trabalhado.

O PC2 é formado em Letras. Trabalha na Rede Municipal de Ensino como professor de sala de tecnologia, no período matutino, e na Rede Estadual, ministrando aulas de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, no período vespertino.

A Escola em que o PC2 leciona é uma das mais antigas escolas da rede estadual<sup>26</sup>. Atende todos os anos da educação básica da seguinte forma:

- Do 7º ano do EF ao 3º ano do EM, no período matutino;
- Todos os anos do EF, no período vespertino;
- Apenas o EM, no período noturno.

---

<sup>25</sup> A legislação da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul legitima a dispensa do aluno das aulas/disciplinas em que obteve nota mínima no “Provão” (oficialmente, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja). Para maiores informações acerca dessa normatização e do próprio exame, remete-se o leitor à página do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: <http://encceja.inep.gov.br>.

<sup>26</sup> A Escola localiza-se em um bairro periférico, porém, relativamente, próximo do centro comercial e da maior universidade particular da cidade. Quanto ao ambiente escolar, foi possível observar certa agitação: os alunos movimentavam-se bastante pelo pátio, mesmo em horário de aula, gerando muitos ruídos. Parecia haver alguns contratempos disciplinares, pois havia alunos na coordenação constantemente. Outra movimentação característica era a de alunos dirigindo-se ao bebedouro, o que era justificável pelo calor do período vespertino. Além disso, a entrada dos alunos, inclusive com bicicletas, e demais pessoas, à escola acontecia pelo mesmo portão, gerando considerável aglomeração.



Nessa escola, a PP também limitou sua presença ao turno de didatização da pesquisa – período vespertino – que foi realizada com uma turma de 9º ano. Eram matriculados 36 alunos, mas 6 foram transferidos ou remanejados. A média de frequência à aula foi estimada entre 20 e 25 alunos.

A turma mostrou-se bastante agitada. Os alunos tinham o hábito de entrar na sala depois que soava o sino (ainda que estivessem na escola no horário de início da aula) e depois da entrada do professor em sala também, gerando muitos ruídos de reorganização das mesas e cadeiras escolares, já que a maioria opta por sentar em dupla ou trio. Outro problema enfrentado é o constante esquecimento de material.

O gênero escolhido pelo PC2 foi a notícia porque, segundo o docente, desde o início do ano vinha realizando atividades de leitura de jornal com os alunos<sup>27</sup>, no entanto não tinha desenvolvido atividades de produção de texto nos gêneros jornalísticos. Além disso, conforme as próprias palavras do professor:

[...] eu gosto muito desse negócio do jornal; e era um sonho que eu tenho já de muito tempo de criar um jornal da escola e depois ir gerenciando a partir das produções dos alunos e é uma coisa que ainda não deu muito certo por razões várias, normalmente o jornal necessita de investimento, de dinheiro, e tudo mais, e é uma coisa que ainda não deu muito certo, as escolas ainda não adotaram essa ideia [...].  
(áudio gravado em 06.05.2011)

Durante a formação de professores, a professora-ministrante assessorou todos os professores-cursistas, inclusive intervindo, por *e-mail*, na produção das SD. Contudo, apenas a esses dois PC, particularmente, foi prestado atendimento desde a construção do modelo didático até transposição didática dos gêneros selecionados. Em 1.3.2, há o relato da mediação dos professores.

### **1.3.2 Mediação dos professores-colaboradores: da elaboração do modelo didático à aplicação da sequência didática**

Após os encontros presenciais da formação continuada de professores e definidos os PC, passou-se à segunda etapa da pesquisa: a mediação dos PC.

Os encontros de mediação foram realizados na residência de cada um deles, salvo com o PC2, cujos encontros inicial e final foram realizados na sala de tecnologia da escola em que

---

<sup>27</sup> O trabalho consistia em apresentação e comentários de notícias lidas ou ouvidas pelo rádio ou TV, numa espécie do que, tradicionalmente, se chama na escola de “seminário.”

trabalha no período matutino e na casa da PP, respectivamente. Com a PC1, os encontros foram sistemáticos, isto é, às segundas e quartas-feiras, no período noturno. Já os encontros com o PC2 foram esporádicos<sup>28</sup>.

No QUADRO 3, apresentam-se as datas e o total de horas dos encontros de mediação para planificação das SD:

**QUADRO 3: Datas e horas de mediação dos professores– elaboração da SD**

Meses	Datas		Total De Horas	
	PC1	PC2	PC1	PC2
Maio	18 e 30	06 e 18	32h24min	08h56min
Junho	01, 06, 08, 13, 27	08 e 15		
Julho	14, 19, 20, 21	21 e 22		
Agosto	01, 03, 08, 15, 24	05		

O diálogo<sup>29</sup> foi marcante nesses encontros. Nada foi determinado, mas cada ação discutida e decidida: a escolha de um texto, a construção de uma atividade, uma pergunta para análise de texto. Afinal,

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas. (THIOLLENT, 1998, p. 76).

As atividades consistiram de construção do modelo didático do gênero, seleção de textos para composição da SD e elaboração da SD (Cf. apêndices 3, SD Artigo de Opinião, e 4, SD Notícia). Para adiantar algumas atividades, combinaram-se algumas “tarefas<sup>30</sup>”; por exemplo, a análise da produção inicial dos alunos foi feita pelos professores e depois pela PP em momentos diferentes. Nos encontros presenciais, foram discutidas as dificuldades dos

<sup>28</sup> Os encontros não tinham dias nem horários definidos. Foram combinados um a um no final de cada encontro ou por telefone, e, várias vezes, por circunstâncias alheias à pesquisa, foram remarcados.

<sup>29</sup> Todos os encontros foram gravados em áudio.

<sup>30</sup> A PC1 tem diminuto domínio das tecnologias; em seu caso, as tarefas ficavam sob responsabilidade da PP, pois a maioria exigia o uso de recursos midiáticos: escaneamento dos textos dos alunos, pesquisa de textos nos gêneros e assuntos da SD na *internet*, digitação da própria SD, entre outros. Por outro lado, o PC2 tem muito conhecimento das tecnologias e as tarefas foram bastante divididas.

alunos e a elaboração de atividades que viessem a saná-las. Além disso, para direcionar a confecção das atividades e módulos das SD, constantemente, voltou-se ao aporte teórico.

A fim de sintetizar e ilustrar a teoria do ISD, foram utilizadas várias figuras (Cf. Cap. 2 dessa dissertação). Entretanto, durante a formação continuada e a mediação dos professores-colaboradores, a figura abaixo (FIG 1) foi bastante utilizada para que os professores tivessem uma visão dos elementos que constituem os gêneros textuais. Posteriormente, ela foi redimensionada em um mapa conceitual (Cf. FIG. 7).

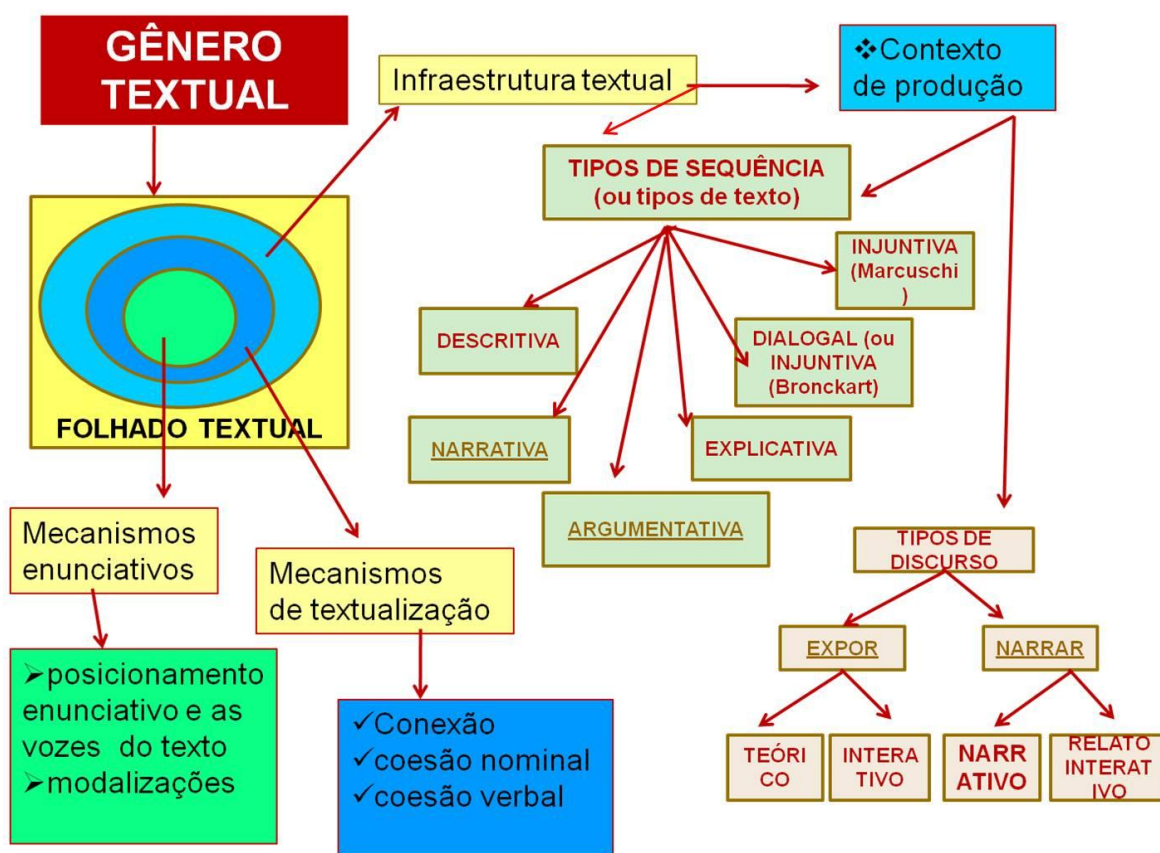


FIGURA 1 – Ilustração inicial do folhado textual<sup>31</sup>

Nos encontros presenciais, a FIG 1 foi mostrada aos professores para representar as dimensões dos gêneros textuais. Na etapa de mediação dos professores-colaboradores, durante a planificação das SD, essa figura foi utilizada para observação de quais elementos as atividades em construção estavam contemplando. Ao mesmo tempo, a imagem ajudou na avaliação do próprio trabalho de produção das SD, como mostra o seguinte trecho de áudio:

<sup>31</sup> O folhado textual será abordado detalhadamente no Capítulo 2 desta dissertação.

PP – [...] praticamente já trabalhamos a situação de comunicação e o contexto de produção, mas nada impede que a gente volte, conforme os textos que nós fomos trabalhando, fazer algumas perguntas, né, nada impede de nós fazermos novas perguntas aqui, né, a respeito disso, mas não com ênfase mais, igual nós trabalhamos os outros dois, os outros até agora. E aqui, olha, tipos de discurso, discurso do expor, teórico narrativo, teórico e interativo, e nos tipos de sequência, a argumentativa e a explicativa. É isso aí que a gente precisa trabalhar para depois entrar nesse mecanismo de textualização, mecanismo enunciativo.

PC1 – nesse caso aí, lembra aquele exercício que você fez conosco de procurar, vai ter os alunos ali também, né?

PP – qual que nós fizemos de procurar?

PC1- nós trabalhamos lá no curso...

PP – sim, esses aqui, olha!

PC1 - qual era a parte narrativa, qual era a parte...

PP – sim, esses aqui, olha!.

PC1 – então a gente tem de escolher os textos bem aqui, né?

PP – temos; por isso que nós temos que escolher bem os textos agora [...]

(áudio gravado em: 14.07.2011)

Nesse trecho de diálogo, quando aparece o termo “olha” significa que a FIG. 1 era mostrada à PC para que ela tivesse visão de qual dimensão do folhado textual era (ou precisava ser) trabalhado.

A mediação dos PC se estendeu para dentro da sala de aula também. A PP assistiu<sup>32</sup> todas as aulas, fazendo intervenções ou, por vezes, conduzindo totalmente a aula.

O QUADRO 4 apresenta o horário de aulas dos professores.

**QUADRO 4: Horário de aula dos professores-colaboradores**

Professor	Horário de aula				
	S	T	Q	Q	S
Dias das aulas					
PC1- noturno	---	3 <sup>a</sup> aula 4 <sup>a</sup> aula	---	5 <sup>a</sup> aula	
PC2 – vespertino	---	1 <sup>a</sup> aula 2 <sup>a</sup> aula	---	1 <sup>a</sup> aula	4 <sup>a</sup> aula 5 <sup>a</sup> aula

Efetivamente, trinta aulas foram utilizadas para a aplicação da SD na turma da PC1 e trinta e uma na turma do PC2. O QUADRO 5 mostra as datas da aplicação das SD.

<sup>32</sup> Propositadamente, empregamos o verbo assistir como transitivo direto porque a presença da PP nas aulas não se limitou à função de espectador.

**QUADRO 5: Datas de aplicação da SD**

Meses	Datas	
	PC1	PC2
Junho	14, 16, 21 e 28	14 e 16
Julho	26 e 28	Não houve aplicação da SD
Agosto	02, 04, 09, 16, 18, 23, 25 e 31	Não houve aplicação da SD
Setembro	06, 13, 15, 20 e 22	13, 15, 16, 20, 22, 27 e 29
Outubro	04, 06, 25, e 27	04, 06, 07, 21, 25, 27 e 28
Novembro	01, 03, 08, 10, 17 e 24	01, 03, 04, 08, 10, 11, 17, 18, 22, 24, 25 e 29
Dezembro	05	01, 02 e 06

A aplicação da SD começou no dia 14 de junho em ambas as turmas. Entretanto, as duas primeiras aulas com a turma do PC2 foram desconsideradas, já que o professor, orientado pela coordenação, solicitou a interrupção dos trabalhos, devido à aplicação de uma avaliação oficial e à necessidade de retomar alguns conteúdos. Em seguida, houve o recesso escolar e o que havia sido aplicado foi totalmente retomado em setembro, quando a SD passou a ser desenvolvida pela PP, já que, por problemas pessoais, o PC2 desistiu da pesquisa, mas permitiu o uso das aulas para continuidade da transposição didática.

Além do recesso escolar em julho, outras atividades provocaram a interrupção das aulas: aplicação de provas, conselho de classe, palestras, jogos escolares, festas, passeios, até fatores climáticos.

Todas as aulas foram filmadas. O volume de material audiovisual, sem edição, atingiu mais de 150GB, o que equivale à capacidade de mais de 20 DVDs.

Em suma, neste capítulo, foi apresentado o contexto da pesquisa, suas bases metodológicas e, parcialmente, relatadas as etapas da pesquisa. Outros aspectos da realização da pesquisa serão retomados no capítulo de análise dos dados gerados. No próximo capítulo, será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, objetiva-se apresentar os aportes teóricos e metodológicos constitutivos do ISD, os quais funcionam como organizadores do fazer pedagógico, nesta pesquisa específica.

### 2.1 O interacionismo sociodiscursivo – ISD

O ISD tem sua origem em Genebra, Suíça, devido aos estudos do Grupo Language-Action-Formation (LAF), dirigido por Jean-Paul Bronckart, e do Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAPHE), mais conhecido como Grupo de Didática das Línguas, cujos expoentes são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Particularmente, estes pesquisadores e seus colaboradores desenvolvem pesquisas sobre gêneros textuais e SD, uma forma de transposição do objeto para o processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, a entrada do ISD adveio em meio às reformulações das políticas educacionais e ao avanço da área de Linguística Aplicada, marcados especialmente pela produção dos PCN, cuja função é oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o ensino. O primeiro Programa de Pesquisa a disseminar as postulações do ISD no país foi o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC/SP. Outros pesquisadores que também norteiam suas produções nos construtos dessa corrente teórica são os dos Programas de Pós-Graduação da UEL, UNICAMP, UNISINOS e, mais recentemente, UFGD.

Essa concepção teórica (BRONCKART, 2007) e a vertente didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de estudo das ações de linguagem, materializadas nos textos empíricos<sup>33</sup>, entende que a linguagem é o principal fator de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), pois acontece num evento comunicativo<sup>34</sup> (RICOEUR, 1988; 2000)

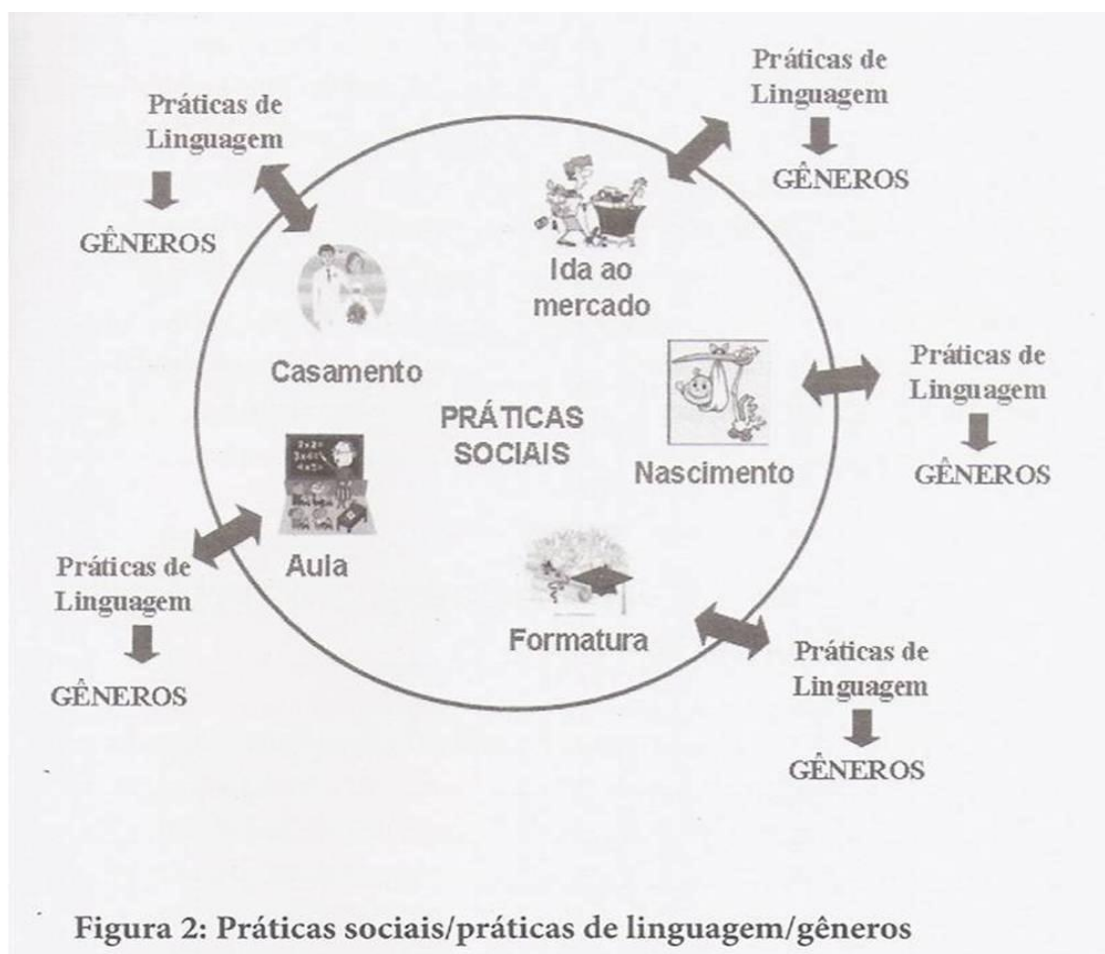
---

<sup>33</sup> Os textos empíricos são construtos resultantes das ações de linguagem, isto é, são produtos verbais/semióticas que refletem e refratam uma ação languageira, tomam “emprestadas” as modelizações de um dado gênero textual, ao mesmo tempo em que também instaura em si mesmo peculiaridades do agente-produtor à própria ação de linguagem.

<sup>34</sup> O ISD dialoga ainda com os fundamentos sócio-filosóficos, especialmente Habermas e Ricoeur. Deste, apropria-se do conceito de evento comunicativo, que diz respeito às práticas sociais de linguagem efetivadas; de Habermas, apoia-se no conceito do agir comunicativo. Para Ricoeur, o evento é a “atualidade” do discurso, isto é, enquanto a língua é concebida virtualmente (extratemporal), o discurso acontece sempre em um momento singular, distinto e “presente”, pois os sujeitos do discurso estão em uma situação real de comunicação e a língua em pleno uso. Diz o referido autor: “Dizer que o discurso é um evento é dizer, antes de tudo, que o discurso é realizado temporalmente e no presente, enquanto que o sistema da língua é virtual e fora do tempo. [...] o evento

de interação entre sujeitos<sup>35</sup> interlocutores implicados em um projeto de dizer e em um contexto de produção. Assim é que o discurso se materializa e adquire sentido numa prática social comunicativa, entendida como situações reais de usos da linguagem, promotoras de práticas de linguagem, que, por sua vez, engendram os gêneros de texto.

Para ilustrar e sintetizar o que se diz a respeito das práticas sociocomunicativas e das práticas de linguagem, recorre-se à imagem publicada por Barros (2009).



**Figura 2: Práticas sociais/práticas de linguagem/gêneros**

Fonte: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O gênero textual como articulador entre o ensino de língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, p. 113-150, 2009.

FIGURA 2 – Representação imagética das práticas sociais, das práticas de linguagem e dos gêneros.

As práticas sociocomunicativas, como lugar real de uso da linguagem, submetem-se a manifestações social e individual. Apesar de dinâmicas, heterogêneas e flexíveis, orientam-se

é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo, que pode travar-se, prolongar-se ou interromper-se.” (RICOEUR, 1988, p. 46)

<sup>35</sup> Na corrente teórica adotada neste trabalho, sujeito é entendido como o organismo humano envolvido em uma situação de comunicação, capaz de compreender as representações de si e do outro e que, devido a essa compreensão, age comunicativamente constituindo-se e ao outro pela própria interação entre eles.

por normas e códigos estabelecidos histórica e culturalmente. Logo, imprimem às práticas de linguagem dimensões psicossociais, cognitivas e linguísticas, já que estas dependem, em particular, dos sujeitos envolvidos no processo de interação bem como das representações que eles fazem de si/entre si e da distância, não exatamente física (territorial) mas sociosubjetiva, entre eles ( SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Por isso, é possível afirmar que as práticas sociocomunicativas: 1) evidenciam as ações linguísticas, discursivas, cognitivas, sociais e interativas do homem nos eventos comunicativos; 2) contemplam o contexto sócio-histórico-cultural em que se moldam; 3) prefiguram manifestações sociodiscursivas e individuais nos/dos usos da linguagem nas esferas sociais; e 4) provocam a atualização da linguagem e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Pela FIG. 2 vemos algumas possibilidades de operação da língua e da linguagem. Para exemplo de uma das situações apontadas na figura, na prática social “aula”, as práticas de linguagem veiculadas podem ser realizadas pela interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, nas formas escritas ou orais, e configuradas em diversos gêneros, como: exposição do professor, diálogo entre alunos (a respeito do tema da aula ou não), anotações em caderno de classe, textos explicativos do livro didático, exercícios escritos ou orais, análise de texto, questionário, resposta de questionário, resumo, resenha, chamada oral, prova escrita, planejamento, plano de aula, bilhetes, entre outros. Esse exemplo demonstra que, nas práticas de linguagem, o homem desenvolve tanto a linguagem quanto a si mesmo, já que a utiliza e a atualiza conforme os espaços sociais (as próprias práticas sociocomunicativas) em que (ele) circula.

Práticas sociais semelhantes em relação ao processo interacional, ao papel/representação dos sujeitos interlocutores, aos objetivos da comunicação, aos temas abordados e ao suporte de veiculação das mensagens podem ser agrupadas em esferas de comunicação, compreendidas como campos de circulação das práticas de linguagem (BAKHTIN, 2004), conforme representadas na FIG. 3.



## Esferas ou campos de circulação das práticas de linguagem

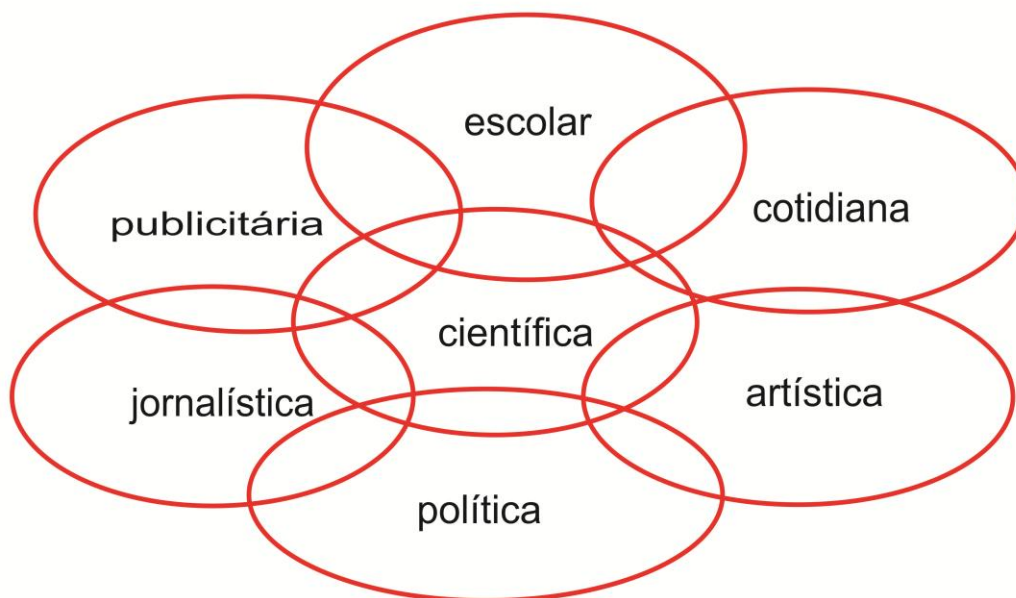


FIGURA 3 – Esferas ou campos de circulação das práticas de linguagem (ROJO, 2009, p.110).

Em consonância com o exemplo dado anteriormente para a prática social “aula”, pode-se dizer que esta prática, geradora de vários gêneros, pertence a uma esfera ampla, a esfera escolar, por sua vez geradora de várias outras práticas de linguagem. Além das relações já apontadas na aula, há outras relações; por exemplo, aluno-diretor, no caso de reivindicações, de advertências; diretor-comunidade escolar, em reuniões de pais, em campanhas para eleição de diretores; pais de aluno-professores, em reuniões bimestrais; pais de aluno-secretaria da escola, em período de matrícula; professores-secretaria da escola, em início do ano letivo ou fechamento de bimestre. Essas práticas de linguagem geram gêneros como: carta de solicitação para o diretor, ata de situações de indisciplina, aviso de reunião de pais, proposta de trabalho de candidato à direção, boletim escolar, cadastro de matrícula, contrato de professor temporário, diário de classe, canhoto de notas etc.

Em resumo, cada prática de linguagem faz “nascer” um gênero de texto, que prefigura uma forma de uso da língua e da linguagem, visto que

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamentos das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos ou diferentes **espécies**

**de textos**<sup>36</sup>. Essa noção de espécie de texto [...] designa todo conjunto de textos que apresentam características comuns. A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais (cf. as condições de elaboração do romance no fim da Idade Média ou as da emergência dos artigos científicos no curso do século XIX, etc.), pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação (cf. os textos comerciais ou publicitários) ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação (cf. os artigos de jornal, as entrevistas radiofônicas ou televisuais, etc.). (BRONCKART, 2007, p. 72).

Além disso, fatores intralinguísticos cooperam para a atualização da linguagem humana, visto que o homem é o único organismo vivo cuja linguagem possui dualidade de estrutura<sup>37</sup> (CABRAL, 1985; MARTELOTTA, 2009), ou seja, a única linguagem que tem um caráter abstrato e concreto é a humana (SAUSSURE, 1995). Comparando a linguagem humana e a linguagem de outras espécies, Bronckart lembra:

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais [...]. os seres humanos produziram instrumentos que reforçavam e prolongavam suas capacidades comportamentais. A exploração desses instrumentos no quadro de atividades complexas requeria, inelutavelmente, um mecanismo de acordo sobre o próprio contexto da atividade e sobre a parte da atividade que devia caber aos indivíduos instrumentalizados. As produções sonoras originais teriam sido motivadas por essa **necessidade de acordo** [...]. A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvido em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como **signos**, na acepção saussureana mais profunda do termo. (BRONCKART, 2007, p. 32-33).

Nesse sentido, Bronckart (2006) alerta para a necessidade de entendimento e até de possíveis deslocamentos das proposições saussureanas para apoio aos fundamentos do ISD, por exemplo, deslocamentos no entendimento da estrutura do signo linguístico, em particular do significado. Em seguida, discute três aspectos das concepções de Saussure.

Em primeiro lugar, Bronckart (2007) destaca o caráter social da língua<sup>38</sup>, conseqüentemente a transformação da língua ao longo dos anos, sob efeito das pressões tanto filológicas quanto semióticas, especialmente destas. Como antecipado pelo próprio Saussure, o sentido de uma palavra ultrapassa os limites do significante-significado.

<sup>36</sup> Grifo do autor. A fim de evitar repetições, neste trabalho, todas as expressões em negrito e em itálico que adiante aparecerem (exceto, palavras estrangeiras) devem ser assim entendidas.

<sup>37</sup> A dualidade de estrutura é a possibilidade de estruturação infinita de textos orais e/ou escritos pela “combinação” de morfemas e fonemas, que são finitos, e das regularidades linguísticas. É no/pelo jogo entre possibilidades morfossintáticas, semânticas, fonológicas, ortográficas (ILARI, 2004) que a língua/linguagem vai se estruturando, se modificando, à luz também, e essencialmente, das interações; por conseguinte, o homem se desenvolve.

<sup>38</sup> É certo que o signo é arbitrário; porém, seu significado é contextual, social, histórico, semiótico; enfim, fruto da interação.

Todo estudo de uma língua como sistema, ou seja, de uma morfologia, se resume, como se preferir, no estudo do *emprego das formas*, ou no da *representação das idéias*<sup>39</sup>. O errado é pensar que há, em algum lugar, *formas* (que existem por si mesmas, fora de seu *emprego*) ou, em algum lugar, *idéias* (que existem por si mesmas, fora de sua *representação*). (SAUSSURE, 2004, p. 32)<sup>40</sup>.

Isso significa que a interação entre os seres humanos é motivadora da produção de sentidos, o que, por sua vez, provoca o surgimento de sentidos contextuais para o signo linguístico, fortalecendo-lhe a arbitrariedade.

Em segundo lugar, Bronckart recupera a noção saussuriana da arbitrariedade dos signos para continuar discutindo a semiotização dos enunciados e a função da interação nisso. Para Saussure (1995), o signo é arbitrário porque não há elemento que garanta a relação entre suas partes constitutivas, isto é, entre o significante e o significado. Nada há que faça a imagem acústica ser o conceito a ela atribuído. De igual modo, Bronckart destaca:

A noção de arbitrário radical exprime o fato de que, na medida em que têm origem no uso social, os signos submetem as representações individuais a uma reorganização, cujo caráter é radicalmente *não-natural*. O significante de um signo (o termo *fruto*, por exemplo) impõe, ao mesmo tempo, uma delimitação e uma reunião das diversas imagens que um ser humano é capaz de construir em sua interação solitária com esse tipo de objeto; e o significado do signo é constituído pelo conjunto das imagens mentais que se encontram assim compreendidas pelo significante. (BRONCKART, 2007, p. 54).

A correlação significante-significado é estabelecida pelas convenções linguístico-sociais, a iniciar pela inter-relação sujeito-signo-sujeitos. Por conseguinte, após o assentamento do signo em um grupo linguístico, o homem não tem poder para modificá-lo.

Em contrapartida, observa-se que, justamente pelas convenções, um significante pode assentir vários significados. Um dos fatores constitutivos desses sentidos contextuais está correlacionado às imagens dos envolvidos nas práticas languageiras, já que do conjunto de signos de uma língua, o agente-produtor<sup>41</sup>, à luz das representações da situação

---

<sup>39</sup> Neste trabalho, respeita-se o Novo Acordo Ortográfico. Entretanto, em citações, mantem-se a escrita original, isto é, conforme o autor citado.

<sup>40</sup> Depreende-se desta assertiva saussureana que ele mesmo já pressupunha a interação no estudo da língua. Todavia, apenas recentemente, isso tem sido investigado, também pelo Grupo LAF/UNIGE.

<sup>41</sup> O termo agente-produtor empregado nesse trabalho designa o sujeito responsável pela produção de um texto. Esse sujeito é entendido em seu aspecto físico, ser humano real, e em seu aspecto sociosubjetivo, instância social que executa a ação de linguagem. Por exemplo, no caso de um artigo de opinião, quem o assina é o agente-produtor físico; quem articula a opinião, defendendo-a e/ou refutando outras é o agente-produtor sociosubjetivo, ou enunciator, na perspectiva da Linguística da enunciação. Conforme Bronckart, “[...] a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única (salvo casos raros de co-escritura), que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociosubjetivo. Portanto, poderíamos chamar essa entidade de *emissor-enunciador*, mas, para simplificar, usaremos a expressão **agente-produtor** ou, mais simplesmente, ainda, o termo **autor**.” (2007, p. 95)

sociocomunicativa e dos objetivos pretendidos, seleciona aquele que, potencialmente, transita sentidos adequados a suas necessidades de comunicação.

O terceiro aspecto apontado por Bronckart sobre a teoria saussureana diz respeito “ao estatuto das unidades de análise das Ciências Humanas/Sociais e à necessidade de compreender, a um só tempo, suas dimensões ‘físicas’ e ‘psíquicas’, em uma perspectiva metodológica que se une, quase que literalmente, àquela que propunha Vygotsky” (BRONCKART, 2006, p. 109).

Em síntese, Bronckart (2006), ao analisar algumas proposições de Saussure, defende que para haver desenvolvimento humano, é necessário ultrapassar os limites da estrutura da língua. As diversas significações dos signos linguísticos<sup>42</sup>, além de constituírem-se como “evolução” da linguagem, estimulam o desenvolvimento humano, porque, para adquirirem sentido, os interlocutores de um processo interativo precisam estar no mesmo jogo comunicativo (GERALDI, 1991; KOCH, 2003) e participar do mesmo contexto de produção, ainda que em coordenadas espaço-temporal distintas e distantes, como é o caso da maioria dos gêneros de texto mais elaborados (em se tratando de leitura e de escrita, evidentemente). Esse movimento psicolinguístico exige dos enunciadores<sup>43</sup> um planejamento do dizer à luz das situações comunicativas. É, pois, devido a esse caráter contextual e semiotizado, que o ISD objeta o estruturalismo.

A abordagem interacionista dos sistemas semióticos pode certamente aproveitar-se, para uma primeira análise, das inúmeras descrições das estruturas e das unidades das línguas naturais fornecidas por três quartos de século de lingüística estrutural. Mas, devido a seus postulados fundadores (ou behavioristas ou neonativistas), essas correntes geralmente, se impedem de considerar os **fatos de linguagem** como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas. É então às abordagens que integram essas dimensões **psicossociais** que o interacionismo se refere [...]. (BRONCKART, 2007, p. 23).

Entende-se que, na verdade, o que o ISD objeta no estruturalismo é a observação da língua à luz exclusivamente de suas particularidades sistêmicas. Ou seja, a língua pela língua, como estrutura e regra, sem considerar os aspectos sociointeracionais, porquanto estudá-la e desconsiderar suas manifestações é tarefa sem sentido, tampouco que estudar a linguagem

---

<sup>42</sup> Sobre os signos linguísticos, Bronckart conclui: “Se eles são, de fato, [...] instrumentos complexos de representação, são também, em primeiro lugar, instrumentos de regulação da atividade coletiva; constituem-se como instrumentos de cooperação, ou de intervenção sobre os comportamentos e as representações dos outros.” (BRONCKART, 2007, p. 55).

<sup>43</sup> No ISD, “a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. [...] designa, na verdade, um *construto* teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto.” (BRONCKART, 2007, p. 95).

sem considerar a língua é infrutífero, como já advertiu o próprio Saussure, durante a Primeira conferência na UNIGE, em 1891.

[...] vocês transformam o estudo das línguas em estudo da linguagem, da linguagem considerada como faculdade do homem, como um dos signos distintivos de sua espécie, como característica antropológica ou, por assim dizer, zoológica. [...] mas, eu me permito dizer, os mais elementares fenômenos da linguagem jamais serão vislumbrados, nem claramente percebidos, classificados, compreendidos, se não se recorrer em primeira e última instância, ao estudo das línguas. Língua e linguagem são apenas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra. Querer estudar a linguagem sem se dar o trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente, são as línguas, é um empreitada absolutamente inútil e quimérica; por outro lado, estudar as línguas esquecendo que elas são primordialmente regidas por certos princípios que estão resumidos na idéia de linguagem é um trabalho ainda mais destituído de qualquer significação séria, de qualquer base científica válida. (SAUSSURE, 2004, p. 128-129).

Entender, portanto, a língua/linguagem requer um entendimento de sua constituição para além do estruturalismo linguístico, como faz o ISD, que, para estabelecer-se epistemologicamente, mantém um diálogo com diversas ciências, especialmente a Filosofia da Linguagem, a Psicologia e a Sociologia, e revisita o estruturalismo saussureano, o construtivismo piagetiano, o interacionismo social vygotskyniano e os pensamentos bakhtinianos sobre linguagem e práticas sociais comunicativas (BAKHTIN, 2004; 2003) e habermasianos sobre o agir comunicativo. A FIG. 4 resume a relação do ISD com essas ciências. Destaca-se que outras ciências interconectam-se a essa concepção (representadas na imagem pelas outras esferas).

Na FIG. 4, representam-se as intersecções entre os fundamentos teóricos bronckartianos, bakhtinianos, vygotskyanos e habermasianos, porém há certo distanciamento das concepções piagetianas, visto que o ISD objeta tal posicionamento epistemológico por não comungar da ideia de que o desenvolvimento humano ocorre apenas e tão somente após o desenvolvimento das capacidades naturais do organismo.

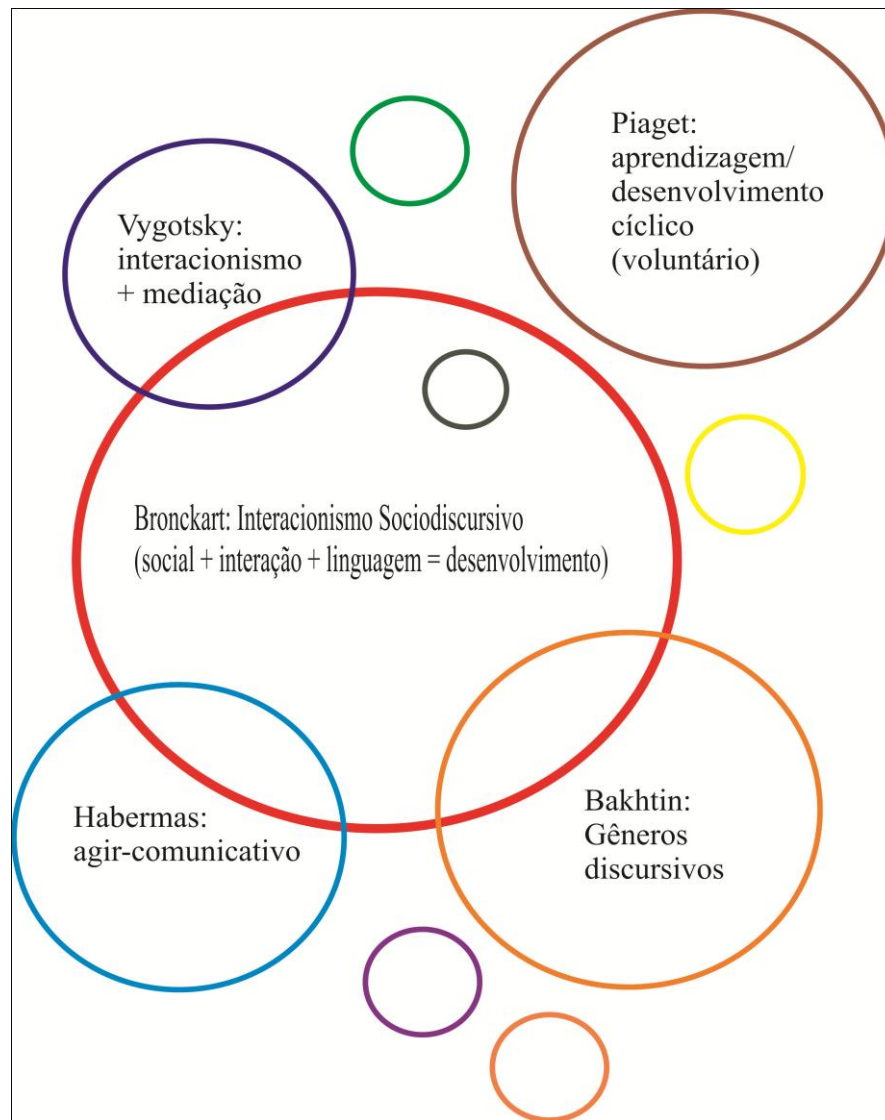


FIGURA 4 – A intersecção do ISD com outras ciências e autores.

Bronckart (2007; 2006) revisita as teses de desenvolvimento de Piaget<sup>44</sup> e de Vygotsky e resume:

O questionamento central de Vygotsky refere-se ao estatuto do psiquismo e é sustentado por uma hipótese clara: o psiquismo é social em sua origem. Em Piaget, o questionamento central se situa num nível mais abaixo; refere-se à gênese dos conhecimentos e deixa em suspenso a questão do estatuto do psiquismo. (BRONCKART, 2006, p. 38).

<sup>44</sup> Referindo-se a Piaget, Bronckart adverte: “Lembremo-nos de que, para Piaget, a explicação por modelo consiste essencialmente em pôr em relação isomórfica um sistema de causalidade, baseado no sistema nervoso, e um sistema de implicação, produzido tanto no pensamento como no desenvolvimento da lógica e das matemáticas. Se podemos admitir a fundamentação correta desse paralelismo, apresenta-se, entretanto, como vimos, a questão da própria origem do pensamento lógico-matemático. Em Piaget, ele provém diretamente (sem mediação social) de uma interiorização e de uma reconstrução, no plano mental, dos próprios sistemas causais. Isso parece ser, a nosso ver, bastante misterioso.” (BRONCKART, 2006, p. 52).

Sobretudo quanto às teses piagetianas, Bronckart (2006; 2007) recusa-as porque Piaget entende que a linguagem é um mecanismo inato (biológico) ao ser humano e o desenvolvimento é um processo que acontece por estágios, resultantes do amadurecimento do sistema nervoso. Alcançar um novo estágio depende da concretude e completude do estágio anterior.

Além disso, Piaget postula que o desenvolvimento independe da aprendizagem. Ele desconsidera a interação social e a linguagem como fatores de produção do desenvolvimento, uma vez que, em suas formulações sobre o desenvolvimento cognitivo, interpreta-o “a partir da experiência com o meio físico, deixando aqueles fatores em um lugar subordinado” (CASTORINA *et al*, 2002, p. 11). Em síntese, para Piaget, a criança pode ser estimulada e entrar em contato com diversos meios, mas não vai se desenvolver se não tiver alcançado a maturação biológica.

Por conseguinte, Bronckart redimensiona as teses piagetianas defendendo que

[...] o desenvolvimento do homem está intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução. Portanto, é na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos humanos. (BRONCKART, 2006, p. 55).

Em relação a Vygotsky, Bronckart (2006, p. 60-63) analisa e resume em cinco pontos as proposições vygotskianas. Já no terceiro ponto, o autor genebrino percebe as funções social e individual da linguagem no desenvolvimento da criança. Ele afirma:

As produções verbais da criança preenchem, de um lado e de início, uma função *social* de comunicação e de interação com o ambiente; elas preenchem, de outro e em seguida, uma função *individual* de planejamento e de controle das próprias ações. (BRONCKART, 2006, p. 62).

Bronckart (2006) defende que a criança se desenvolve porque interage com os outros<sup>45</sup>, mas essa interação por si já é determinada pelo meio social que condiciona as atividades de linguagem<sup>46</sup>. Não é apenas o outro ser mais experiente que influencia o

---

<sup>45</sup> Em síntese, é principalmente em Vygotsky que o ISD se apoia. Seu maior representante afirma: “[...] para nós, é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem.” (BRONCKART, 2007, p. 24).

<sup>46</sup> As atividades de linguagem são compreendidas como configurações sociais organizadoras e reguladoras da interação entre os indivíduos e o meio. Elas são constituídas por ações de linguagem, isto é, por condutas linguísticas motivadas e realizadas em um contexto de produção particular para o indivíduo. Portanto, a atividade está para o agir coletivo; a ação está para o agir individual.

desenvolvimento da criança. Ela não interage apenas com um ser, todavia em situações sociocomunicativas, ou seja, em contextos sociointeracionista discursivos que ultrapassam os limites de tempo, espaço e interlocutores imediatos. Os "seres" interactantes, os sujeitos, estão condicionados a contextos semiotizados – simbólicos – e a criança se desenvolve pela apropriação dessa semiotização. Logo,

[...] as ações humanas podem ser apreendidas sob dois pontos de vista encaixados. De um primeiro ponto de vista, sociológico, o que é atestável é um fluxo contínuo de ações, das quais geralmente participam vários agentes. Portanto, um dos problemas centrais dessa disciplina é o de analisar as relações de interdependência entre propriedades das ações e propriedades das formações sociais que constituem o contexto dessas ações. De um segundo ponto de vista, psicológico, para atestar uma **ação humana**, é necessário efetuar um corte nesse fluxo de ações sociais e, em outros termos, isolar uma sequência organizada de condutas que possam ser atribuídas a um agente singular. Então, o problema dessa disciplina é o de avaliar a parte que ocupam as representações conscientes do agente (intenções e motivos) no desenrolar da ação assim isolada (e de avaliar, de modo semelhante, a parte que ocupam as determinações externas ao agente). A nosso ver, a distinção entre esses dois pontos de vista teria a ganhar se estivesse apoiada em uma distinção terminológica (que, entretanto, não é adotada pelos autores aos quais nos referimos). O fenômeno sob análise apresenta-se, primeiro, como uma “**atividade** coletiva”, no contexto de uma formação social e, nesse nível, é objeto da Sociologia. Mas esse mesmo fenômeno torna-se objeto da Psicologia, quando se introduz um questionamento sobre a responsabilidade assumida por um agente singular no desenrolar da atividade; e é esse mesmo questionamento que delimita parte da atividade sob responsabilidade individual ou, ainda, “**a ação** **significante**”. (BRONCKART, 2006, p. 48-49).

Nesse ponto, concomitantemente, o ISD toca as proposições de Vygotsky, Bakhtin e Habermas. Deste porque, para os genebrinos, o agir comunicativo (BRONCKART, 2006; 2007), é uma ação social sempre situada em contextos de produção específicos e baseada no conhecimento que temos dos usos da linguagem nesses contextos. Por isso, os estudiosos do Grupo de Didática das Línguas sugerem o ensino por meio de gêneros textuais, visto que os gêneros são convenções linguísticas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) utilizados em contextos comunicativos distintos que provocam o agir comunicativo. Quando os sujeitos se apropriam devidamente dessas convenções “estáveis” e as utilizam de acordo com os contextos, os genebrinos entendem que ocorre o desenvolvimento humano.

Bakhtin afirma que

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).



Compreender o sistema de linguagem é compreender também o funcionamento da língua. Uma língua por si não existe<sup>47</sup>. Ela só existe porque há seus usuários, que a materializam pela linguagem. Falar, então, de sistema da linguagem é falar de sistema de língua e vice-versa.

A linguagem é um fenômeno; é o exercício de uma faculdade que existe no homem, a língua é o conjunto de formas concordantes que esse fenômeno assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada. [...] a linguagem é, ao mesmo tempo, a aplicação e o gerador contínuo da língua, [ ] a reprodução e a produção. (SAUSSURE, 2004, p. 115).

É nesse sentido que a linguagem é entendida como sistema<sup>48</sup>. Se há, pois, regularidades na linguagem, ainda que contextuais, semiotizadas, existe um sistema. Conforme o contexto de produção, emprega-se um ou outro recurso linguístico, que pode se repetir em contextos específicos (ou esferas de comunicação), gerando, assim, os gêneros textuais.

Assim, diz-se que se repete no texto aquilo que está relacionado ao sistema linguístico – aquilo que pertence à gramática<sup>49</sup> de uma língua. Afinal, os enunciados são relativamente estáveis, isto é, o sistema da língua contribui para a/na composição do texto e suas relações com outros textos, pela recuperação de elementos linguísticos.

Embora haja uma regularidade linguística determinante dos enunciados, novas situações comunicativas geram novos enunciados, como lembra Bakhtin:

No âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado. O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro. (2003, p. 313).

---

<sup>47</sup> Durante sua primeira conferência na Universidade de Genebra, em novembro de 1891, Saussure afirmou: “a língua não é um organismo, ela não é uma vegetação que existe independentemente do homem, ela não tem uma vida que implique um nascimento e uma morte” (SAUSSURE, 2004, p. 135)

<sup>48</sup> A acepção de sistema que empregamos é a encontrada no Dicionário de Linguística (DUBOIS *et al*, 2001), ou seja, sistema é um conjunto de relações que ligam entre si os termos de uma língua.

<sup>49</sup> Nesse caso, até o termo gramática deve sofrer deslocamento e resignificação. Gramática equivale não só às normas, regras linguísticas, mas também às estabilidades dos/nos gêneros textuais. Nessa direção, recentemente, no Seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes”, promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa, nos dias 28 a 31 de agosto de 2011, em Brasília, o linguista Carlos Alberto Faraco proferiu palestra sobre “A construção da norma culta e as práticas de ensino”, destacando, exatamente, a estabilidade linguageira dos gêneros. O vídeo com a palestra na íntegra pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: [http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25636:video-com-a-palestra-do-professor-carlos-faraco&catid=98](http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=article&id=25636:video-com-a-palestra-do-professor-carlos-faraco&catid=98) (Acesso em: 23/09/2011)

Dessa forma, explica-se o caráter dialógico dos textos, ou seja, no dizer do filósofo russo, toda palavra é uma ponte lançada entre um “eu” em direção a um “tu” ou mesmo outros, no caso de vários interlocutores. As extremidades da ponte, ou *as duas faces da palavra* (BAKHTIN, 2004, p. 113), representam esse percurso realizado no processo de interação.

A própria palavra é o instrumento por meio do qual interagimos; ela parece, de certo modo, território neutro, visto que não pertence nem ao enunciador nem ao enunciatário. Entretanto, não é possível separar o dialogismo do processo linguístico que ocorre na interação humana. Então, se a palavra sempre é dada ao enunciador pelo outro, isto é, se o primeiro se constitui enquanto sujeito na medida em que se apropria dos usos linguísticos utilizados pelas palavras do segundo, essa relação de apropriação somente ocorrerá pelas relações interpessoais, ou seja, pela interação. Esse é o processo que, entende-se, está na base de toda a constituição do sujeito enquanto agente-produtor/enunciador. O dialogismo possibilita o desenvolvimento das ações linguísticas. Afinal,

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Pensando esses conceitos de acordo com a produção de um artigo de opinião, por exemplo, o enunciador desse gênero textual se posiciona a favor e/ou contra um determinado assunto, ou “em termos” nem a favor nem contra. Esse posicionar já vem carregado do discurso do outro, pois a voz do agente-produtor (BRONCKART, 2007) está impregnada de vozes alheias, por vezes, implícitas.

Em suma, percebe-se que o desenvolvimento humano se dá exatamente pela interação entre os interlocutores e destes com os diferentes textos; afinal, “não há nem pode haver textos puros” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Porém,

[...] um acto do discurso [...] pode identificar-se e reidentificar-se como o mesmo, de maneira que o possamos dizer novamente ou por outras palavras. Podemos até dizê-lo noutra língua ou traduzi-lo de uma língua para outra. Ao longo de todas as transformações preserva uma identidade própria que pode chamar-se o conteúdo proposicional, o ‘dito enquanto tal’. (RICOEUR, 2000, p. 21).

Essa (re)identificação provoca no falante e no ouvinte a sensação de discurso inédito, isto é, de um enunciado<sup>50</sup> novo, nunca dito antes. Esse efeito é produzido porque “o discurso se realiza temporalmente e num momento presente, ao passo que o sistema da língua é virtual e fora do tempo.” (RICOEUR, 2000, p. 23). Nesse jogo dialógico,

O objeto do discurso do falante, seja este objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, corrente. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. (...) Em realidade, repetimos, todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc, (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. (BAKHTIN, 2003, p. 299-300).

Em outras palavras, pode parecer que um agente-produtor produz um texto “inédito”; porém, dentro desse mesmo agente-produtor “vive” um enunciador influenciado por vozes (outros textos) sociais, ideológicas, culturais, as quais rompem o ineditismo do texto. “Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de *modelos textuais*, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer.” (BRONCKART, 2007, p. 101). Portanto, um texto é inédito no agir comunicativo, circunscrito pela ação de linguagem e/ou pelo contexto de produção<sup>51</sup>.

[...] a ação de linguagem, como qualquer ação humana, pode ser definida em um primeiro nível, sociológico, como *uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular*; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o *conhecimento disponível em um organismo ativo sobre diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal*. Desse segundo nível, que é o que nos interessa aqui, a noção de **ação de linguagem** reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinando agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal. (BRONCKART, 2007, p. 99).

Por tudo isso, compreende-se que o ISD amplia o interacionismo social e funda-se como a ciência do humano, pois entende que “as propriedades específicas das condutas

---

<sup>50</sup> No ISD, a noção bakhtiniana de enunciado, mais amiúde de palavra, corresponde à noção de texto/gênero textual. Logo, tomamos como sinônimos todos esses termos.

<sup>51</sup> Ainda nesse capítulo, esse conceito será abordado mais detalhadamente.

humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.” (BRONCKART, 2007, p. 21). E se apreende o conceito de linguagem adotado por essa corrente teórica:

[...] a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário* [...]. (BRONCKART, 2006, p. 122).

Enfim, “a **linguagem** deve ser considerada como o ‘autor dos mundos’, ou como o autor da racionalidade social [...]” (BRONCKART, 2006, p. 75). E o ISD se compromete a estudar não só a linguagem humana, mas também o próprio conhecimento e desenvolvimento do homem enquanto instância discursiva atuante e não alienada. (BRAIT, 2007).

## 2.2 Gêneros textuais

Para a compreensão do conceito de gêneros textuais, pensa-se ser necessário, em primeiro lugar, abordar o conceito de texto à luz da concepção teórica em estudo para, em seguida, tratar dos gêneros em si e das capacidades de linguagem.

No quadro epistemológico do ISD, texto equivale a produções articuladas numa situação de comunicação, ou seja, “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2007, p. 71). Nesse sentido, texto é o construto das atividades humanas de linguagem (nível macrossocial), isto é, da interação social, por isso está articulado às necessidades de comunicação dos indivíduos sociais (nível micropsicológico), os quais realizam um trabalho constante e contínuo de “manipulação” dos recursos linguísticos (estéticos e formais) para a produção de textos orais e/ou escritos.

Esse processo de manipulação promove e, ao mesmo tempo, resulta das ações languageiras. Esse é o ponto nodal do ISD, ou seja, de acordo com Bronckart, “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2007, p. 42). Isto é, a linguagem é indissociável da interação social, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema*

*linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”* (BAKHTIN, 2004, p.124).

É nessa perspectiva que o ISD entende e potencializa o estudo dos gêneros textuais, entendidos como materialização das ações languageiras, os quais “nascem” da/na absorção de “percursos” psicolinguísticos, semiotizados e interligados (eventos comunicativos, esferas de comunicação, mundos discursivos e contextos de produção), como mostra a FIG. 5.

Entende-se que uma distinção terminológica também se faz necessária nesse ponto. São adotadas aqui as terminologias do ISD; e uma variante entre a concepção bronckartiana e bakhtiniana se refere a gêneros textuais e gêneros do discurso, respectivamente. Ambos são termos equivalentes. A diferença reside nos aspectos práticos de análise dos gêneros. Enquanto Bronckart se ocupa prioritariamente da descrição da materialidade do texto, Bakhtin observa, sobretudo, os aspectos sócio-históricos (discursivos em si).

Etimologicamente, este termo tem origem latina – *gênus, éris* – e significa “gerar” (CUNHA, 1986, p. 383); ou “nascimento, descendência, origem, raça, tronco”. Também no indo-europeu, significa “engendrar, fazer nascer, produzir” (GONÇALVES, 2011, p. 26). No Brasil, o termo se destacou a partir de reformulações teórico-metodológicas advindas dos estudos aplicados, as quais resultaram na publicação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), que o incorporou aos objetivos do ensino e ao currículo.

Para alguns, principalmente no âmbito escolar, a discussão sobre gênero textual parece ser recente. Entretanto, tal conceito remonta à época de Platão e Aristóteles, quando já se distinguiam textos literários e não-literários, textos líricos, épicos e dramáticos, os gêneros retóricos, à luz do diálogo entre os textos, do efeito de sentido e persuasão sobre os interlocutores.

A FIG. 5 resume os preceitos do ISD e, ao mesmo tempo, introduz o conceito de gêneros textuais. Esta figura tem por objetivo resumir os princípios dos gêneros textuais, visto que reconhecê-los contribui para o estudo e entendimento das relações sociais, de aspectos filosóficos, sociológicos e estruturais da língua que ultrapassam a superficialidade do texto. Inicialmente, tal reconhecimento alcança os limites etimológicos da palavra “gênero”.

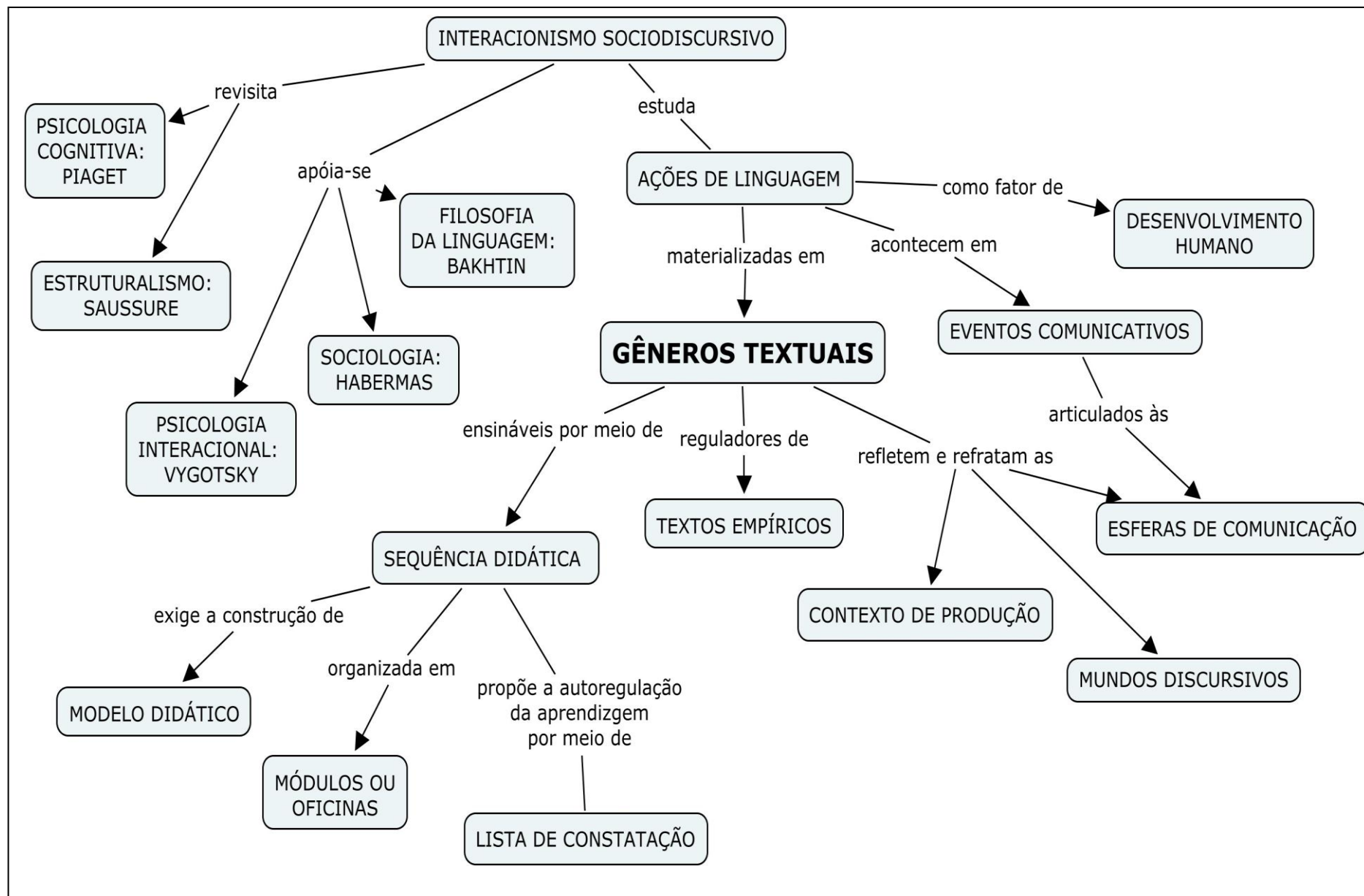


FIGURA 5 – Dos postulados do ISD aos gêneros textuais e SD.

Na perspectiva da Filosofia da Linguagem, gêneros textuais são materializações das ações de linguagem, classificados conforme o agrupamento de seus elementos estáveis, sendo os principais fatores de classificação “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Por conteúdo temático, entende-se o domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Nas palavras de Bronckart, é “o conjunto das informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.” (2007, p. 97).

A identificação do conteúdo temático acontece pelo reconhecimento do tipo de discurso, do contexto de produção, tanto em seu aspecto físico quanto socio subjetivo e dos elementos mais formais da língua evidenciados nas/pelas conexões, coesões nominal e verbal, nas/pelas vozes presentes nos textos e as modalizações enunciativas, já que “as representações relativas à situação da ação de linguagem e aos conhecimentos que o agente possui a respeito do tema (dos mundos físico, social e subjetivo) e dos gêneros determinam o que será expresso no texto.” (SOUZA, 2007, p. 171).

Nesse ponto, cabe uma distinção entre conteúdo temático e tema do texto. O conteúdo temático nasce de e absorve os elementos que o gênero textual reflete e refrata (Cf. FIG. 5). Logo, depende, entre outros elementos, do conhecimento prévio do agente-produtor e das representações que este faz dos referentes textuais, pois

[...] as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que são estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem. (Bronckart 2007, p.97).

Em resumo, o conteúdo temático é o recorte, a apreciação, que o agente-produtor faz do tema. Este, por sua vez, é entendido como a “significação unitária” (BAKHTIN, 2004, p. 128) de um texto, ou seja, é o sentido que nasce de todas as representações, referentes e unidades (psico)linguísticas mobilizadas pelo agente-produtor no movimento textual-discursivo.

Ambos, tema e conteúdo temático, constituem a mão dupla da via textual. O tema, enquanto “situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2004, p. 128), aflora de todos os elementos do conteúdo temático da mesma forma que este surge daquele. No âmbito dessa pesquisa, por exemplo, em se tratando do gênero artigo de opinião, a situação histórica concreta abordada foi a descriminalização da maconha e/ou legalização

das drogas. Para auxiliar os alunos na formulação do conteúdo temático de seus próprios textos foram disponibilizados vídeos, textos em diversos gêneros, que tratavam do tema (Cf. apêndice 3).

O segundo elemento que determina um gênero é o estilo e está relacionado ao efeito de eleição/de seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, visto que é também à luz das representações da situação de ação de linguagem que o agente-produtor adota um ou outro gênero, a fim de alcançar seus objetivos. Não só adota o gênero como também o adapta, imprimindo a ele um estilo próprio. A esse respeito, Pereira e Graça afirmam:

[...] ainda que adoptado um determinado gênero, o agente continua a beneficiar-se de uma determinada margem de liberdade, sendo que tal processo de adaptação, como identifica Bronckart, actuará em diferentes planos – por exemplo, o da composicionalidade interna do texto -, gozando o texto efetivamente produzido, por consequência, de um estilo individual, próprio a cada agente em particular. (2007, p. 181).

O processo de adoção e adaptação de um gênero a um contexto de produção específico supõe a aquisição de práticas languageiras. É nesse sentido, portanto, que se levanta a hipótese de que o agir comunicativo está intimamente ligado ao objeto que engendra a sua realização, ou seja, há uma articulação entre gêneros, textos pré-figurativos e objetos do agir. Segundo Bronckart (2007), é com base nos conhecimentos construídos durante toda a vida sobre os gêneros que, diante de uma situação de produção, “adotamos” um determinado gênero, o qual parece ser o mais adequado para essa situação.

Entretanto, consoante o mesmo autor, o agente-produtor do texto nunca vai simplesmente reproduzir o gênero, mas vai sempre “adaptá-lo” aos valores particulares da situação em que se encontra e à forma como a representa, intervindo, inclusive, sobre a seleção dos elementos do sistema da língua e da linguagem.

Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtora de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (BRONCKART, 2006, p. 143-144).

Quanto ao terceiro elemento, a construção composicional, refere-se ao modo de organizar o texto, isto é, de estruturá-lo (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2007). Essa organização respeita e compõe os elementos estáveis do gênero. Além disso, serve também como fonte de classificação do gênero. Constituída pelo plano textual global, é reconhecida



pela silhueta do texto, ou seja, pelos elementos paralinguísticos ou paratextuais, que correspondem às unidades semióticas não verbais, tais como, quadros, tabelas, imagens, esquemas, e pelos elementos supratextuais, como formatação da página, emprego de título, subtítulo, paragrafação, destaques textuais, como negrito, itálico, sublinhados, entre outros, no caso de textos escritos. Em se tratando de textos orais, observam-se os silêncios, a manutenção ou alteração de tom, os prolongamentos silábicos etc. (Bronckart, 2007).

A situação sociocomunicativa em que o agente-produtor está inserido, sua (do produtor) intencionalidade e motivação podem contribuir para a transformação dos gêneros e/ou estabelecimento de outros novos. É o acúmulo dessas modificações que dá aos gêneros um estatuto de pré-construto sócio-histórico, “portadores de indexações sociais.” (BRONCKART, 2006, p. 145). Afinal,

[...] nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por *ensaios e erros*) sua adequação a determinadas situações de ação. (BRONCKART, 2007, p. 101).

É importante, nesse sentido, atentar para a variedade e distinção dos gêneros textuais. Eles são divididos em dois grupos: os gêneros primários (também chamados simples ou livres) e os gêneros secundários (também denominados complexos, ideológicos ou padronizados).

Grosso modo, as conversas em casa, o diálogo entre namorados, o atendimento ao telefone, uma saudação, um bate-papo, um bilhete, são exemplos de gênero primário. São textos (orais ou escritos) que possuem “relação imediata com as situações em que são produzidos” (BRONCKART, 2007, p. 60). O romance, o texto publicitário, a notícia jornalística, os artigos científicos, a reportagem, palestras, debates, entrevistas, por sua vez, são exemplos de gêneros secundários ou ideológicos (BAKHTIN, 2003), produzidos em circunstâncias sociocomunicativas mais complexas, evoluídas e indiretas, cujo sentido subjaz na miscelânea das interrelações entre os sujeitos da enunciação, o contexto de produção, os “pactos” sócio-culturais.

Em vista dessa distinção, geralmente, entende-se que os gêneros secundários, como transmutação dos gêneros primários, são objeto do processo ensino-aprendizagem, em detrimento desses últimos. Todavia, é importante desmistificar a ideia de que os gêneros primários, por se constituírem em situações sociocomunicativas mais cotidianas e informais,

não têm lugar e valor no currículo e que o objeto de ensino seria apenas os gêneros secundários. “Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (SCHNEUWLY, 2004, p. 35); portanto, dignos de reflexão, análise e ensino. Um diálogo, por exemplo, pode estar inserido em um conto de fadas, sendo necessário, então, conduzir o educando à apropriação dos elementos linguístico-discursivos dos turnos de fala bem como à identificação dos efeitos de sentido desse recurso para a construção do sentido do texto.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundando fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2003, p. 264).

É necessário lembrar que alguns gêneros além de transmutarem outros, em alguns casos, imbricam-se e/ou hibridizam-se, ou seja, compõem ou assemelham outro de forma tão integral que dificultam a distinção. No exemplo dado, o gênero diálogo passa a compor o gênero conto tão intrinsecamente que não se distinguem; antes, o primeiro é considerado uma sequência tipológica do segundo.

Todos os gêneros, em sua função, organizam o agir comunicativo. De acordo com Marcuschi, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais.” (2010, p. 19).

Por tudo isso, a estrutura de um texto e os aspectos linguísticos – gramaticais em si – não são os principais fatores para a classificação de um gênero textual<sup>52</sup>. O aspecto mais importante é o caráter sócio-comunicativo-funcional do texto, visto que, retomando a assertiva bakhtiniana, nenhum texto nasce puro (BAKHTIN, 2003). Nenhum texto é solitário. Todo texto tem uma raiz. Nasce do diálogo com outros textos. Ele é resposta e, ao mesmo tempo, ponto de partida de outros textos.

---

<sup>52</sup> Segundo Marcuschi (2010, p. 22), os “gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. [...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros serão as funções. Contudo haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.”

O filósofo afirma que “toda compreensão é prenhe de resposta”, ou seja, o próprio falante/autor espera uma resposta, uma concordância/discordância - uma reação qualquer de seu interlocutor real ou virtual. (BAKHTIN, 2003, p. 271). Segundo o autor,

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, (...) e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos dos ouvintes). (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Em síntese, todo enunciado é carregado de outras vozes que o circundam em sua produção e em sua recepção, premindo-lhe sentidos contextuais, semiotizados.

[...] a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente de **linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**. (BRONCKART, 2007, p. 35).

As escolhas linguísticas são feitas sempre sob a orientação de enunciados anteriores, que moldam e direcionam os novos. Emprega-se a palavra do outro dentro de um projeto de dizer atual, visto que são “enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 292-293).

Essa escolha efetua-se, então, em um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação [...]. Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão **estratégica**: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem em si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2007, p. 101).

Por isso, no processo de produção textual, para atingir seus objetivos, o produtor deve desenvolver uma série de operações de linguagem, que “aprendeu” nas mediações formativas vivenciadas na família e/ou, sobretudo, na escola, cujo resultado final é um texto pertencente a um determinado gênero. Então, para discutir a questão sobre o ensinar-aprender gênero textual no quadro do ISD, a definição de Bakhtin (2003) precisa ser relacionada à questão da atividade social, quer seja ela verbal ou não.

Relacionando essa noção à atividade e à ação humana, Bronckart (2006) defende que as atividades sociais seriam os determinantes imprescindíveis do funcionamento psíquico

humano e das ações humanas. É, portanto, no quadro dessas atividades sociais que se produziriam e se produzem artefatos e instrumentos materiais e/ou simbólicos que permitem aos seres humanos transformar a natureza e os objetos.

No campo aplicado da linguagem, distinguem-se artefatos e instrumentos. Ambos cooperam para o desenvolvimento do conhecimento humano acerca dos mundos físico e social, mas se diferenciam pela perspectiva psicológica (vygotskyana) da apropriação (ou não) que o homem realiza.

A fim de se evitarem conceitos equivocados, é necessário atentar para dois aspectos relativos à noção de objeto material/simbólico, por conseguinte, à de instrumento e artefato/ferramenta.

Primeiro, quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, “dado” pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. Segundo, o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento. (MACHADO; LOUSADA 2010, p. 625).

Em síntese, ambos, instrumentos e artefatos são “objetos” materiais e/ou simbólicos a serviço da transformação do mundo, do homem e do próprio objeto. Distintamente são instrumentos quando psicologicamente apropriados pelo homem; e artefatos ou ferramenta quando não são apropriados, apesar de “sócio-historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingirem determinadas finalidades.” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625).

Para Schneuwly (2004) os gêneros textuais são instrumentos (ou megainstrumento<sup>53</sup>) que possibilitam a comunicação. São construtos sócio-históricos que “facilitam” a comunicação humana visto que, a cada novo processo comunicativo, não é preciso criar novas formas de dizer.

O gênero deve, então, transformar-se em um objeto a ser ensinado e, para organizar o ensino, alguns passos são necessários: 1) a definição dos objetos de ensino; 2) a construção do modelo didático, isto é, o estudo do conjunto de elementos que descreve o gênero em seus

---

<sup>53</sup> Segundo Machado e Lousada (2010), a classificação dos gêneros como megainstrumentos limita-os à condição de ferramentas/artefatos, posto que se lhes reduz as possibilidades de apropriação psicológica “natural”, ou seja, torna-se necessário precisar-lhes as dimensões ensináveis (e “ensiná-las”) para que o homem deles tome consciência, como preconizam também os PCN.

aspectos contextuais, sócio-históricos e estruturais; 3) a construção de uma SD; 4) a aplicação da SD. Esses passos resumem o processo de transposição didática.

### 2.3. O processo de transposição didática

Por transposição didática, salvaguardadas delimitações epistemológicas, entende-se a entrada de uma teoria à prática de sala de aula<sup>54</sup>. No caso do ISD, o fomento do ensino da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais; e destes por SD. Historicamente,

O termo transposição didática surgiu, segundo Bronckart e Plazaola Giger (1998) e Schneuwly (2005), a partir da tese de Verret em 1974 e em 1980, com Chevillard, na transposição de conteúdos científicos ao ensino da matemática. Chevillard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevillard, o trabalho desenvolvido com o objeto do saber científico, que passa a ser objeto do ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática. (GONÇALVES, 2011, p. 81).

Na Introdução do livro *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, Bronckart (2006), ao falar de sua formação acadêmica, apresenta o termo:

[...] formei-me em Ciências da Educação e confrontei-me, de modo especial, com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor (problemas esse que depois foi chamado de ‘transposição didática’). [...] Em uma primeira fase, os trabalhos voltaram-se para a criação e testagem das sequências didáticas [...] e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino. (BRONCKART, 2006, p. 13).

O ser humano é dotado de saberes úteis para a vida em sociedade. Entre esses saberes está um relativo domínio linguístico-discursivo, já que, desde a tenra idade, o homem se comunica. Para o ISD, a transposição didática equivale ao trabalho de “remanejamento” e detalhamento desses saberes, mais amiúde dos elementos estáveis dos gêneros textuais socialmente existentes, para situações de ensino-aprendizagem (situações escolares), a fim de o educando melhorar sua proficiência linguístico-comunicativa e, desse modo, circular adequadamente, com consciência crítico-cidadã, entre os ambientes sociais de diversas linguagens.

---

<sup>54</sup> Destaca-se que em Linguística Aplicada (doravante LA), ultrapassam-se os limites da aplicação de teorias em direção à compreensão dos usos da linguagem dentro e fora do contexto escolar e, quando necessário, à sugestão de encaminhamentos para a potencialização do processo ensino-aprendizagem e do domínio da linguagem ante as demandas sociais e políticas.

Apesar de se buscar a fidelidade às situações reais, a transposição do gênero da situação real para uma situação escolarizada exige adaptações e transformações, visto que rompe os limites empíricos de saberes úteis (prévios, internalizados) para adequá-los aos sistemas de ensino e transmutá-los em saberes científicos. Assim, “o conceito de *transposição didática* desenvolvido por Chevallard (1985) designa um processo fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de ensino, que permite passar de um conteúdo de saber preciso para uma versão didática desse objeto.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, p. 2009, p. 26).

Nesse sentido, a transposição didática se concretiza em três níveis. No primeiro está o sistema educacional, que diz respeito às orientações oficiais para o ensino e circulam pelo ambiente escolar através de documentos como os Planos de Educação e os PCN. No segundo, está o sistema de ensino, formado por documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, os Projetos de Ensino e o próprio currículo. No último, o sistema didático. Articulado aos outros níveis, é composto por professores, alunos e os conteúdos de ensino (NASCIMENTO, 2005); é o nível de concretização pragmática do processo de ensino.

O primeiro princípio de uma didática da produção escrita é que os objetivos sociais, tal como definidos pela política escolar de um determinado país, são absolutamente prioritários, e que a **teoria deve estar a serviço desses objetivos sócio-políticos**. Isso significa que não devemos simplesmente ‘aplicar’ as teorias ao ensino (*rejeição do aplicacionismo*), mas, ao contrário, *escolher* elementos teóricos que pareçam ser úteis e *adaptá-los* no quadro dos programas e dos métodos de ensino (princípio da *transposição didática*). (BRONCKART, 2010, p. 171).

Compreende-se que a transposição didática está associada ao reconhecimento das práticas sociais (contextos sociocomunicativos) e das práticas de linguagem – “dimensões particulares do funcionamento da linguagem” (GONÇALVES, 2011, p. 90) – em que os alunos estão inseridos bem como das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, propulsoras de reformas educacionais, que, por sua vez, objetivam potencializar o domínio da língua para a formação integral do indivíduo e efetivam-se pela reestruturação das práticas pedagógicas; em extensão, pela própria transposição didática.

Nessa direção, Gonçalves (2009a) sintetiza o “movimento em sala de aula” (neste trabalho, a transposição didática) em seis pontos: 1) produção do modelo didático; 2) realização de uma produção inicial; 3) mapeamento das dificuldades dos alunos pela análise das produções iniciais; 4) construção de SD com exercícios variados (orais, escritos, de leitura e de audição de textos); 5) elaboração de uma lista de constatação, ou lista de controle (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), para nortear a (auto)correção da produção

inicial; 6) reescrita (produção final). Em resumo, o caminho para a prática pedagógica com gêneros textuais se concretiza em duas etapas: a construção do modelo didático e a SD.

### 2.3.1. O modelo didático

O primeiro passo para a organização da prática pedagógica, de acordo com o ISD, é a construção do modelo didático do gênero em processo de estudo/ensino, porquanto entende-se que o modelo didático é “a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48).

O instrumento modelo didático surgiu em Genebra-Suíça pelos estudos do Grupo de Didática das Línguas e tem por objetivo

[...] subsidiar o trabalho docente e favorecer o ensino-aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna, naquele caso, o francês; no nosso, o português. De acordo com o grupo de Genebra, para um ensino/aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero. (GONÇALVES, 2011, p. 95).

Entende-se que a construção do modelo didático de um gênero escolhido como objeto de ensino é uma tarefa do professor, visto que “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores).” (BRONCKART, 2010, p. 172)

No livro *Gêneros orais e escritos na escola*, Dolz, Schneuwly e Haller afirmam que

[...] o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, *objetos potenciais para o ensino*. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito deles, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados. (2004, p. 182).

Pela construção do modelo didático, é possível visualizar as dimensões constitutivas do gênero, por conseguinte selecionar as dimensões ensináveis<sup>55</sup>, considerando também as etapas (educação básica e superior) e modalidades de ensino (ensino regular, educação de

---

<sup>55</sup> Pelo fato de demonstrar as dimensões constitutivas e as ensináveis de um gênero, um mesmo modelo didático possibilita a planificação de SD para as diferentes etapas de ensino, como lembra Gonçalves: “o modelo permite, para um mesmo público-alvo, construir atividades de ensino/aprendizagem diversos. Permite ainda construir sequências de complexidade crescente, seguindo o desenvolvimento dos aprendizes” (2009a, p. 229)

jovens e adultos, ensino profissionalizante), alinhando níveis da transposição didática, projeto de ensino da instituição escolar, da área de conhecimento e do professor.

Esse alinhamento permite a visualização das características do próprio modelo didático. Apesar de se configurar como um estudo detalhado de um gênero textual, o modelo didático não é rigoroso e cabal. Não é absoluto, exatamente porque o gênero também não é. Os gêneros, na acepção bakhtiniana, são modelos de textos; “adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outras.” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2004, p. 19); e o modelo didático é a “análise” de um *corpus* de gêneros, para identificação de seus elementos estáveis.

Observam-se, então, na construção do modelo didático:

- a) As condições de produção do gênero, isto é, os contextos sócio-histórico-ideológicos de produção e o suporte do gênero;
- b) As finalidades das situações comunicativas, que, por sua vez, determinam a finalidade do gênero;
- c) Os sujeitos da enunciação (enunciadores e enunciatários), seus papéis sociais e as imagens estabelecidas entre eles;
- d) Os recursos linguísticos formais (elementos coesivos, de coerência, o vocabulário) e extralinguísticos característicos do gênero;
- e) As articulações discursivas do gênero, ou seja, a organização dos conteúdos do texto.

Esses elementos fazem reconhecer que o estudo e ensino dos gêneros não se limita à análise textual estrutural de uma língua, isto é, à gramática. Devem ser considerados os aspectos dialógicos, o agir comunicativo, as práticas sociais e as práticas de linguagem, já que os objetos de ensino são construtos que circulam entre as esferas de comunicação do mundo ordinário e que o fundamento dos gêneros é a responsividade textual-discursiva.

Dessa forma, conforme De Pietro & Schneuwly *apud* Gonçalves (2011), o modelo didático tem as seguintes características:

- a) uma dimensão praxeológica;
- b) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir);
- c) é o centro do processo de todo ensino e posterior aprendizagem;
- d) pode ser implícito/intuitivo ou explícito e conceitualizado;
- e) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho a ser realizado;



- f) é uma teoria mais genérica das atividades languageiras;
- g) é sempre o resultado de práticas de linguagens anteriores, portanto, históricas;
- h) permite, a partir das práticas sociais referenciais, produzir sequências didáticas;
- i) é o lugar de reflexões das práticas pedagógicas. (2011, p. 96).

No que se refere exclusivamente à letra (d), destaca-se que o modelo didático é uma investigação dos gêneros realizada em duas etapas. Na primeira, os elementos estáveis são identificados nos próprios exemplares de texto do gênero em estudo. Na segunda, realiza-se um “confronto” entre as observações feitas e referenciais teóricos diversos, isto é, fundamenta-se o estudo à luz das literaturas, visto que outras teorias circundam a análise do texto. Por isso, diz-se que o modelo didático pode ser conceitualizado ou intuitivo.

Assim considera-se o modelo didático como uma síntese de “caráter operacional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48), posto que serve para nortear a prática pedagógica ao evidenciar os “conteúdos” a serem ensinados, para estimular o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

### **2.3.2. As capacidades de linguagem (e o folhado textual)**

Duas concepções advindas da abordagem do ISD são as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e o folhado textual (BRONCKART, 2007). Cada qual se constitui como aspectos distintos nessa teoria, porém, próximos e inter-relacionados. Logo, serão articuladamente abordados nesse tópico. Em primeiro lugar, porém, são conceituados distintamente.

Por capacidades de linguagem entende-se o “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem.” (CRISTOVÃO, 2009, p. 319). De outra forma, as capacidades de linguagem são “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, *apud* CRISTOVÃO *et al*, 2010, p. 194).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004) são três as capacidades de linguagem desenvolvidas e/ou a serem desenvolvidas, ao trabalhar na perspectiva do ISD: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Esquemáticamente, assim se configuram as capacidades de linguagem.

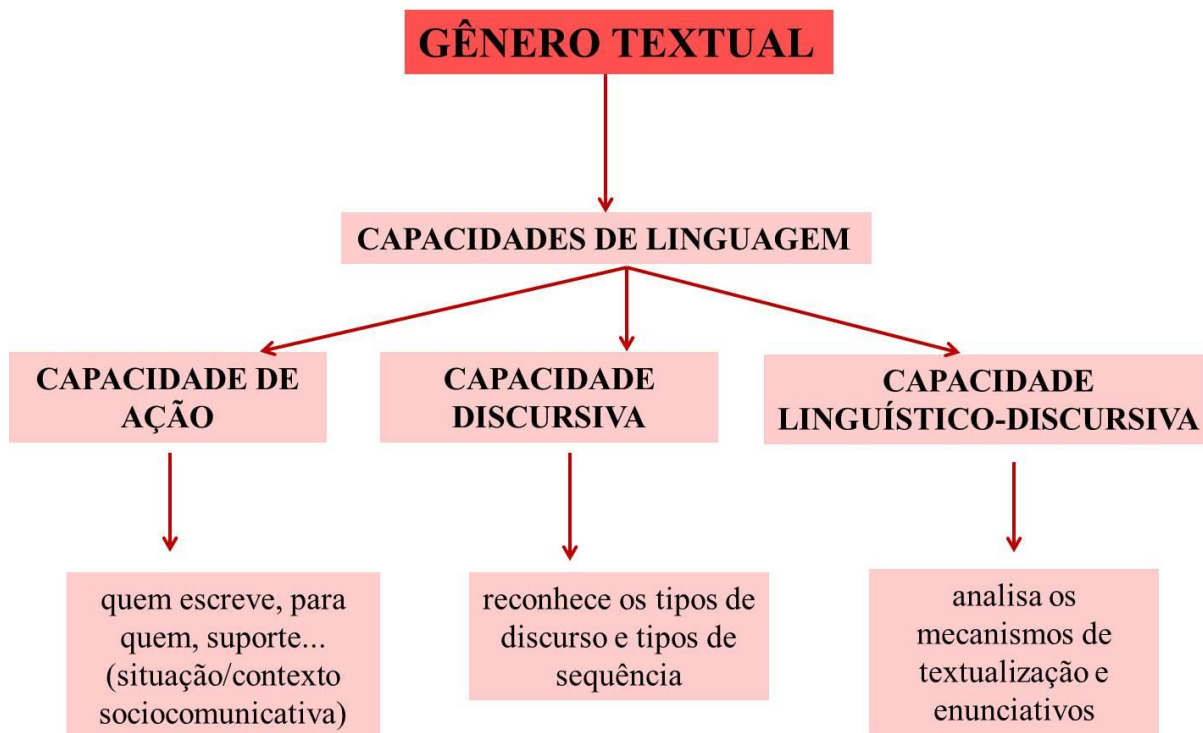


FIGURA 6 – As capacidades de linguagem.

Em esclarecimento à FIG. 6, é importante destacar que todas essas capacidades são resultados das operações psíquicas dos sujeitos no agir linguageiro, mediadas pelos contextos de produção. Efetivamente são ações psicológicas e constituem verdadeiras marcas do desenvolvimento humano.

O folhado textual, por sua vez, diz respeito à arquitetura do texto. Para o ISD, todo texto se compõe de três camadas superpostas, porém permeáveis e flexíveis: infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Essas três dimensões do texto estão relacionadas às três capacidades de linguagem.

Para representar os postulados do ISD, no que diz respeito ao folhado textual, ou seja, à materialização dos gêneros, construiu-se o seguinte mapa (FIG. 7). Essa figura esquematiza os principais conceitos do interacionismo sociodiscursivo, especialmente o folhado textual, composto por três camadas sobrepostas – infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. As ações linguageiras e o desenvolvimento das capacidades de linguagem, por conseguinte os textos empíricos, “refletem e refratam” essa arquitetura.

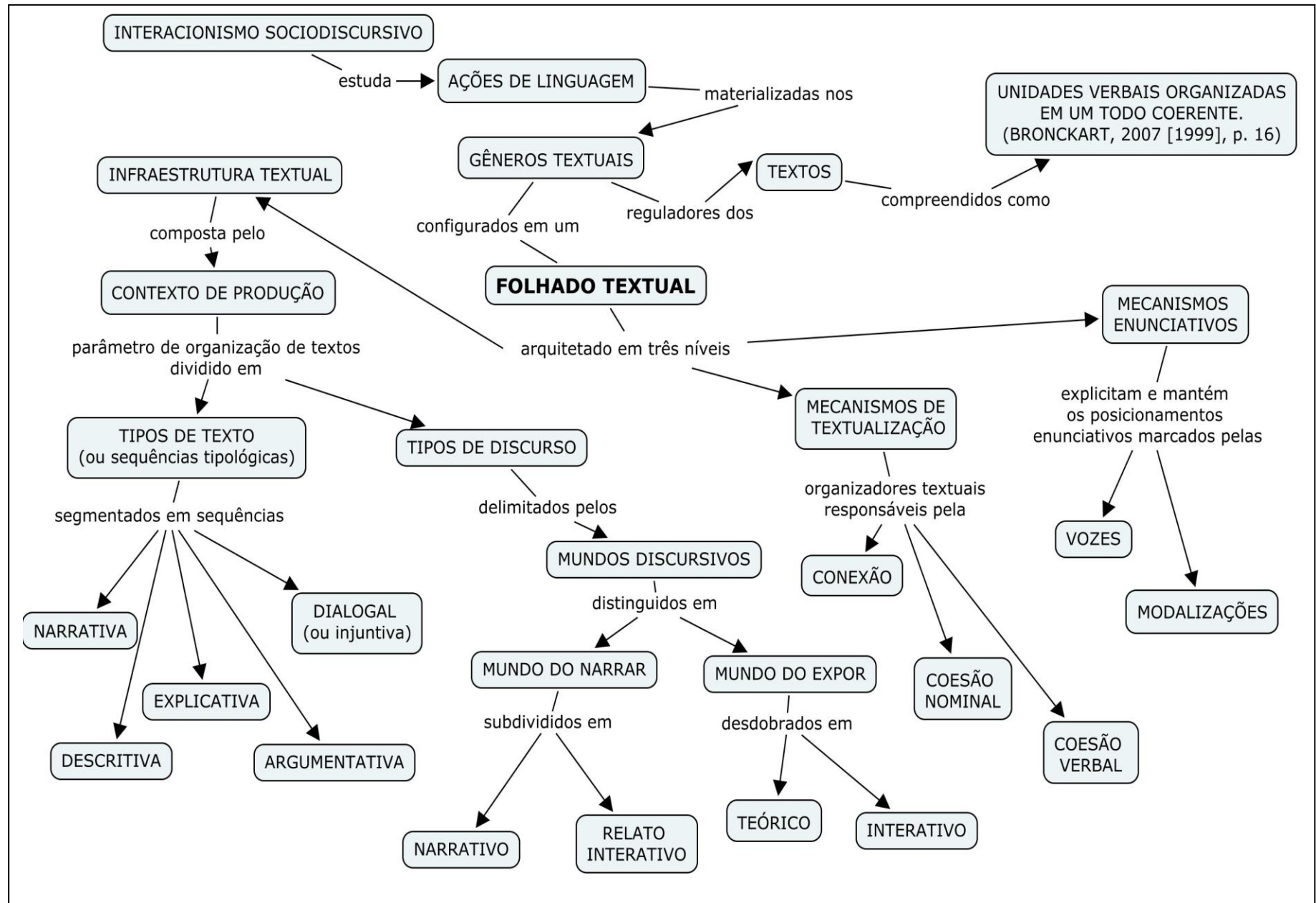


FIGURA 7 – O folhado textual.

Ter a capacidade de ação desenvolvida significa saber adequar a linguagem ao contexto de produção. E equivale a reconhecer, em síntese: quem escreve, para quem escreve, em que situação escreve, nas dimensões dos mundos físico e sociossubjetivo, além do suporte para a divulgação do texto. Logo, explorar os aspectos do contexto de produção é fundamental, visto que ele determina os significados construídos e, nas ações de linguagem, os agentes-produtores orientam-se por ele.

Para Schneuwly e Dolz, a situação comunicativa é ponto crucial para o ensino-aprendizagem dos gêneros. Segundo os autores genebrinos, ela “evidencia as contribuições das práticas de referência; [explicita a] importância do sentido da escrita [e indica a] insistência na dimensão comunicativa e na variedade de situações.” (2004, p.80)<sup>56</sup>.

No mundo ordinário, as pessoas transitam por diferentes esferas de comunicação e se comunicam por diversos gêneros sem percebê-los. É uma ação psicológica (quase inconsciente). Porém, para potencializar a competência comunicativa dos indivíduos, no processo ensino-aprendizagem, é preciso deixar claros os contextos de produção (as situações comunicativas) em que os gêneros surgem e se adaptam para que os alunos (indivíduos que agem sociodiscursivamente) reconheçam-nos e, desse modo, com mais autonomia e melhor proficiência, produzam os textos (comuniquem-se), afinal, “conhecer um gênero de texto é conhecer também suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 2007, p. 48), ou contexto de produção.

O Contexto de produção<sup>57</sup> é o “conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2007, p. 93). É composto por elementos oriundos do mundo real (situados fisicamente no tempo e no espaço) e/ou do mundo psicossocial (situados virtual e sociodiscursivamente), no ISD, respectivamente, mundo físico e mundo subjetivo/social (ou sociossubjetivo), como demonstra o quadro a seguir.

---

<sup>56</sup> Neste momento do texto, os autores fazem um balanço de três abordagens de escrita, quais sejam: desaparecimento da comunicação na escola, a escola como lugar de comunicação e, por fim, a negação da escola como lugar específico de comunicação. Para aprofundamento nessas abordagens, encaminhamos o leitor à obra *Gêneros orais e escritos na escola*, mais especificamente ao capítulo “Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino”.

<sup>57</sup> O termo contexto de produção passou a figurar entre as Ciências Humanas a partir do momento em que os objetivos da comunicação humana, que consistem na influência (pela linguagem) pragmática dos interlocutores uns sobre os outros, passaram a ser objeto de investigação.

**QUADRO 6: Elementos do contexto de produção**

<b>Mundo Físico</b>	<b>Mundo Subjetivo/Social</b>
<b>Lugar de produção: o lugar físico (real) em que o texto é produzido</b>	<b>Lugar social:</b> lugar psicossocial de interação entre emissor e receptor
<b>Momento de produção: extensão cronológica de produção do texto</b>	<b>Posição social do emissor:</b> papel social do agente-produtor do texto
<b>Emissor: organismo humano produtor do texto</b>	<b>Posição social do receptor:</b> papel social do interlocutor do texto
<b>Receptor: organismo humano a quem o texto se dirige</b>	<b>Objetivo da interação:</b> que efeito o agente-produtor espera que o texto cause no interlocutor

Toda produção verbal (oral ou escrita) sempre acontece disposta em uma situação de ação de linguagem (ou contexto de produção). Em sua concretização, operam todos os elementos expostos no QUADRO 6. Para exemplificá-lo, tomando como base o contexto dessa pesquisa, destacam-se os seguintes elementos:

**MUNDO FÍSICO:**

**Lugar de produção:** Secretaria Municipal de Educação;

**Momento de Produção:** quartas-feiras à noite e 140h de curso, divididas em encontros presenciais, não presenciais e período de transposição didática;

**Emissor:** agente-produtora desta pesquisa;

**Receptor:** professores da rede pública de ensino, em destaque PC1 e PC2.

**MUNDO SOCIOSSUBJETIVO:**

**Lugar social:** Formação Continuada de Professores;

**Posição social do emissor:** professora-pesquisadora e/ou professora-formadora;

**Posição social do receptor:** professores em formação continuada;

**Objetivo da interação:** (para citar apenas um) favorecer a formação continuada de professores para a utilização de gêneros textuais em sala de aula.

As representações/mobilizações dos elementos do contexto de produção, a motivação e intencionalidade (PEREIRA; GRAÇA, 2007)<sup>58</sup> para dizer do agente-produtor e a seleção dos sistemas da língua e da linguagem circundam simultaneamente a produção de um texto. Portanto, há que se fazer uma avaliação prévia da atividade linguageira para se definir a mobilização do contexto de produção e o percurso da produção textual. É preciso, enfim, desenvolver a capacidade de ação.

Um dos fatores de avaliação da atividade de linguagem é o reconhecimento do mundo discursivo em que ocorre a comunicação; por conseguinte, dos tipos de discurso. Fundamentado em autores como Benveniste, Weinrich e Simonin-Grumbach, Bronckart (2007) recupera o conceito de mundo, compreendido como um objeto semântico de forma variada, integrador de tudo que pode ser objeto de comunicação, e que se divide em mundo representado (ou ordinário, a saber, o mundo real) e mundo virtual (ou discursivo, a saber, o mundo criado pela linguagem). Particularmente, o ISD ocupa-se da descrição dos mundos discursivos, ou planos discursivos, pela observação das operações psicolinguísticas em que eles se fundamentam e das unidades linguísticas que os revelam.

Os mundos discursivos, em primeira instância, parecem totalmente independentes do mundo ordinário. Todavia, refletem e refratam-no, ora de forma mais implícita ora mais explícita. Para esse distanciamento ou proximidade do mundo ordinário, o ISD utiliza os termos disjunto e conjunto, respectivamente.

As operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático mobilizado em um texto parecem poder ser resumidas a uma decisão de caráter binário. Ou essas coordenadas são apresentadas como **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se então as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto, necessariamente, como **conjuntas** às ações de linguagem. (BRONCKART, 2007, p. 152-153).

A situação de disjunção é entendida como a relativa não dependência ao contexto físico de produção; ao contrário, na conjunção há relativa dependência aos parâmetros materiais da ação linguageira. Diz-se relativa porque são inegáveis a interação e a dialogia nas

---

<sup>58</sup> Pereira e Graça, no texto “Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didáctica da escrita” argumentam sobre a necessidade de (re)avaliação do conceito de contexto de produção, considerando que há outros elementos que perpassam pelo agir comunicativo, especialmente elementos afetivo-emocionais, ainda que o ISD considere os aspectos socio subjetivos. Argumentam as autoras: “O que está aqui em causa é, portanto, considerar que a ação de produção de um texto, para lá, designadamente, dos parâmetros físicos, obedece a uma determinada motivação, a uma dada intencionalidade.” (PEREIRA e GRAÇA, 2007, p. 182) Apesar de parecer se oporem ao ISD, o que as autoras advogam, de fato, é a necessidade de, no contexto escolar, se dar mais ênfase nos aspectos socio subjetivos (na perspectiva bronckartiana) de produção textual que em aspectos físicos ou formais da língua, como é comum nas escolas.

atividades de linguagem e no “intercâmbio” entre contextos físico e socio subjetivo de produção. As representações (os papéis sociais assumidos, as imagens construídas do outro e de si) e as dimensões espaço-tempo “desembaraçam” essa (não) influência entre as coordenadas textuais e ordinárias.

Além disso, essa relatividade imprime outras características às situações de disjunção e conjunção: a implicação e a autonomia. Ambas (disjunção e conjunção) podem ser ora implicadas ora autônomas. De acordo com Bronckart (2007), quando a relação entre agente-produtor e o contexto físico de produtor são evidentes no texto, diz-se que há uma situação de implicação. O oposto estabelece uma situação de autonomia.

As operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso parecem também poder ser descritas nos termos de uma operação binária. Ou um texto, ou um segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantem com os parâmetros matérias da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo); ou essa relação não é explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso.

No primeiro caso, o texto mobiliza ou **‘implica’** os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, que são, assim, integrados ao próprio conteúdo temático; conseqüentemente, para interpretar completamente este texto, é necessário ter acesso a suas condições de produção. No segundo caso, o texto apresenta-se em uma relação de **autonomia** com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação, portanto, não requer nenhum conhecimento das condições de produção. (BRONCKART, 2007, p. 154-155).

O ISD separa os planos discursivos em mundo do narrar e em mundo do expor, tipificados da seguinte forma (Cf. Bronckart, 2007, p. 150-164): O mundo do narrar é disjuncto ao mundo ordinário, ou seja, seu conteúdo temático pode variar entre “completamente ficcional” a “verossímil” (com aspectos semelhantes ao mundo ordinário/real). Em outras palavras, o narrar pode ou não receber influência dos elementos do contexto físico de produção. Essa correlação estreita ou não entre conteúdo temático e mundo ordinário, subdivide-o em implicado ou autônomo.

No narrar implicado, chamado de relato interativo, as instâncias agentivas de produção se evidenciam no texto; em oposição, no narrar autônomo, chamado narrativo, esse processo não acontece, ainda que, em ambos, a disjunção com o mundo ordinário seja o elemento fundante. Para exemplificar, são gêneros do narrar implicado/retrato interativo os textos teatrais, pois, nesse grupo, predominam os turnos de fala (ou diálogos) e do narrar autônomo/narrativo, os contos, as lendas, as fábulas.

Já o mundo do expor é conjunto ao mundo ordinário, isto é, seu conteúdo temático estabelece relação com o mundo representado. Mas essa relação também pode ser ora implicada, quando há referências dêiticas aos parâmetros da ação de linguagem e na produção de sentido o conhecimento das condições de produção é requerido, ora autônoma, quando referência e conhecimento não se explicitam nem mesmo influenciam diretamente a compreensão do texto. São exemplos do primeiro grupo, chamado de interativo, gêneros como as entrevistas (escritas ou faladas); e do segundo, denominado teórico, gêneros como os artigos científicos e verbetes de dicionário.

Além da situação de disjunção/conjunção com o mundo ordinário, são observadas na classificação dos tipos de discurso (relato interativo, narrativo, interativo, teórico) as formas linguístico-estruturais da língua, manifestadas pelos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos<sup>59</sup>, possibilitando uma síntese de seus elementos estáveis conforme apontados no quadro 7.

#### QUADRO 7: Formas dos tipos de discurso

Tipos de Discurso	Elementos estáveis
<b>Relato interativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monologado e produzido em situações reais ou “posto em cena” em romances, peças de teatros, contos, etc.;</li> <li>- Predominância de frases declarativas sobre os demais tipos;</li> <li>- Há disjunção/implicação;</li> <li>- Há forte presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais: coordenativos e subordinativos);</li> <li>- Há anáforas pronominais usadas para recuperação de anáforas nominais;</li> <li>- Há alta densidade verbal e fraca densidade sintagmática;</li> <li>- Há predominância do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito. Às vezes, aparece o pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito;</li> <li>- Empregam-se pronomes de 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas, em referência às</li> </ul>

<sup>59</sup> No tópico seguinte, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos serão abordados mais detalhadamente.



	<p>personagens-agentes na/da interação; por conseguinte, há presença dos pronomes correlatos a essas pessoas.</p>
<b>Narrativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso monologado;</li> <li>- Há predomínio de frases declarativas;</li> <li>- Apresenta disjunção/autonomia;</li> <li>- Predomínio dos tempos pretéritos, mormente o perfeito e o imperfeito, em suas formas simples e compostas. Podem apresentar formas do futuro que são responsáveis pela marcação da projeção temporal;</li> <li>- Há organizadores temporais e espaciais (advérbios, sintagmas preposicionais, conectores coordenativos e subordinativos), situando temporal e espacialmente o mundo discursivo em relação ao mundo ordinário;</li> <li>- Há mínima frequência de pronomes de 1ª e 2ª pessoas que se refiram diretamente ao agente-produtor ou ao destinatário;</li> <li>- Forte presença de anáforas pronominais e nominais. A fim de retomar as anáforas nominais, ocorre a anáfora lexical;</li> <li>- Densidade verbal e nominal equilibradas.</li> </ul>
<b>Interativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há predominância de frases interrogativas e de frases imperativas;</li> <li>- Há alternância dos turnos de fala;</li> <li>- Há unidades dêiticas marcando a conjunção/implicação entre o mundo discursivo e o mundo ordinário do agente-produtor;</li> <li>- Há pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural referindo-se aos interlocutores;</li> <li>- Há forte presença de anáforas nominais em relação às nominais;</li> <li>- Há predomínio dos verbos no tempo presente, pretéritos perfeitos e imperfeitos;</li> <li>- Pode ser construído com base em uma narração;</li> <li>- Às vezes, tem entrada direta no assunto;</li> <li>- Há alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.</li> </ul>
<b>Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monologado, isto é, produção verbal que tem origem num único agente;</li> <li>- Não ocorrem dêiticos, tampouco organizadores temporais;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há forte presença de organizadores lógico-argumentativos e organizadores intra-intertextuais;</li> <li>- Ausência de frases interrogativas e exclamativas. Forte presença de frases declarativas;</li> <li>- Predominância do tempo presente. Ocasionalmente aparece pretérito perfeito e, raramente, o futuro. Apresenta baixa densidade verbal;</li> <li>- Forte densidade sintagmática;</li> <li>- Conjunção ao mundo ordinário; Autonomia em relação aos parâmetros físicos.</li> </ul>
--	--

FONTE: GONÇALVES, A. V. Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção. Dourados-MS: Ed. UFGD, p. 58-66, 2011.

Em síntese, os tipos de discurso são elementos da infraestrutura textual relacionados à capacidade discursiva. Eles aparecem “virtualmente” entremeados ao tecido textual e contribuem para o estabelecimento do sentido do texto, por sua vez, subjacente ao conteúdo temático.

Além dos tipos de discurso, os tipos de sequência também se relacionam à capacidade discursiva e constituem a infraestrutura do folhado textual (Cf. FIG. 7). Elas demonstram a planificação dos textos e, por isso, são materialmente identificáveis na tessitura textual. São uma forma de organização do conteúdo temático, de concatenação das ideias para “totalização” do que é dito.

[...] as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições* que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência. (BRONCKART, 2007, p. 218).

De estatuto dialógico, já que em sua formação consideram-se as representações dos interlocutores (o contexto de produção em seus níveis físico e sociossubjetivo) e os tipos de discurso, as sequências têm por função planificar o texto, sem, contudo, constituir determinação absoluta para a identificação de um gênero. Portanto, as sequências textuais (ou sequências tipológicas) formam-se por fatores intra e extratextuais e, assim, diversificam-se em cinco tipos: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

A sequência narrativa delimita-se, em primeiro lugar, por um “processo de **intriga**” (BRONCKART, 2007, p. 219), ou enredo, cujos fatos estão situados em uma dimensão

espaço-temporal. A principal distinção dessa sequência tipológica reside na transformação desse enredo, ou seja, ela se compõe de uma situação inicial, de uma transformação, que gera uma nova situação (ou situação final).

A sequência descritiva não segue uma linearidade. Ela entremeia-se a outras sequências, geralmente à narrativa, e/ou realiza-se de forma autônoma. Tem por função pormenorizar o objeto do discurso, guiando o olhar do receptor do texto.

A sequência argumentativa surge da contestação/controvérsias entre discursos. Ela materializa um raciocínio, um pensamento contrário a outro já dito e representa-se pelo estabelecimento de uma tese (posição sobre o tema), pelo estabelecimento de argumentos que defendem a tese e conduzem o leitor para o sentido da argumentação.

A sequência explicativa surge do reconhecimento de discursos incontestes, porém suscetível de desenvolvimento para elucidação de possíveis contradições. Funciona como um esclarecimento, geralmente, das sequências argumentativas, ainda que possam ser autônomas.

A sequência dialogal é estruturada em turnos de fala. Ela materializa o discurso de agentes-produtores de um processo de interação verbal ou de personagens em discursos ficcionais.

Todas as sequências tipológicas são compostas por diferentes fases em que os objetos do discurso são detalhados. O quadro abaixo explicita as fases de cada sequência.

**QUADRO 8: Fases das sequências tipológicas**

Sequência	Fases
<b>Narrativa</b>	<p><b>Situação inicial:</b> fase de apresentação equilibrada do estado de coisas, mas que passará por conflitos e tensões;</p> <p><b>Complicação:</b> fase introdutória do desequilíbrio, da tensão;</p> <p><b>Ações:</b> novos acontecimentos desencadeados pela complicação;</p> <p><b>Resolução:</b> fase introdutória da resolução da tensão;</p> <p><b>Situação final:</b> fase de estabelecimento de uma nova situação de equilíbrio.</p> <p>Esporadicamente, as sequências narrativas podem apresentar outras duas fases: a <b>avaliação</b> e a <b>fase de moral</b>. A primeira diz respeito ao julgamento e/ou comentário da história pelo agente-produtor; a segunda equivale a uma interpretação da história e, geralmente, aparece no final do texto.</p>
<b>Descritiva</b>	<p><b>Ancoragem:</b> apesar de ser a fase de apresentação do objeto do discurso, pode aparecer no início, no meio ou no fim da sequência e, na maioria das vezes, constitui-se por formas nominais;</p> <p><b>Aspectualização:</b> é a fase da enumeração e/ou da decomposição em partes do objeto, revelando suas (do objeto) peculiaridades/propriedades;</p> <p><b>Relacionamento:</b> de caráter metafórico, comparativo, é a fase de associação do objeto da descrição a outros elemento.</p>
<b>Argumentativa</b>	<p><b>Premissas:</b> constatação inicial sobre um discurso controverso;</p> <p><b>Argumentos:</b> proposições (exemplos, dados estatísticos, causas e efeitos) que “fundamentam” a premissa e direcionam para uma conclusão;</p>

	<p><b>Contra-argumentos:</b> proposições que contrapõem certa direção argumentativa em direção à defesa dos argumentos e que podem sofrer refutação ou ratificação, a partir do momento em que o produtor do texto antecipa possíveis objeções do destinatário em relação ao tema e aos argumentos;</p> <p><b>Conclusão:</b> síntese dos argumentos e contra-argumentos.</p>
<b>Explicativa</b>	<p><b>Constatação inicial:</b> introdução do elemento incontestável;</p> <p><b>Problematização:</b> desenvolvimento de explicações (“porquês” e “comos”) dos enunciados divergentes;</p> <p><b>Resolução:</b> momento de acréscimos de informações a fim de “responder” os enunciados;</p> <p><b>Conclusão-avaliação:</b> fase de reorganização e completude da constatação inicial.</p>
<b>Dialogal</b>	<p><b>Fase de Abertura:</b> período de contato fático inicial entre os interlocutores;</p> <p><b>Fase transacional:</b> período de desenvolvimento do conteúdo temático;</p> <p><b>Fase de encerramento:</b> período de finalização do contato fático.</p>

Além dessas cinco sequências, há outra que, por ser de caráter descritivo e dialogal, apesar de não se apresentar em turnos de fala, nem sempre é apresentada separadamente<sup>60</sup>: a sequência injuntiva. Constitui-se de uma interação entre os interlocutores, mas com objetivos marcados pela orientação de um procedimento e pelo cumprimento de uma ordem. As sequências injuntivas compõem, na maioria das vezes, gêneros cuja finalidade seja a instrução: receitas, bulas, manuais de instrução, entre outros. São linguisticamente marcadas pelos verbos no imperativo ou no infinitivo.

Em resumo, esses dois elementos da infraestrutura textual, os tipos de discurso e as sequências tipológicas, articulam-se tanto à capacidade discursiva quanto entre si. Em cada tipo de discurso predominam um ou outro tipo de sequência, como demonstra o QUADRO 9.

**QUADRO 9: Relação entre tipos de discurso e tipos de sequência**

<b>Tipo de Discurso</b>	<b>Tipo de Sequência</b>
<b>Relato interativo</b>	Sequências narrativas
<b>Narrativo</b>	Sequências narrativas e descritivas
<b>Interativo</b>	Sequência dialogal
<b>Teórico</b>	Sequências descritivas, explicativas e argumentativas

Destaca-se que ao conjunto da infraestrutura (Cf. FIG. 7), Bronckart (2007) denomina plano geral do texto. Diz o autor: “O **plano geral** refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo.” (BRONCKART, 2007, p. 120).

A terceira capacidade de linguagem, denominada linguístico-discursiva, está relacionada à organização formal do texto. O desenvolvimento dessa capacidade visa a potencialização das operações de textualização e enunciativas. Dessa forma, correlacionam-se a ela os dois outros elementos que compõem o folhado textual: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Vale dizer que a articulação aos elementos da infraestrutura também é realizada visto que, de acordo com as representações mobilizadas pelo agente-produtor de um texto, operam-se também os elementos ditos mais formais (gramaticais) da língua.

<sup>60</sup> Nesta pesquisa, adota-se o entendimento de que as sequências injuntivas hibridizam-se nas sequências descritiva ou dialogal. Por isso, ela é apresentada fora do quadro geral das demais sequências, ainda que Bronckart (2007) a admita como sequência distinta das demais.

Os mecanismos de textualização são formas de organização do texto e de desenvolvimento do conteúdo temático, especialmente marcadas pela conexão textual e pelas coesões nominal e verbal. Revelam-se por unidades linguísticas que estabelecem as relações sintático-semânticas entre os elementos das frases, orações e períodos.

A conexão marca a organização textual, explicitando a relação dos elementos componentes da infraestrutura. É linguisticamente marcada por conjunções, advérbios, preposições e suas respectivas locuções, bem como por sintagmas nominais e outros conectores. E tem por função: 1) articular e delimitar as partes dos textos (segmentação); 2) concatenar as fases de uma sequência tipológica (balizamento ou demarcação); 3) marcar por meio de um conectivo a junção de uma fase de uma sequência a uma frase sintática (empacotamento); 4) articular, por coordenação (justaposição) ou subordinação (encaixamento) as orações de um período.

As coesões nominal e verbal são operações que marcam as relações de dependência e/ou de descontinuidade entre os constituintes das sentenças (nomes e verbos)<sup>61</sup>, criando sentidos tanto para a própria frase quanto para o texto.

Os mecanismos enunciativos evidenciam o gerenciamento de vozes e as modalizações. Perpassados pelo dialogia, resultam da concretização do próprio agente-produtor e de suas ações de linguagem.

Analisando a tese bronckartiana a respeito das vozes do texto, Gonçalves afirma:

Mesmo considerando insegura, o autor acata a denominação proposta por vários outros teóricos e redefine o narrador como instância enunciativa pelos mundos discursivos da ordem do narrar; o expositor, como a instância gerenciadora dos mundos discursivos do expor; e, por fim, o textualizador como a instância coordenadora desses mundos em um texto, articulando os tipos de discursos com o plano geral e com os mecanismos de textualização. O autor destaca outra entidade que assume a responsabilidade pelo que é tematizado: a voz. Ela pode estar presente tanto no mundo do discurso do narrar quanto do expor. A seu ver, as vozes são as formas mais concretas de realização do posicionamento enunciativo. Afirma, ainda, que a instância discursiva pode lançar mão de uma ou várias vozes no momento da produção. (GONÇALVES, 2011, p. 77).

Sendo assim, as vozes que constituem um texto podem advir 1) de instâncias narrativas, vozes de personagens (organismo vivo ou entidade personificada) e do narrador (entidade personificada na/pela narração), que gerenciam o conteúdo temático; 2) de instâncias sociais, entidades extratextuais que contribuem para a apreciação do conteúdo

---

<sup>61</sup> Sintática e semanticamente estabelece-se um jogo de concordância (ou discordância) entre os elementos da frase: nomes ligam-se a outros nomes (instituinto a coesão nominal) bem como aos verbos (estabelecendo a coesão verbal).

temático; 3) do próprio autor, emissor do texto que nele se insere para comentar ou explicar detalhes do objeto do discurso.

As modalizações, a seu turno, correspondem à “tradução” dos comentários e/ou avaliações do conteúdo temático e que aparecem discretamente no texto em qualquer nível do folhado textual. São de quatro tipos, lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As primeiras podem ser marcadas por expressões do tipo “é + adjetivo” (é evidente), advérbios (talvez, provavelmente, frequentemente) e pelos verbos no futuro do pretérito; as segundas, pelos verbos auxiliares, advérbios e orações impessoais; as terceiras, por advérbios avaliativos (infelizmente) e orações adverbiais; as últimas, por verbos auxiliares (é preciso).

Outros elementos formais estão circunscritos nessa capacidade, apesar de não serem abordados pelas formas expostas pelos mecanismos de textualização e enunciativos: a ortografia, a pontuação, as notações léxicas, contudo não deixam de representar aspectos formais/gramaticais dos textos, observáveis no/pelo desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva.

Além do que já foi exposto, Cristovão *et al* (2010) detalham as capacidades de linguagem e sugerem modelos de atividades a serem realizados para o desenvolvimento de cada capacidade:

- a) **Capacidades de ação** – conhecimentos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, adequação ao contexto e mobilização de conteúdos. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:
  - Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, o assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
  - Avaliar o que é necessário para um texto estar adequado à situação na qual se processa a comunicação;
  - Compreender vocabulário na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
  - Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- b) **Capacidade discursiva** – conhecimentos relacionados à organização do conteúdo em um texto e sua forma de apresentação. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:
  - Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto) etc.
  - Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;
  - Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
  - Perceber a diferença entre formas de organização diversas.
- c) **Capacidade linguístico-discursiva** – conhecimentos relacionados ao domínio das operações de linguagem (coesão e coerência, por exemplo). Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:
  - Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
  - Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);



- Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáfora, por exemplo);
- Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- Notar as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas. (CRISTOVÃO *et al*, 2010, p. 194-195).

As autoras lembram que essas atividades não são estanques, mas articuladas entre si como uma engrenagem. Sobretudo, atividades de ensino que desenvolvam tais capacidades contribuem para o reconhecimento de que os textos apresentam aspectos estruturais, temáticos e estilísticos diversos, mas que lhes possibilitam o agrupamento pela estabilidade de tais aspectos em situações comunicativas semelhantes.

Na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionam, desde 1988, o processo ensino-aprendizagem sob essa ótica, prescrevendo o trabalho pedagógico com os gêneros. Cabe à escola organizar e realizar o trabalho com gêneros textuais de forma que o aluno estabeleça relações entre o que aprende e suas necessidades. Afinal, conforme lembram Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 14), “cada família de textos envolve questões de ordem social e de aprendizagem particulares que devem ser consideradas no contexto escolar.”

Enfim, o estudo do folhado textual de um gênero textual aponta em duas direções: tanto é possível compreender como os gêneros textuais se materializam quanto como se desenvolvem as capacidades de linguagem. Por isso, é importante a construção do modelo didático. Como já foi dito, de posse de vários exemplares de textos de um gênero selecionado como objeto de estudo<sup>62</sup>, o professor apercebe-se da estabilidade e das capacidades de linguagem para, posteriormente, sistematizar o ensino dos elementos constituintes do gênero por meio da SD.

---

<sup>62</sup> Na perspectiva do ISD, o texto é a unidade do ensino e, o gênero textual, o objeto que unifica e conduz as atividades didáticas.

### 2.3.3 O modelo didático dos gêneros da pesquisa

No contexto desta Pesquisa de Mestrado, particularmente, como já foi dito no capítulo primeiro, dois professores receberam assessoria da PP para a construção do modelo didático, a elaboração e aplicação de duas SD.

Definidos os gêneros (a PC1 escolheu o artigo de opinião; o PC2, a notícia de caráter policial), a primeira atividade realizada durante a mediação dos professores foi a construção do modelo didático. Para compreenderem-se-lhes as características, além de exemplares de textos dos gêneros escolhidos, foram realizadas consultas a várias literaturas (artigos científicos, em particular) em diversos suportes (revistas destinadas à educação e site educacionais). Após a leitura dos artigos de opinião, das notícias e dos textos teóricos, foram confrontados os elementos estáveis empiricamente e na literatura.

Ainda para a construção do modelo didático dos gêneros em questão, utilizou-se como norte um esquema<sup>63</sup> (QUADRO 10), elaborado por Eliana Merlin Deganutti de Barros, docente da UENP, Universidade Estadual do Norte do Paraná, com o qual a PP teve contato durante as aulas da Disciplina “Gêneros textuais: implicações para uma leitura crítica”, do PPGLETRAS/UFGD.

#### QUADRO 10: Esquema para construção de modelo didático

Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a elaboração do modelo didático do gênero
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ É um gênero oral ou escrito?</li><li>▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)?</li><li>▪ Quais as características gerais dessa esfera?</li><li>▪ Quem produz esse gênero (emissor)?</li><li>▪ Para quem se dirige (destinatário)?</li><li>▪ Qual o papel social do emissor?</li><li>▪ Qual o papel social do destinatário?</li><li>▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto?</li></ul>

<sup>63</sup> O quadro-esquema foi publicado por Gonçalves (2009b, p. 119-120).

de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam?</li> <li>▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário (comercial? Afetiva?)?</li> <li>▪ Qual o valor desse gênero na sociedade?</li> <li>▪ Qual o suporte?</li> <li>▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?</li> <li>▪ Que conteúdos do texto podem ser antecipados em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização?</li> </ul>
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?</li> <li>▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)?</li> <li>▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?</li> <li>▪ É um narrar ficcional?</li> <li>▪ É um narrar acontecimentos vividos (relato)?</li> <li>▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? (É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais?)</li> <li>▪ Como são organizados os conteúdos no texto (Em forma de lista? Versos? Prosa?)?</li> <li>▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas?</li> <li>▪ Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado?</li> <li>▪ Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mais, portanto, assim,</li> </ul>

<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<p>dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como é dada voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto?</li> <li>▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados?</li> <li>▪ Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe?</li> <li>▪ Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)?</li> <li>▪ Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade?</li> <li>▪ Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo?</li> <li>▪ Há rimas? Que tipo de rima?</li> <li>▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder?</li> <li>▪ Há o uso de ironia?</li> <li>▪ Como a mobilização dos elementos visuais/sonoros age na construção do sentido do texto? Observe a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.</li> </ul>
--	--

Na construção do modelo didático, o QUADRO 10 guia o olhar do professor em direção aos elementos estáveis do gênero. O docente pode, em primeira instância, olhar as questões do quadro e tentar “respondê-las” tendo como foco várias unidades textuais do gênero em estudo para, em seguida, e se necessário, buscar fundamentação teórica para suas conclusões.

Assim, foram construídos os modelos didáticos dos gêneros dessa pesquisa, os quais seguem nos QUADROS 11 e 12.

**QUADRO 11: Modelo didático do gênero artigo de opinião**

<b>Capacidades de Linguagem</b>	<b>Artigo de Opinião</b>
<b>Capacidade de ação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gênero escrito da esfera jornalística que trata de temas atuais, do cotidiano, variados, <b>polêmicos</b>;</li> <li>- escrito por cidadão "comum", mas com uma opinião formada sobre o tema (articulista – função social), e que o assina responsabilizando-se pelo dito;</li> <li>- dirigido ao público leitor do jornal do jornal/suporte, interessado no tema, "aberto" a uma opinião tanto para aceitá-la quanto para contrapô-la;</li> <li>- texto produzido para emitir uma opinião e convencer o leitor;</li> <li>- estabelece com o leitor uma relação argumentativo-persuasiva.</li> <li>- busca despertar a reflexão sobre o tema e conduzir à tomada de consciência/decisão/opinião;</li> <li>- suporte: jornais e revistas;</li> <li>- dependendo do jornal, sua circulação é local, regional, nacional, mundial (internet);</li> <li>- dependendo do suporte, o tema será tratado com mais crítica ou mais suavidade de crítica;</li> <li>- por ser artigo de opinião pode-se antecipar que o tema tratado será um tema polêmico, entre os temas atuais: educação, violência, meio ambiente, pena de morte, bullying;</li> <li>- observando a contextualização: o artigo de opinião vai tratar de temas de interesse do aluno e que sejam reais.</li> </ul>
<b>Capacidade discursiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- segue uma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão;</li> <li>- pertence ao mundo do expor (com interatividade implícita);</li> <li>- composto tanto de discurso teórico quanto de discurso interativo – autônomo e implicado;</li> <li>- composto por parágrafos (sequências) argumentativos e explicativos;</li> <li>- tem título;</li> <li>- geralmente de uma lauda (encerra-se quando esgotam-se os argumentos</li> </ul>

	<p>e as explicações) - prima pela clareza, pela concisão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A multisssemiotividade do gênero é marcada, às vezes, pela foto do produtor do texto e por boxes que destacam trechos do texto;</li> <li>- texto em prosa;</li> <li>- discursivamente é ideológico (impregnado de avaliação do mundo real);</li> <li>- texto atemporal (não marca o tempo);</li> <li>- tese + argumentos (+ explicações) + conclusão (retomada da tese);</li> <li>- costumeiramente o texto é iniciado por uma sequência narrativa/descritiva dos fatos (o leitor é situado no fato que gera a questão polêmica).</li> </ul>
<p><b>Capacidade linguístico-discursiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizam-se retomadas anafóricas por pronomes, outros nomes, hiperônimo, hipônimo, sinônimo, elipse, repetições do mesmo nome;</li> <li>- os artigos são mobilizados para generalizar ou para especificar um elemento (retomada ou não);</li> <li>- verbos no presente do indicativo – devido à atualidade do tema e a argumentação;</li> <li>- utilizam-se conectivos lógicos devido à argumentação/convencimento;</li> <li>- há mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo que apresenta a voz. Ex.: Segundo a ONU...;</li> <li>- a voz direta é marcada por aspas; não há travessão e parágrafo, nesse caso;</li> <li>- emprega-se a variedade linguística padrão; privilegia-se a norma culta; evitam-se gírias e linguagem coloquial;</li> <li>- os substantivos são mais concretos e os adjetivos, objetivos;</li> <li>- pontuação: ponto final (encerra argumento, indica decisão, certeza dos argumentos), vírgula, ponto e vírgula, interrogação (serve para reflexão);</li> <li>- tom objetivo e até de poder, devido ao convencimento;</li> <li>- a presença de ironia depende do texto, do articulista e até do suporte;</li> <li>- por vezes podem aparecer as aspas não com o sentido de fala, mas de ênfase em uma palavra (eufemismo ou não).</li> </ul>

Cabe ressaltar que os encontros entre PP e professores-colaboradores da pesquisa foram marcados pelo diálogo. No entanto, como o tempo era também fator determinante no

processo, algumas “tarefas” eram combinadas. A primeira delas foi a leitura antecipada de textos nos gêneros selecionados. Por isso, de imediato, no primeiro encontro, foi iniciada a construção do modelo didático. Abaixo segue um recorte do áudio da primeira sessão de estudo do gênero artigo de opinião, que demonstra o trabalho realizado.

[...]

PP: Vamos pensar aqui nas capacidades e no conteúdo que você vai trabalhar e o esquema da SD. A primeira capacidade é a de ação. O que você já sabe sobre a capacidade de ação do artigo de opinião? Isso aqui [referindo-se ao quadro] é um ótimo norte para a gente refletir sobre o gênero, sobre qualquer gênero. [...] Por exemplo, o gênero artigo de opinião é oral ou escrito?

PC1: É escrito.

PP: Ele circula; ele é de qual esfera? Da esfera...

PC1: Esfera jornalística.

PP: Então, vamos escrever: Gênero escrito da esfera jornalística. Vamos voltar lá pra gente continuar com as outras perguntas. “Quais as características gerais dessa esfera?” O que você sabe da esfera jornalística? O que é essa esfera jornalística? Por exemplo, você sabe que dentro da esfera jornalística, o jornal vai trabalhar que temas? [...] Que assuntos?

PC1: Assuntos do cotidiano.

PP: então a gente sabe que é...

PC1: temas atuais, do cotidiano...

PP: No caso do artigo de opinião, porque tem a notícia, a essência do jornal é a notícia; é diferente. Mas no caso do artigo de opinião, ele enfoca um tema específico? Por exemplo, pena de morte, drogas, violência... Também são temas variados, não é? Então...

PC1: temas atuais, variados, do cotidiano, às vezes polêmicos...

PP: Às vezes não. Ele precisa ser polêmico...

PC1: Ele é polêmico. Toda vez polêmico...

PP: Se não for polêmico não é artigo de opinião. Não tem necessidade de você se debruçar sobre um tema que não é polêmico. Ele vai virar uma reportagem. Ele vai virar um outro gênero mas não um artigo de opinião...

PC1: Não é um artigo de opinião... Ele tem de dar um impacto...

PP: Ele tem... Ele tem de ser polêmico. Eu vou até marcar aqui em negrito porque isso você tem de discutir com seus alunos. [...]

PC1: Certo.

[...]

(áudio gravado em 18.05.2011).

Em primeiro lugar, destaca-se que, concomitantemente à construção do modelo didático, foi sendo feita a orientação da SD e das aulas em si, como mostra o final do trecho acima. Em segundo, esclarece-se que a leitura de exemplares do gênero foi realizada durante o encontro quando havia necessidade de “tirar uma dúvida” e/ou verificar a planificação de um ou outro elemento estável.

[...]

PP: Há uso de ironia? Dependendo do texto...

[...]

PC1: Dependendo do texto tem... O do Ioschpe é irônico.

PP: Então vamos colocar aqui...

PC1: Dependendo do texto; depende do texto e também do articulista.

PP: E até do jornal; até do suporte. Se o jornal é da “imprensa marrom” vai ser irônico, debochado...

PC1: Se é o jornal “O Globo”, ele é um esquema só.

[...]

PP: [...] Observe a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc. Isso não tem. [...] O que às vezes vai ter; por vezes vão aparecer as aspas, não no sentido de voz de alguém, mas no sentido de enfatizar.

PC1: Hum!

PP: Então vamos colocar isso: por vezes podem aparecer as aspas não com o sentido de fala, mas de ênfase em uma palavra. As vezes isso pode acontecer. Aqui nos nossos textos talvez nós não tenhamos, mas... Olha aqui: sou brasileiro e não desisto nunca... aí está marcando as aspas porque... olha aqui: mas sim um país de todos, olha outra voz aqui... erradicação da miséria... aqui tem bastante colocadas as aspas, né...

PC1: Tem. Nesse daqui.

PP: Para ele não se comprometer também, né. [...] Olha aqui: povo marcado.

PC1: Isso lembra bem a música do Zé Ramalho.

PP: Olha, está até aqui a referência. Olha: Isso nunca será novidade no Brasil, essa obediência de um povo marcado, como um gado novilho, expressões tão bem cabíveis aqui nas palavras de Zé Ramalho... Olha aqui, oh! Travessuras, marcada aqui.

PC1: Hum!

PP: ... e o povo não tem tanto direito de reclamar pois se houve irregularidades por parte de alguns candidatos muitos deles conhecidíssimos... olha aqui oh!

PC1: Acho que esse texto dá até pra gente trabalhar com os alunos, né?

PP: Dá... muitos deles conhecidíssimos por suas travessuras. Olha as aspas aí dando ênfase e criando um sentido ideológico.

[...]

(áudio gravado em 18.05.2011).

Durante a mediação aos professores, foi estabelecido um “padrão” de desenvolvimento das atividades, ou seja, as mesmas organização e estratégias foram empregadas tanto com a PC1 quanto com o PC2. Todavia, tocante ao PC2, vale lembrar duas situações distintas: primeiro, a habilidade do professor com as tecnologias, o que permitiu combinar e realizar mais “tarefas” e um diálogo virtual, por trocas de *e-mails*; segundo, o PC2 desistiu da pesquisa. O modelo didático do gênero notícia (QUADRO 12) foi elaborado ainda com sua colaboração; a orientação do processo de construção do modelo foi realizada em um encontro presencial, mas o modelo em si foi construído só pelo professor, enviado por *e-mail*, e, posteriormente, discutido e retomado durante a planificação da SD. Para auxiliar o professor, ainda no primeiro, foram disponibilizadas cópias de vários textos teóricos sobre o gênero notícia como também uma SD, que o guiaria na construção da sua SD.

### QUADRO 12: Modelo didático do gênero notícia

Capacidades de Linguagem	Notícia
Capacidade de ação	Gênero escrito, baseado em informações orais; - pertence à esfera jornalística; - características gerais:



	<p>- narração ordenada, objetiva e clara de fatos recentes ou de situações, com interesse público, sem comentários nem apreciações;</p> <p>- divide-se em três partes:</p> <p>I- título, II- cabeça da notícia, parágrafo-guia ou lead e III- corpo da notícia, desenvolvimento ou body;</p> <p>I- Título: deve resumir a notícia no menor número possível de palavras. Deve, o mais possível, começar do mais importante para o menos importante, como toda a notícia.</p> <p>II- Cabeça da Notícia, Parágrafo-Guia ou Lead (lide). Este parágrafo é, frequentemente, escrito em caracteres diferentes e destacado do corpo da notícia. Começa do mais importante para o menos importante. Responde às seguintes perguntas:</p> <p>1- Quem? - Sujeito do fato (com quem se deu o fato)</p> <p>2- O quê? - Predicado (fato em si, ocorrência)</p> <p>3- Onde?- local onde se deu o fato</p> <p>4- Quando? - momento em que se deu o fato</p> <p>III- Corpo da Notícia, desenvolvimento ou body: Desenvolve as informações do parágrafo-guia, sempre do mais importante para o menos importante. Responde às questões:</p> <p>1- Como?- sequência dos fatos</p> <p>2- Por quê? – motivação dos fatos</p> <p>- verbos no pretérito;</p> <p>- pouca adjetivação;</p> <p>- emissor do gênero: jornalista;</p> <p>- destinatário: leitores de jornal;</p> <p>- papel social do emissor: jornalista (manter as pessoas informadas de assuntos sociais relevantes);</p> <p>- papel social do destinatário: leitor (interessa-se por assuntos sociais);</p> <p>- finalidade do texto: informar o leitor;</p> <p>- temas em geral do gênero: acontecimentos do cotidiano social;</p> <p>- relação entre emissor e destinatário: comercial;</p> <p>- valor do gênero na sociedade: prestígio, pois leva o leitor a se inteirar dos fatos que envolvem as demais pessoas e o afetam direta ou</p>
--	--

	<p>indiretamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- suporte: jornal ou revista;</li> <li>- meio de circulação: impresso, televisivo, radiofônico, <i>internet</i>;</li> <li>- possíveis antecipações a partir do gênero: é possível antecipar os próprios fatos da notícia.</li> </ul>
<p>Capacidade discursiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tipos de discurso: relato social;</li> <li>- estrutura: Quem? - Sujeito do fato (com quem se deu o fato)</li> <li>O quê? - Predicado (fato em si, ocorrência)</li> <li>Onde?- local onde se deu o fato</li> <li>Quando? - momento em que se deu o fato</li> <li>Como?- sequência dos fatos</li> <li>Por quê? – motivação dos fatos;</li> <li>- Título: apresentação em forma de manchete;</li> <li>- não-implicação do autor;</li> <li>- verbos no pretérito – manchete no presente;</li> <li>- pouca adjetivação;</li> <li>- citações de testemunhas ou outros envolvidos;</li> <li>- curta extensão;</li> <li>- pode ser acompanhado por fotos, que ilustram o texto, “convidam para a leitura” e podem funcionar como elemento persuasivo;</li> <li>- organizado em prosa;</li> <li>- predominância de sequência narrativa.</li> </ul>
<p>Capacidade linguístico-discursiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- retomadas textuais por pronomes, sinônimos, com grau de valoração tendente a zero;</li> <li>- opções verbais: verbos de ação, predominância de tempo pretérito, com exceção para relato de testemunha (subjuntivo), sequência temporal;</li> <li>- conectivos: lógicos, temporais e espaciais;</li> <li>- vozes dos personagens: discurso indireto;</li> <li>- variedade privilegiada: linguagem formal, com espaço para jargões jornalísticos observados nas relações sintático-semânticas;</li> <li>- escolhas lexicais: substantivos concretos, verbos de ação, pouca adjetivação, mas com adjetivos objetivos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predominância de pontos finais e vírgulas, intentando maior objetividade;</li> <li>- texto essencialmente denotativo, devido ao compromisso com a objetividade;</li> <li>- predominância de orações coordenadas ou subordinadas curtas.</li> </ul>
--	---

Pela possibilidade de diálogo virtual com o PC2, o processo de mediação “presencial” extrapolou, inicialmente, o estudo do gênero em si e alcançou o entendimento da própria teoria do ISD, e a consulta de diversas fontes bibliográficas, como mostra o fragmento de áudio abaixo, quando se tratava da produção inicial:

[...]

PP: Talvez, agora... a gente não viu a produção inicial ainda, mas nesse momento talvez ele [o aluno] não tenha sido tão enfático na produção, nos dados, nos fatos, as razões dos fatos...

PC2: Não.

PP: ... não tenha colocado o nome da pessoa completo, a idade, tudo isso que...

PC2: É. Algumas coisas eles foram me perguntando, porque foi uma produção em sala de aula, e eu fui dando essas dicas, né, do quê, do quem, do quando, como... eu fui dando assim de forma bem genérica.

PP: Então você já foi trabalhando alguns elementos da notícia.

PC2: Até porque eles não tinham a mínima noção, entendeu? E assim, alguns que me mostraram, nem sei se fiz correto, mas assim alguns que me mostraram o que estavam começando não era absolutamente notícia. Era artigo de opinião, era reportagem, mas não era notícia. Aí eu dei uma dica; falei não é por aí, é por aqui. Eu fui dando as dicas: algo aconteceu com alguém, quando...

PP: Mas você guardou esse texto primeiro que ele produziu e depois o da dica?

PC2: Não. Não. Eles desconsideraram.

PP: Seria interessante ter guardado. Porque a primeira produção, se você continuar depois, se você aderir ao ISD na sua prática, fora da pesquisa, a questão inicial é essa: você deixa o aluno escrever livremente a primeira produção. Você só vai dar um contexto de produção pra ele. Você agora vai se investir de um papel de jornalista, vai produzir uma notícia policial de um crime que aconteceu em algum lugar. Como você ainda não leu nada, você pode inventar esse crime, criar da sua cabeça. E aí deixar eles produzirem.

PC2: E o que eles produzirem está valendo?

PP: O que eles produzirem está valendo. É a produção inicial. A única coisa que precisa ter é o contexto de produção.

PC2: Hummm...

PP: E aí, em seguidinha, você já... depois que você recolher a produção, você fala: Bem, pessoal, vocês produziram, aqui os textos estão coletados. Nós vamos trabalhar então; o professor pediu esse texto por um motivo, que é trabalhar todo um rol de atividades com notícias, e, no final de todas essas atividades, nós vamos voltar a esses textos; vocês vão verificar se esses textos são realmente notícia; vocês vão reescrever esses textos e nós vamos produzir o nosso jornal, vamos colocar nossos textos em um blog. Aí você divulga todo o seu projeto de ação, não só a SD, mas todo o seu projeto de ação para aquele tempo.

[...]

(áudio gravado em 18.05.2011).

Enfim, a produção/recepção eficaz de um gênero permeia o (re)conhecimento dos elementos estáveis do gênero. À escola cabe o papel de desvelá-los. Defende-se, pois, a SD como procedimento metodológico adequado para tal desvelamento.

## 2.4 A sequência didática – SD

Historicamente, o cenário educacional tem sofrido reformulações legais e didático-metodológicas, como efeito de lutas e resistências pela (e da própria) democratização da escola, conseqüentemente de atendimento, ainda que exíguo, de demandas sociopolíticas e, paralelamente, de reconhecimento de um relativo fracasso de métodos de ensino, cujas bases residiam (ou, ainda, residem), no caso da língua materna, em aspectos estruturais da língua. No entanto, parte substancial das novas políticas educacionais e linguísticas não observaram as reais condições de trabalho do professor e os contextos de vida dos alunos, persistindo um ensino gramatiquero em que a frase continuou sendo o centro dos estudos da língua.

Nas últimas décadas do século XX e décadas iniciais do século XXI, outras avaliações do sistema de ensino e dos resultados do processo ensino-aprendizagem foram efetuadas, fazendo surgir novas didáticas e documentos<sup>64</sup>, fundamentados epistemologicamente pelas Ciências da linguagem de abordagem interacionistas e pela Psicologia do Desenvolvimento<sup>65</sup>. E as políticas de ensino da língua passaram a preconizar um ensino que atentasse para a relação entre os textos e as atividades de linguagem (princípio da gramática funcional), para a diversidade de texto, como resultado de diferentes práticas de linguagem (princípio da teoria dos gêneros), para a organização interna do texto; enfim, “*um ensino sistemático e racional*” em que se observassem os contextos de produção e a arquitetura dos textos (princípio do ISD, que chegou ao Brasil com os PCN). (BRONCKART, 2010).

Nessa nova perspectiva teórico-metodológica, o texto/gênero de texto é o centro do processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, é desenvolvido por meio de SD compreendidas como “o trabalho planejado, contínuo e mediado pelo professor, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

---

<sup>64</sup> Entre os documentos estão os PCN, que datam de 1988 e continuam sendo o referencial para a educação brasileira. Vale lembrar que, nos PCN, o termo que substitui (ou equivale a) o termo SD é módulos didáticos. (BRASIL, 1998b, p. 88).

<sup>65</sup> A Psicologia do Desenvolvimento, que fundamenta os documentos oficiais norteadores do processo ensino-aprendizagem, preconiza o desenvolvimento humano pela linguagem. Desenvolver-se é muito mais que maturação de faculdades biológicas e cognitivas; é também domínio da linguagem em benefício do exercício da cidadania.

Apesar de, a partir de 1985, na Universidade de Genebra, terem sido iniciados os primeiros procedimentos didático-metodológicos centrados nos textos/gêneros textuais e nos moldes das SD, este termo surgiu na França, em 1996, em documentos norteadores do ensino da língua francesa, que visavam à contextualização dos conhecimentos linguísticos. As SD francófonas, primeiramente, abordaram os gêneros escritos e, posteriormente, os orais, em 2004.

Entre as ações de uma SD estão as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa.

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento<sup>66</sup> (que implica a aquisição da leitura e escrita). (NASCIMENTO, 2009, p. 68).

Sendo assim, as SD constituem-se em instrumentos de intervenção dos professores para o favorecimento de mudanças no processo ensino-aprendizagem e de “promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53). Ou seja, visa à formação cidadã dos alunos pela adequação às situações sociocomunicativas e domínio dos usos reais da linguagem e dos gêneros: “O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, P. 79).

Nesse sentido, o fio condutor do processo ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, é a interação em aula entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno e professor/aluno/outros parceiros externos à sala de aula, quando necessário, tanto para, pela mediação, facilitar a apropriação e/ou aprimoramento de habilidades languageiras quanto para “simular” práticas sociais reais.

Tendo como referência o ensino em espiral, ou seja, a compreensão de que não se deve tentar esgotar o trabalho com um gênero em uma única série/ano da educação básica, visto que a maturidade psicolinguística deve ser respeitada, que o aluno, ao longo dos anos, pode entrar em contato com o mesmo gênero e, também, que os gêneros transmutam-se e

---

<sup>66</sup> Em meados de 1980, no Brasil, o termo letramento surgiu como tradução da palavra inglesa *literacy*, para designar o processo de ampliação das habilidades de codificação/decodificação da língua escrita, o uso consciente destas habilidades em práticas sociais de linguagem e o estado de desenvolvimento dos indivíduos pela linguagem.

imbricam-se, sendo necessário voltar a “antigos” gêneros para entender os mais recentes, o ensino de um gênero deve

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

As semelhanças entre o ensino de gêneros orais e escritos residem no próprio formato modular de uma SD, ou seja, o ensino por meio de SD

[...] faz-se, grosso modo, em três tempos – escrita do pré-texto, módulo de formação e escrita do texto final. A escrita primeira serve para dar a conhecer a representação que os alunos já têm do gênero textual a estudar, para além de permitir a professor detectar as principais dificuldades discentes. Os módulos, por sua vez, consubstanciam alguns dos principais problemas colocados pelo gênero textual em causa na gestão dos múltiplos parâmetros necessários na feitura de um texto. A produção final, por seu turno, pressupõe que os alunos depois de terem sido colocados perante diferentes atividades em que se exercitaram em especificidades do gênero, sejam capazes de escrever um texto do mesmo gênero do inicialmente solicitado – ou de reescrever a produção inicialmente elaborada. E, naturalmente, espera-se que se tenha registrado uma evolução nas produções textuais. Supõe-se, portanto, que os módulos de formação – centrados em lacunas específicas detectadas aquando da análise das produções textuais iniciais – tenham contribuído para uma mudança representacional daquilo em que consiste produzir um determinado gênero de texto, contribuindo para que os alunos construam estratégias de elaboração textual, controlando muitos dos parâmetros que influenciam as tomadas de decisão e as escolhas linguísticas e discursivas. (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 186).

Em síntese, em primeiro lugar, realiza-se uma produção inicial, que serve de mapeamento das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos sobre o gênero; em seguida, realizam-se várias atividades para potencialização dessas capacidades e/ou aquisição de outras necessárias para o domínio do gênero e; finalmente, a revisão da produção inicial pela (auto)regulação.

Além disso, em se tratando de gêneros orais, o ensino extrapola a prática do falar em sala de aula, da mera leitura audível, do ato de responder a uma questão ou discutir um tema e vai em direção à conscientização da estruturação de um gênero oral, ou seja, de seus elementos estáveis, às vezes com “apoio” dos gêneros escritos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE

PIETRO, 2004), isto é, os textos escritos servindo como fonte para a produção do texto oral e/ou pela escrita do texto para depois proceder à oralização.

As SD ainda coexistem com projetos de classe. Estes apresentam objetivos mais amplos, pois podem abarcar vários gêneros e/ou romper os limites da sala de aula para, de fato, conduzir os alunos à produção em situação real. Ao relatarem uma SD para o ensino do debate público, Dolz, Schneuwly e De Pietro explicam que é “possível fazer acontecer um segundo projeto – desta vez de aprendizagem –, que, por meio das atividades propostas, permitirá aos alunos realizarem um debate mais substancial e, esperamos, de qualidade suficiente para ser apresentado em um auditório.” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 267).

Outro fator preponderante na elaboração de uma SD é o uso variado de textos afins (que cooperam para o desenvolvimento do conteúdo temático) e de recursos didáticos. No contexto dessa pesquisa, esses aspectos foram garantidos (Cf. apêndices 3 e 4) conforme comprova a transcrição abaixo, quando se decidiu pelo uso de alguns vídeos.

[...]

PP: Eu procurei o filme Quebrando Tabu; não consegui baixar da internet. Procurei, procurei. Só consegui baixar o trailer. O trailer eu baixei. Baixei várias coisas; vou te mostrar aqui o que eu consegui baixar da internet... e alguns textos...

PC1: Você achou algum texto?

PP: Achei também. E agora a gente vai ler os textos juntas e discutirmos assim, selecionarmos que textos que nós vamos querer.

PC1: Pra intercalar.

PP: É

[...]

PP: Eu baixei o trailer oficial. Vamos assistir...

[...]

PP: Você viu que são muitas

PP: Baixei esse aqui... são três partes de uma reportagem. Não sei se você consegue lembrar desse programa Um pé de quê? É um programa do Futura... é um programa que a Regina Casé que fazia no Futura... Ela perguntava sobre Um pé de quê? Ela pegava várias plantas e fazia uma reportagem sobre aquela planta. E esse aqui é sobre a maconha.

PC1: aí a gente tem de intercalar.

PP: São três partes. As três partes juntas dão uma aula.

[...]

(áudio gravado em 19.07.2011).

O fragmento de áudio a seguir é a continuidade das discussões dos vídeos e textos no gênero crônica argumentativa e a construção da SD.

[...]

PP: Lembra que nós tínhamos vários temas e agora a gente fechou no tema da legalização da maconha?

PC1: É.

[...]

PP: O Violência não e educação sim, nós já pusemos na nossa sequência didática. Agora tem esse aqui sobre... Sou contra a redução da maioria penal.

PC1: Agora não vai dar pra gente trabalhar nesse daqui não... O que nós temos que fazer hoje. Ver os textos e já intercalar [...]

PP: Intercalar o quê?

PC1: O texto com o vídeo...

PP: Com o vídeo? Então vamos

PC1: E já montar o cronograma.

PP: Fazer o exercício em si... A nossa ideia primeira aqui era trabalhar o vídeo do Fantástico. Então vamos lá na nossa sequência didática...Essa atividade aqui então que a gente fez sobre a *canabis* aquela que é Um pé de quê? a gente vai deixar pra depois?

[...]

PP: O que a gente precisa fazer é o que é colocado na teoria que a gente estuda, é chamado de hi-e-rar-qui-za-ção. Tanto pro nosso trabalho quanto para ensinar para nossos alunos é fazer uma hi-e-rar-qui-za-ção...

PC1: O que vem primeiro...

PP: É.

[...]

PC1: Porque no caso desse Um pé de quê? ele tem que entrar um pouco antes porque é a origem de tudo. Você observou que esse monte de texto aqui fala do nome científico?

PP: Sim. Então vamos começar por esse daqui?

PC1: Vamos.

[...]

PP: Atividade 3... Atividade 4... Essa aqui agora vai virar atividade 4, que é a Loteria dos gêneros. Nós vamos só dar... A 4 vai virar 5, que é o vídeo da crônica argumentativa do Arnaldo Jabor, que ele fala lá do... do que ele fala?

PC1: Ele fala da legalização...

PP: Ele fala do povo...

PC1: Ah, é. Ele fala do povo. Que tem o texto do povo e o vídeo...

[...]

(áudio gravado em 21.07.2011).

Nesse sentido, as SD efetuam um ensino contextual, em que são respeitadas as condições do trabalho escolar, os contextos sociocomunicativos em que os alunos estão inseridos e, ainda, garantem um ensino em que o texto é o centro das análises.

O processo de ensino com as sequências se opõe ao processo didático clássico, que se centrava, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de expressão ou de redação. Ao contrário, com as sequências, visa-se **a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação**, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. Todas as sequências começam e terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em *módulos intermediários*, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de *apoio técnico* às capacidades de expressão. (BRONCKART, 2010, p. 173).

#### 2.4.1 Os módulos (ou oficinas)

Numa SD, o professor conduz o trabalho de tal forma que permita ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos estáveis de um gênero textual. As etapas dessa proposta normalmente são:



- 1- apresentação do projeto de escrita e da situação de produção;
- 2- diagnóstico inicial;
- 3- leitura de textos;
- 4- estudo das características do gênero;
- 5- pesquisa sobre o tema;
- 6- produção coletiva do texto;
- 7- produção individual;
- 8- aprimoramento e reescrita do texto;
- 9- publicação do texto produzido.

A primeira etapa é o momento de apresentação do gênero a ser estudado. Para essa tarefa, é preciso observar os contextos sociocomunicativos em que os alunos estão inseridos e que gêneros circulam nesses contextos, a fim de, definitivamente, propor um trabalho significativo. É nesse momento também que o professor expõe cada etapa do trabalho e indica leituras de diversos textos no gênero em questão. Além disso,

[...] o momento inicial da sequência didática em que ocorre a leitura e reconhecimento de textos do gênero de referência pode propiciar a criação de situações para favorecer a aquisição e o desenvolvimento do saber escrito, pela observação da presença desses elementos no texto que está sendo objeto de leitura. Assim, o professor estará antecipando o levantamento de dificuldades, obstáculos e novidades a serem aprendidas no decorrer das oficinas. (NASCIMENTO, 2009, p. 73).

Na segunda fase, objetiva-se diagnosticar o conhecimento que os alunos já têm sobre o gênero em estudo. Normalmente, essa verificação é feita pela produção inicial de um texto. O professor apenas indica a situação de produção do texto (a quem se destina, sua finalidade, qual o suporte para divulgação) e deixa o aluno escrever livremente.

Na terceira seção, são realizadas a leitura e análise de diversos textos no gênero em foco. Nesse momento, o professor elenca com os alunos as características do gênero. Essa atividade culmina na quarta etapa, quando se chega a uma conclusão sobre as características do gênero estudado, observando até mesmo seus aspectos linguísticos – gramaticais e estruturais.

Na quinta oficina procura-se ampliar o conhecimento do aluno por meio de atividades diversificadas, que tratem dos aspectos discursivos do gênero (tipo de discurso, sequências tipológicas, tema), Essa é a fase de “coleta de informações” para a produção do texto, que, por

sua vez, pode ser realizada coletivamente (sexta seção) para que, com o auxílio do professor, os alunos aprimorem a assimilação da composição do gênero.

Na sétima etapa, depois do reconhecimento do gênero, do possível “ensaio”, via produção de texto coletivo, cada aluno produz seu próprio texto. O professor recapitula a situação de produção do gênero para que o aluno ponha em prática todo o conhecimento adquirido e/ou aprimorado.

A penúltima fase consiste na reescrita do texto. A respeito da reescrita do texto, Geraldi faz lembrar que “na sequência das aulas, textos de alunos são objeto de reflexão, explorando diferentes possibilidades de reescrita de textos.” (GERALDI, 2002, p. 76). É, pois, possível dinamizar o trabalho, nesse momento, pela troca dos textos entre os alunos que, de posse de um roteiro com as características do gênero, chamado de lista de constatação, conforme os fundamentos práticos do ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), realizam a correção do texto do colega. Logo, um dos movimentos da transposição didática é a elaboração e uso de uma lista de constatação (ou lista de controle; na literatura suíça, “*grille de contrôle*”).

Este instrumento serve para auxiliar o aluno na revisão e reescrita do texto e pode ser formulado pelos próprios estudantes, com mediação do professor, ao longo das oficinas. Segundo Gonçalves, a lista de controle

[...] ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado. Acima de tudo serão instrumentos de autorregulação de sua aprendizagem, inclusive durante a aplicação da SD, sobretudo, no momento de fazer uma comparação do pré-texto com o pós-texto. [...] a lista de constatações permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos e de comentários (às vezes, bilhetes interativos) incompreensíveis pelos estudantes. Sobretudo a lista proporciona ao estudante um vocabulário mais inteligível por ele, uma vez que os itens avaliados foram objeto de atividades durante a SD. (2009a, p. 238).

Em síntese, o procedimento da lista de controle estimula o amadurecimento das habilidades comunicativas necessárias para a produção de um gênero.

Percorrido todo esse caminho, é o momento de publicar os textos dos alunos. Por exemplo, se o gênero trabalhado foi o artigo de opinião, é necessário publicar os textos dos alunos no jornal local, no jornal da escola, em um blog, O importante é que o suporte do texto seja realmente adequado ao gênero.

As etapas de uma SD permitem que haja um tempo de reflexão entre a produção inicial e final. Nesse tempo, os alunos desenvolvem atividades e exercícios que promovem o

conhecimento/a aprendizagem do gênero bem como o próprio desenvolvimento do aluno, de acordo com o que preconizam os PCN:

- Separar, no tempo, o momento de produção do momento de reescrita produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:
- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (BRASIL, 1998b, p. 77).

Enfim, “A finalidade geral das sequências é o **domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos**, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa.” (BRONCKART, 2010, p. 172). Para um ensino eficaz por meio de SD, portanto, é preciso que o professor seja preparado, isto é, que lhe sejam garantidas horas de atividades extraclasse para preparação de material e formação em serviço.

## **CAPÍTULO 3 – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E TRABALHO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO REFLEXIVA**

Neste capítulo, objetiva-se discutir a formação do professor reflexivo e defender o ISD e seus desmembramentos como uma concepção teórica/vertente didática de fomento à reflexividade por meio de trabalho colaborativo (ou pesquisa colaborativa). Para a discussão, traça-se um breve percurso histórico da educação brasileira entremeado por conjecturas teórico-práticas.

### **3.1 Professor reflexivo<sup>67</sup> e trabalho docente: percursos e percalços**

[...] o ensino é inerentemente um ato de incerteza, e [...] qualquer tentativa para negar esta característica acaba em problema. (KINCHELOE, 1997, p. 28)

Piletti e Piletti (2012), traçando um percurso histórico da educação escolar desde a Antiguidade à contemporaneidade, demonstram que o cenário formal da educação brasileira tem sido marcado por um ensino tradicional de cumprimento de regras e normas ditadas por instâncias, muitas vezes, exteriores à educação e de reprodução irreflexiva de conteúdos, ou, como categorizam Machado e Cristovão (2006), um ensino cuja transposição didática é de primeiro nível (Cf. Capítulo 4 desta dissertação).

À época da educação jesuítica (período colonial), o ensino das letras e da gramática servia à doutrinação, à imposição de costumes europeus e, por conseguinte, à manutenção do poder da Igreja e da Coroa. No período imperial e da Primeira República, objetivava-se a formação da elite dirigente do país. Grosso modo, o ensino estava a serviço da colonização e solidificação de um território.

A partir de 1920, iniciou-se um processo de sistematização da educação brasileira por meio da instituição e regulamentação do ensino desde o nível primário ao nível superior. Ao longo dos anos e décadas seguintes, foram discutidos novos caminhos e propostas de ensino, em busca da Instituição da Escola Nova (ou de uma nova escola). Amparado pela Revolução de 1930, por exemplo, um grupo de professores em Conferência elaborou um manifesto

---

<sup>67</sup> Segundo Pimenta (2002), o movimento de formação do professor reflexivo, cuja mentoria é atribuída a Donald Schön, nasceu, e ainda se move, em contextos de reformas educacionais em prol da melhoria da qualidade da educação formal. Surgido em países como Austrália, Espanha, Portugal e Estados Unidos, alcançou o Brasil, por volta da década de 90, quando se iniciou também um processo de compreensão do trabalho docente.

intitulado “A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 174), que preconizava um ensino laico.

A partir daí, variáveis de democratização e/ou popularização da escola foram, de um lado, incentivadas para, em nome do combate ao analfabetismo, habilitar eleitores e capacitar mão-de-obra; de outro lado, combatidas em nome da ordem e contra a anarquia. Por isso, percebe-se, que, apesar das mudanças, persistia um ensino de heranças eclesiásticas<sup>68</sup> e dominadoras.

Nas três últimas décadas do século XX, novas reformas na educação aconteceram, como a reestruturação dos níveis de ensino em 1º e 2º graus e nível superior, a promulgação de leis, diretrizes e parâmetros para a educação, provocadores de alterações na grade curricular e do estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino.

Por tudo isso, questiona-se: Qual a relação entre este breve histórico da educação brasileira e a formação de professores, tema desse capítulo? Qual a função do professor nesses contextos? Quais as possibilidades de eles se moverem/agirem e refletirem nessas circunstâncias?

Fazendo uma análise dos PCN, Suassuna esclarece:

Os PCNs surgem numa conjuntura internacional caracterizada pelo fortalecimento do neoliberalismo, o qual – como modelo econômico baseado no livre mercado e na competitividade – tem, progressivamente, agudizado as diferenças sociais. [...] Em termos da conjuntura nacional, os PCNs foram propostos em meio a debates, ações e fenômenos variados no campo da educação: interesses do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, repasse direto de verbas às escolas, investimentos em equipamentos de educação à distância, avaliação de cursos superiores (o chamado ‘provão’<sup>69</sup>) etc. (1998, p. 176-177)

Pela necessidade de qualificação, poder-se-ia dizer que as escolas estavam abertas a todos, se não fosse a manutenção de um currículo formal, distante da realidade e interesse dos educandos, se não fossem objetivos velados de preparação para o trabalho e para o vestibular, e a própria elaboração dos documentos norteadores da educação sem a audição real da voz dos professores.

---

<sup>68</sup> Esta herança é demonstrada, entre outras formas, pelas normatizações dadas ao ensino religioso, que, até os dias atuais, é obrigatório para a escola, mas facultativo aos alunos.

<sup>69</sup> Vale destacar que, popularmente, tem sido utilizado o termo “provão” para se referir a duas avaliações nacionais distintas: uma avaliação dos cursos de nível superior e outra de alunos da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA – Cf. Cap. 4 deste trabalho).

Tal situação não foi vivenciada apenas na elaboração dos PCN. Nos últimos anos, Referenciais Curriculares Estaduais e Municipais<sup>70</sup> têm sido elaborados sem a participação ativa e consciente dos professores. Eles frequentam sessões de estudo nas escolas e em encontros de apresentação/aprovação dos documentos, mas o tempo para debate é insuficiente, fazendo com que, de um lado, as alterações se tornem irrisórias, não substanciais; de outro, se mantenham os conteúdos (no caso da Língua Portuguesa, relativos à língua padrão) e as estruturas tradicionais do ensino, cujo conhecimento de maior valor é o conhecimento a ser ensinado (a transposição didática do primeiro nível).

A história local (do município em que esta pesquisa foi desenvolvida) registra fatos em que documentos foram (e têm sido) elaborados com esse tipo de intervenção (reuniões nas escolas e encontros coletivos), em que a formação continuada não se torna produtora devido, aparentemente, às condições de realização dos cursos de formação e encontros de educadores, como lembra a PC1 em “entrevista<sup>71</sup>” realizada durante a mediação.

[...]

PP- Por exemplo, a Semed investiu oito anos em formação continuada...

PC1 – Daquela forma não funcionou.

PP – Por que não?

PC1- Aquilo ali pra mim era lavagem de dinheiro. Porque, olha, você pegar os professores e colocar lá naquela tenda – lembra da tenda? Aquilo era um massacre. Aquilo ali era fingir que estava dando formação continuada. Eu acredito em oficina. A parte da teoria lá era interessante. Teve o [nome] lá; teve alguns palestrantes lá que eram muito interessantes. Mas formação continuada para mim é essa que você está fazendo. É essa que você vai acompanhar o professor. E o professor também tem de estar disposto, porque tem alguns que vão lá só pela questão da hora também.

PP- Como acompanhar?

PC1- Acompanhar o grupo.

[...]

(áudio gravado em: 21.07.2011)

Nesse fragmento da entrevista, a PC1 fez referência, especificamente, a um processo de reflexão acerca da educação municipal, denominado Movimento Constituinte Escolar<sup>72</sup>, que culminou na elaboração do *Plano de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados*, cujo processo consistiu em reuniões nas escolas e na aprovação do documento

---

<sup>70</sup> O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi atualizado em 2011, e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Dourados foi elaborado no mesmo ano. Ambos os documentos consistem em uma listagem de conteúdos divididos entre os anos/séries escolares e em bimestres.

<sup>71</sup> Utiliza-se o termo “entrevista” para classificar o texto oral (áudio gravado no encontro do dia 21.07.2011) por dois motivos: em primeiro lugar, porque está estruturado em sequências dialogais, em que a PP pergunta e a PC1 responde; em segundo lugar, porque se objetivava colher opiniões da PC1 a respeito de todo o processo de formação que estava sendo realizado, sobre a teoria estudada, entre outros, além de conhecer melhor a professora. A entrevista completa constitui o apêndice 5 deste trabalho. Para mais detalhes sobre o gênero textual entrevista, indica-se a leitura de Hoffnagel (2010).

<sup>72</sup> Para mais esclarecimentos a respeito desse Movimento, remete-se à leitura de Carvalho (2012).

durante um Congresso que reuniu todos os profissionais da educação. Analisando fatos mais amplos, Suassuna explica o processo (“acelerado”) de elaboração de nortes para a educação:

[...] O planeta globalizado não tem tempo a perder com a negociação e a lenta construção de consensos. Parte-se do princípio de que todos já sabem o que é consensual, e, assim, não é mais necessário explicitar o que é uma escola de qualidade ou o que é um currículo; não é mais necessário perguntar por que e como alguns conteúdos curriculares foram consagrados e tornados naturais, em detrimento de outros etc. (1998, p. 178)

Nesse sentido, critica-se a unilateralidade na produção dos nortes para a educação, resultante da/invisibilidade do docente, na manutenção da transposição didática de primeiro nível e que instaura um paradoxo da educação. Ou seja, quando o mais importante é o que deve ser ensinado, o professor representa um papel de detentor<sup>73</sup> do poder. Ele é o “dono” do saber e os alunos, “depositários” desse conhecimento. Apesar de parecer ter toda a autoridade, na realidade, o professor se torna apenas um técnico<sup>74</sup>, um fazedor da educação e um executor de normas e regras. Sua atuação política é solapada pelo ativismo característico da escola. Como afirma Giroux,

[...] Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (1997, p. 157)

Entende-se que orientações para a educação são necessárias. Todavia, os professores precisam participar dos processos de reestruturação da educação pública. Para tanto, precisam se constituir como professores reflexivos, que, muito além do domínio de saberes próprios a

---

<sup>73</sup> Cabe destacar aqui o conceito de representação. No quadro do ISD, diz respeito a “uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, ‘verdades’, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (MAGALHÃES, 2009, p. 50). No campo da pedagogia crítica (GIROUX, 1997), essa cadeia constrói-se, especialmente, pela *relatividade*, em que as significações são construções sócio-históricas circunscritas por parâmetros ideológicos, e pela *forma ética de agir*, que fundamenta as relações, as práticas e as responsabilidades política e ética dos atores do processo ensino-aprendizagem.

<sup>74</sup> Ao longo dos anos, o professor figurou como detentor e transmissor de conhecimento. Apesar de paradoxal, suas ações estiveram limitadas pelo cumprimento de métodos e procedimentos rígidos, sem possibilidade de criação/inação, ainda que percebesse a necessidade de um ensino contextual. Ademais, por muitos anos a docência foi legada a outros “profissionais” – religiosos, por exemplo – ou a leigos. Somente depois de 1930, foi exigido que o docente tivesse ensino superior e nas áreas pedagógicas. Enfim, houve, e talvez ainda haja, uma ditadura escolar em que os profissionais da educação apenas cumprem ordens e programas e não refletem sobre suas (deles próprios e até da escola) condições de atores<sup>74</sup> sociais transformadores da sociedade.

sua atuação e área de conhecimento, precisam ter consciência da realidade educacional e compromisso político, como destaca a PC1.

[...]

PP- Quando você fala que o aluno é o produto, ou ele é o objeto, ele é o X da escola, que ele é o mais importante... quando você fala que ele é o mais importante, a gente não corre o risco de mercantilizar o ensino? De fazer do ensino, da aprendizagem, um comércio? De empresariar a escola?

PC1- Uma vez eu fui bastante criticada por uma fala numa reunião. Eu penso assim: que a educação, ela tem de parar com esse negócio de voluntário. Porque têm muitas pessoas que pensam “eu sou um voluntário na educação.” Acho que tem que encarar a educação como... não é exatamente uma empresa porque você está lidando com o ser humano. Mas você tem que preparar esse cidadão para a vida lá fora. E, infelizmente, nós vivemos num sistema capitalista, não é? Você tem de preparar. Não adianta você ficar “não, eu tenho que olhar é que o menino está passando fome,” é a questão do carinho e tudo mais. Coitadinho! Eu tenho que parar com isso com o aluno.

PP- Com o paternalismo?

PC1- É. Ai, “tadinho!” eu vou fazer uma campanha do agasalho para esse menino. Eu acho que o que você tem de fazer é o seguinte: é preparar o aluno para ele se dar bem enquanto cidadão. É claro que você não vai deixar de lado também a formação do indivíduo, do ser. Não é isto que estou dizendo.

PP- A educação?

PC1- É. Você tem que preparar ele para o sistema que está aí e que, infelizmente, nós não estamos dando conta disso, a escola, ela passou a ser tudo, menos o local de aprendizagem. Não sei se você concorda comigo. Mas a gente não dá conta. A gente dá conta de levar o aluno ao dentista, não sei mais o que, não sei o que, não sei o que. Mas você não está dando conta de ensinar. E o principal da escola penso que seja você ensinar. Não sei se eu estou certa ou errada.

PP- A escola tem de deixar de ser paternalista, tem que deixar de ser assistencialista para ser escola?

PC1- Escola. Ela se perdeu nisso daí. Ela não está sendo escola.

PP- Mas e o professor? O que ele precisa fazer para que a escola volte a ser escola?

PC1- Eu sou uma pessoa que acredita muito na política. Não na politicagem. Eu acho que o professor precisa ser esse ser político. Humano, porém político. Então o que ele precisa fazer foi isso que você perguntou, não é?

PP- Ou o que ele precisa deixar de ser?

PC1- Eu acho que a primeira coisa é você ter que deixar o comodismo. Porque além de você não ter essa questão de tempo; além de você não ter aquela formação que deveria ter, mas também tem o comodismo. Eu acho que você tem de deixar isso daí e você tem que buscar. Tem que buscar. Eu tenho consciência de que eu preciso de formação e o município me oferece, mas não é por isso que eu vou ficar de braço cruzado. Eu preciso ir atrás, eu preciso ter compromisso e eu acredito que, quando você tem compromisso com o teu aluno, você corre atrás.

PP- Então a coisa já vai para o campo da gestão. Porque precisa saber gestar, gerir recursos, gerar recursos, gerir. gestar em si...

PC1- Participar. Eu acho que o que falta é essa palavra: participar. E você sabe porque você não está ali só para aparecer. Você está ali para trabalhar. E o mais importante na escola não sou eu, não é a coordenação, não é a direção; é o aluno. Infelizmente, isso está diferenciado agora. Eu sou mais importante. O aluno é “se der”. O aluno tem que ser o produto mais importante da escola.

PP- O município teria que ter o seu parâmetro?

PC1- Teria que ter.

PP- O seu plano? O seu referencial<sup>75</sup>?

---

<sup>75</sup> À época dessa entrevista, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, cogitava-se a construção do Referencial Curricular. Apenas no último trimestre de 2011, houve uma movimentação nas escolas



PC1- É. Meu referencial. Meu referencial é que a educação de Dourados tem de ser boa. Então se é uma educação, tem de ser boa. Aí ele tem de levar em conta que todas as escolas têm que ter uma educação de qualidade. Ele tem que oferecer meio para o aluno rico e o aluno pobre, para que eles tenham o mesmo nível, mesmo grau de ensino.

Porque se eu vou já para a escola – e, infelizmente nós vamos – com a ideia “esse aluno pobre aqui não vai aprender mesmo.” Então eu já estou massacrando o coitado ali no início. Não é isso? E aí quem tinha que dar conta disso era o... vem a tal da cobrança, que, infelizmente, é triste mas tinha que ter.

[...]

(áudio gravado em: 21.07.2011)

Participação, reflexão e compromisso (FREIRE, 1987, 2002; KINCHELOE, 1997) são imprescindíveis, ainda que haja, e especialmente porque existem, limites a serem superados, como lembra Giroux:

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores dos programas de treinamento no trabalho e das formas da escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas. (1997, p. 157-158).

Nesse sentido, “o conceito de formação do professor reflexivo reclama do professor uma nova identidade que não mais se vincule à imagem do técnico especializado, aplicador de regras científicas, construída pela concepção moderna do homem e das instituições” (HORIYAWA, 2009, p. 90). E ele próprio [o conceito] incorpora-se como um conceito “político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2002, p. 47).

Por conseguinte, a reflexividade é (tomada de) consciência; é autoanálise. É o reconhecimento crítico da relação entre o educador e suas ações individualizadas e entre ele e a prática coletiva (dialógica), visto que a atividade do ensino é uma prática social. Porém, é um processo instável e titubeante. A incerteza de que fala Kincheloe (Cf. epígrafe deste capítulo) evidencia-se na tomada de consciência, como percebido no seguinte fragmento da entrevista com a PC1.

[...]

PP- E é possível conscientizar alguém? A consciência não é própria?

PC1- Eu acho que não. É ali, aquela coisa da “água mole em pedra dura...” Eu acredito que como é que você vai conscientizar o professor, hoje, principalmente, do município? Com os resultados que estão aí. Eu não sei se é exatamente conscientizar, ou o que é. Mas precisa rever, observar e cobrar mesmo. A

---

(primeiramente em cada escola e, em seguida, com todos os professores divididos por área de conhecimento) para discussão do documento. Destaca-se que, em 2012, ele já tem sido utilizado como norte para o desenvolvimento de planejamentos e práticas de sala de aula, ainda que exija (re)avaliações e reestruturação.

questão do cobrar é fundamental. [...] Conscientizar o professor. Eu acho que é meio complicado, porque ele já tem que ter essa consciência, não é?

PP- Mas qual é a reação do professor? Você que está lá dentro da escola; se o município começar a fazer isso, o que você acha que vai acontecer?

PC1- Vai ser um “auê” total.

PP- Você deu como uma indicação, uma sugestão, a prova ser feita pelo município.

PC1- Tinha que ter essa prova. Mesmo que o Brasil quisesse observar: “não eu coloquei como parâmetro isso aqui, então eu vou observar.” Mas o município também tinha que ter a Prova dele.

PP- Mas, como pegar uma escola da periferia e uma escola do centro? Vamos pegar a criança aqui do (cita o nome de uma escola de periferia) com a criança do (cita outra escola central). Uma prova só?

PC1- Ah! Mas aí tem um detalhe. Se o município tem realmente seu plano de ensino efetivamente. E qual é o objetivo da educação? Não é excluir.

PP- Mas prova por prova a gente já tem. A gente tem a Provinha Brasil, a gente tem a Prova Brasil, a gente tem a Prova do Saeb, Prova do Enem, prova...

PC1- Então já sabe. Então só não sabe o que fazer para melhorar. É isso. O que eu só te digo é uma coisa: do jeito que está não dá para ficar. A coisa está feia.

[...]

(áudio gravado em: 21.07.2011)

Este fragmento da entrevista, além de demonstrar consciência da situação escolar, revela que para algumas questões educacionais parece não haver respostas, tampouco um único representante da educação poderá dá-las. Por exemplo, a expressão “auê” pode ter muitos significados, entre eles: a) não há resposta para essa questão, é preciso que mudanças ocorram para se verificarem os resultados; b) os professores não vão gostar e vão reclamar, porque mudanças abalam estruturas consolidadas. Por outro lado, é perceptível que alguns problemas já são conhecidos e que políticas públicas não foram definidas para solucioná-los. Ou, em outra direção, foram definidas, porém não alcançaram seus efeitos e os problemas educacionais continuam. Refletir todo esse processo faz com que o professor se assuma como sujeito participante/ator<sup>76</sup> da/na (re)organização das ações de ensino, podendo contribuir com reformas curriculares, institucionais, socioculturais, enfim.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e

---

<sup>76</sup> No campo da LA, quando se toma o referencial teórico do ISD, o conceito de ator refere-se a um sujeito ativo que age (individualmente) motivado por razões, intenções e recursos: “[...] se tivermos uma interpretação do agir que atribua ao actante *razões* (ou por determinações externas ou por motivos particulares), *intenções* (para atingir finalidades sociais ou objetivos particulares) e determinados *recursos internos e externos* para o agir [...], podemos dizer que temos a interpretação de seu agir como sendo uma *ação* ou uma *atividade*, desenvolvidas por um só ator ou por vários atores, respectivamente.” (MACHADO; BRONCKART, 2009b, p. 34)

evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCÃO, 2010, p. 44)

Enquanto atividade (ou prática coletiva), a reflexão encontra possibilidades mais evidentes de efetivação de “objetivos democráticos emancipatórios” (Pimenta, 2002, p. 26), a partir do engajamento dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem – neste contexto, especialmente, os professores –, para a solidarização e solidificação, ainda que temporal e constante, de mudanças, que devem ser fundamentadas por teorias que subsidiam as ações/atividades docentes de análise da realidade sócio-histórica da escola, do processo ensino-aprendizagem e dos próprios professores.

[...] é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores, em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. (GIROUX, 1997, p. 158)

A fundamentação teórica do/para o processo de reflexão desmistifica o praticismo/ativismo e descaracteriza a formação do professor, por muitos entendida como treinamento para renovação.

De um lado, a fundamentação teórica implica que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação<sup>77</sup>. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p. 24)

Por outro lado, não há receita, prescrições e preceitos que formem o professor reflexivo. A reflexão acontece no processo. O professor se torna reflexivo, refletindo. É na ação, é na atividade que a reflexividade acontece. Nesse sentido,

Não existe universidade para se formar um professor reflexivo, nem mesmo a orientação terminalística de qualquer mentor. A formação do educador reflexivo surge de posicionamento a partir de leituras da própria necessidade de rever e repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda ‘olhares’ específicos sobre a totalidade. (LIMA, 2010, p. 68)

---

<sup>77</sup> No contexto desta pesquisa, as teorias advêm, especialmente, do campo aplicado dos estudos da linguagem, da psicologia da linguagem, da filosofia da linguagem e da sociologia (Cf. FIG. 4).

Contudo, como afirma Horikawa, o professor insiste em informar. E, como “informante”, ratifica o tecnicismo e evita o confronto, mesmo que este faça o docente “ganhar controle de seus saberes, de forma a examinar o processo para além de suas aparências e a elaborar soluções que, de fato, coloquem em xeque a cultura escolar construída até então” (2009, p. 103).

Os limites entre a reflexividade e a não reflexividade são tênues e fluidos. Na Semiótica, o não ser é ser (BARROS, 1988); na Análise do Discurso, o silêncio é uma forma de dizer (ORLANDI, 2009), ser “tecnicista” pode ser uma forma de reflexão, porém uma reflexão passiva. Uma das razões para a passividade pode ser o comodismo apontado pela PC1, ou a necessidade de estar bem com o sistema, o que reflete na insistência do docente em apenas transferir informações, ou ainda na desesperança/descrença na possibilidade de mudanças do quadro educacional.

[...] A cultura da passividade trabalha em todos os níveis: ela certamente trabalhava para os futuros professores quando eles eram ainda estudantes da escola elementar e secundária, não existem razões para acreditar que ouvir bem e seguir diretrizes literalmente não funcione agora. (KINCHELOE, 1997, p. 24)

Além de limitar sua atuação ao campo da reprodução/transmissão de saberes, outra dificuldade que se evidencia na/para a formação do professor reflexivo, como resultado, também, das representações docentes, é o fato de que

O professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos. Estaríamos frente a uma reflexividade emancipadora, a caminho de uma real autonomia intelectual e política do professorado. (LIBÂNEO, 2002, p. 67)

Concentrar a atuação profissional aos limites da sala de aula provoca um aplicacionismo, que, por sua vez, pode incorrer em mais mazelas educacionais. A escola não está a serviço da teoria, tampouco a teoria, exclusivamente, está a serviço da escola. No campo da LA, ambas se completam. Bronckart (2006) lembra que, historicamente, os procedimentos aplicacionistas não foram produtores porque, primeiramente,

[...] só podemos agir sobre a Escola se levarmos em conta, mais cuidadosamente, a realidade de seu ‘estado’ atual: como são organizados os sistemas de ensino?, qual é a história dos objetivos, dos programas e dos métodos de ensino?, quais são as características dos alunos aos quais esses programas e métodos se destinam?, qual é

o nível de formação dos professores? etc. A segunda razão pela qual os procedimentos aplicacionistas não foram eficazes é que não podemos nunca aplicar diretamente na Escola os novos conhecimentos científicos, qualquer que seja seu grau de pertinência e de seu interesse; primeiro, porque, necessariamente, os conhecimentos científicos têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos... e pelo professores; segundo, porque esses conhecimentos por princípio, são incompletos e hipotéticos, o que faz, inevitavelmente, com que a Escola tenha de suprir essas lacunas e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar. (BRONCKART, 2006, p. 205).

Em síntese, toda teoria “escolar” deve passar por um processo de transposição didática. Nos moldes desta pesquisa, por exemplo, o professor precisa (re)conhecer os fundamentos do ISD, precisa compreender o que é e realizar a modelização de gêneros, para apreender-lhes os objetos ensináveis para, em seguida, planificar a SD. Após esse percurso, o trabalho com gêneros textuais, à luz do ISD, pode ser efetivado.

Por tudo isso, Machado (2007b) defende que a atuação/formação reflexiva do professor depende da conscientização da dimensão do trabalho docente, do reconhecimento das reais e potenciais condições de trabalho, do redimensionamento do que é prescrito para o efetivamente realizado e aprendido.

Em *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*, Machado (2007a) traça um percurso histórico-filosófico da palavra trabalho. Entre as acepções desenvolvidas, encontram-se a de trabalho como produto de uma ação (a obra em si); ação para a subsistência/sustento; participação ativa sobre a realidade social e econômica, ou seja, atividade produtora de bens e riquezas; atividade de engajamento e potencialização do desenvolvimento humano.

Ainda segundo Machado, historicamente, o termo trabalho foi distinguido de serviço e, também, classificado em “verdadeiro trabalho” e “trabalho alienado”. Como serviço (trabalho improdutivo) referiu-se ao trabalho que não produzia riquezas, exemplificado pelas atividades domésticas e/ou atividades intelectuais, em oposição, então, ao verdadeiro trabalho, o gerador de bens. Já o trabalho alienado diz respeito à coisificação das atividades humanas e do próprio trabalhador, é o fazer irreflexivo, autômato, característico da industrialização e das linhas de produção, em que a ação do trabalho consistia, *a priori*, em cumprimento de prescrições.

Entretanto, percebeu-se que apenas as prescrições não atendiam a todas as necessidades laborais. Os trabalhadores executavam suas atividades e, muitas vezes, “reorganizava” as orientações. Assim, passou-se a analisar a atuação dos trabalhadores. Os executores transformaram-se em atores do processo, o que exigiu também um

redimensionamento da linguagem para o trabalho. Por conseguinte, o trabalho intelectual passou a ser considerado trabalho produtivo e a linguagem e o trabalho docente se tornaram objeto de investigação.

Mas, o que é o trabalho docente?

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007a, p. 93)

Nesse sentido, o trabalho docente é mediado. Apesar de parecer uma ação do professor, caracteriza-se como uma atividade em que vários atores operam. O trabalho do professor realiza-se permeado por um contexto de produção que regula as ações, os interlocutores, os objetivos, as ferramentas e os instrumentos (no caso da língua portuguesa, o ensino dos gêneros textuais por meio de SD). Em suma, é uma prática social perpassada por práticas de linguagem que se configuram em gêneros textuais e, por isso, reflete e refrata as relações/a mediação dos envolvidos.

Nesta pesquisa, a mediação é concebida em termos vygotskyanos, ou seja, como processo interacional que advém de trocas mais imediatas entre dois ou mais sujeitos. Além disso, entende-se que é um processo dialógico porque decorre do contato entre duas ou mais vozes sócio-historicamente constituídas, produzidas e abrangentes (WERTSCH; SMOLKA, 2001]).

Para a análise reflexiva, considerar a complexidade da sala de aula significa considerar também a complexidade na formação do professor como profissional e pessoa humana. Isto é, a atividade docente deve ser analisada a partir de uma perspectiva situada na compreensão de que o saber prático é produto de uma atividade determinada pelo contexto social, cultural e histórico, no qual o professor está inserido, isso significa atribuir a devida importância ao fato de que a prática do professor é informada pela leitura que ele faz da realidade, em termos de sua história particular e social. Há uma mediação entre o passado pessoal e a história social do professor que cabe à reflexão desvendar. (HORIKAWA, 2009, p. 91)

Por conseguinte, os recursos mediacionais (que promovem a mediação) são, em essência, a linguagem e outras formas de signos não verbais como: gráficos, símbolos, mapas, a linguagem matemática, as artes etc. No âmbito desta pesquisa, o material audiovisual preparado para a formação (slides e outros), imagens (algumas constantes neste trabalho),

vídeos, músicas, textos acadêmicos, os próprios modelos didáticos e SD foram recursos que estabeleceram a mediação entre os envolvidos e facilitaram o trabalho docente.

Historicamente, o trabalho do professor serviu (e tem servido) ao cumprimento de prescrições, assemelhando-se às frentes de produção. Por outro lado, assim como houve a “revolução” nesse setor, a politização de alguns educadores transformou (e tem transformado) o trabalho docente, redefinindo-o. Logo,

[...] podemos dizer que a atividade do trabalho: a) é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico; c) é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados pra ele pelo meio social; d) é *interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é *interpessoal*, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é *transpessoal*, no sentido de que também é guiada por ‘modelos do agir’ específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho; g) é *conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte* para a aprendizagem de *novos conhecimentos* e para o *desenvolvimento* de capacidades do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício. (MACHADO, 2007a, p. 91-92)

Atividade situada, mediada, prefigurada, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa, promotora de conhecimento, assim caracteriza-se e resume-se o trabalho docente. Desse modo, “os professores e as escolas não são considerados, portanto, como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas gestadas de fora” (PIMENTA, 2002, p. 44).

Ratifica-se que, para a eficácia do trabalho docente, o professor precisa ser ator. Como nas ações desenvolvidas nesta pesquisa, ele avalia o contexto de ensino; seleciona o gênero; reconhece o conteúdo a ser trabalhado, auxiliado pelo modelo didático e pela produção inicial

do aluno, e organiza o processo de ensino, planejando a SD. Posteriormente avalia os resultados. Sobretudo,

O professor crítico-reflexivo não nega a importância dos conteúdos e contribuições historicamente constituídos, pelo contrário, ressignifica-os de maneira contextual e os aproxima dos atores sociais, sujeitos da história humana: professores, alunos, pais, cidadãos. Neste processo a reflexividade tem um cunho construtivista e dialético, pois a realidade é sempre um devir em estado de novo olhar, acompanhando a natureza de (re)elaboração do conhecimento humano que se desdobra em múltiplas contribuições. (LIMA, 2010, p. 74)

Em síntese, a articulação entre reflexividade e conteúdos exige do professor e para o trabalho docente fundamentos teórico-metodológicos que mobilizem o novo e o velho.

### **3.2 O ISD e a formação (reflexiva) de professores: construção de modelos e SD por meio do trabalho colaborativo**

Qual o currículo para a formação do professor reflexivo? Nesta pesquisa, defendem-se o ISD e seus desmembramentos (gêneros textuais, modelo didático e SD) como “componentes curriculares” para a reflexividade, considerando-se que essa vertente teórica investiga as ações de linguagem materializadas nos gêneros textuais e que as práticas sociais “criam” e fundamentam práticas de linguagem em que seus atores, para concretização de seus textos representam-se a si mesmos, a seus interlocutores e aos espaços-tempos delimitando a linguagem a essas representações do contexto de produção a fim de alcançarem seus objetivos.

Essa concepção exige mudanças na educação. Inovar é preciso, muito é dito. Entretanto,

[...] a inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. [...] O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula. Que formação poderia mudar tal situação para que certas ideias não fossem apenas o discurso da moda, mas entrassem realmente dentro das cabeças? E quais são as ideias mais importantes para o professor? (CHARLOT, 2002, p. 93)

As inovações, a que se referem as pesquisas mais recentes (décadas finais do século XX e primeira década do século XXI) no campo da LA, dizem respeito à articulação entre os



conhecimentos de diversas teorias e as práticas efetivadas em sala de aula, fundamentando a reflexividade e a colaboração.

A definição de colaboração [...] não implica em aceitação do novo e em refutação do velho. Significa refletir sobre ambos, o novo e o velho, por meio de questionamentos, conflitos e ações. A ação colaborativa, segundo Magalhães (2002a), revela contextos em que os participantes constroem sentidos, questionam suas representações e valores e retomam sua ação, problematizando suas escolhas. Essas ações são compartilhadas, muitas vezes, entre professor e pesquisador, os quais não têm, necessariamente, o mesmo papel. Os diferentes papéis podem inclusive marcar as diferenças de poder que podem se estabelecer na relação, dada pelo lugar institucional que cada um ocupa e que também podem ser questionados. É nessa interação com o outro que se constitui o profissional auto-reflexivo. Para a autora, a partir dos possíveis conflitos na relação entre, por exemplo, professores e assessores, a compreensão das práticas discursivas da sala de aula é negociada. Nesse sentido, as próprias negociações são tidas como ferramentas para a formação contínua do professor, como proposto por Schneuwly (1994). Assim com essa ferramenta, repensam-se os papéis do professor, dos alunos e do material didático, e transformações começam a ocorrer. (CRISTOVÃO, 2009, p. 181-182)

É na diversidade de práticas, de opiniões, e na socialização delas que acontece a colaboração, a formação reflexiva coletiva. O conceito de colaboração pressupõe coautoria. Professor-formador/professor-cursista ou professores-cursistas entre si, produzindo novos olhares para a educação e novas perspectivas de ação. “O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso” (CELANI, 2010, p. 26). Em seu aspecto prático, a colaboração favorece a produção, como nesta pesquisa em que os professores produziram SD.

No âmbito da pesquisa colaborativa, os envolvidos nesse processo tornam-se pesquisadores da própria ação e, amplamente, da situação educacional. Tornam-se coparticipantes de uma pesquisa-ação, posto que a colaboração é

uma tarefa de construção conjunta, através da qual tanto o coordenador<sup>78</sup> quanto o professor buscam oportunidades iguais para apresentar e discutir criticamente valores, significações, teorias de ensino e aprendizagem numa tentativa de entender, questionar, explicar, interpretar e expandir os assuntos envolvidos no contexto, na realidade e na prática encontrados na sala de aula. Por esse motivo, opiniões diferentes e conflitos são elementos associados ao processo de construção do conhecimento. (ROMERO, 2009, p. 137)

O estabelecimento do diálogo, da troca, fortalece os professores e imprime um processo de autorreflexão. A atividade coletiva provoca um sentimento de autoavaliação e

---

<sup>78</sup> Em processos de formação como o desta pesquisa, o professor-formador.

autovalorização, pois o professor, ao perceber-se como o e no outro, sente-se “amparado” para continuar e criar. Além do mais, os atores estabelecem um pacto (virtual) social de estudo, aprendizagem e desenvolvimento, podendo, inclusive avaliar sua formação, as práticas realizadas em curso e na escola e as políticas da educação, como analisa a PC1.

PP – Como teria que ser uma formação continuada para atender essa necessidade? Qual sua visão?

PC1 – Eu acho que tem que ser como o curso que você está fazendo. É o óbvio. O interessante no curso que você está administrando é a questão de que você não está para dizer: Ah, os professores! Porque o mais deprimente em um curso é o povo mostrar que o professor não sabe. Isso aí todo mundo já sabe, porque ele não teve essa formação na faculdade. Quem se formou naquela época a teoria era outra. Você estudava a gramática da forma mais tradicional possível. Então o curso que você está propondo... Você não chegou para dizer: Oh, está tudo errado. Essa nova proposta pode ou não dar certo. Então vamos trabalhar dessa forma. Você está ensinando como fazer. Tanto é que todos os professores estão gostando, não é? Então o que tinha que acontecer? Tinha que ser um compromisso do município. Tinha que ser um compromisso do Estado. Tem dez anos que eu estou no Estado e eu nunca tive uma formação como essa. Só tive aquela do Cariri e teve uma outra, há quatro anos, para apresentar o referencial teórico – em 2007. E você cobra. Cobra resultado. Você cobra aquilo que sabe que não vai ter resultado. Então eu acho que o principal é formação continuada. O professor precisa estudar.

PP- Se o município é aqui, é a nossa casa, investe em educação e está pior; o estado investe menos e está melhor, por que esta discrepância? De onde? Qual o seu olhar para atribuição dessa discrepância? Onde está o X da questão?

PC1- Não sei, Porque na realidade estou olhando o olhar do ensino médio. O ensino médio já, querendo ou não, sabe mais, tem mais bagagem que o ensino fundamental. Eu não sei se quem trabalha com fundamental é a mesma coisa daqui. Também se eu estou falando tendo como ponto de partida os alunos da [nome]. Dá para observar os alunos que chegam no primeiro ano do município e os que eram da escola, a diferença era muito grande. Então eu não sei. Assim, de repente, [nome] que trabalha com ensino fundamental, ele deve ter uma outra visão. De repente o que eu estou falando não é. Mas a pergunta que você me fez: porque a formação continuada era daquela forma e não melhorou? Eu acho que falta a questão do compromisso do professor. Porque é aquilo que falei. Se você ficar com aquela muleta de eu não tenho tempo e não buscar, você tem de ter esse compromisso. E muitas pessoas, infelizmente, do município só fazem a formação por causa do certificado. Isso é complicado também.

PP- Virou uma fábrica de certificado?

PC1- Virou uma fábrica de certificado. Infelizmente. Tomara que o [nome] escute isso e corte. Mas, infelizmente, é. O que mais você observa é: eu odeio o palestrante; odeio ter que ler os textos. Meu Deus do céu, ler faz parte da tua prática! Assim como você tem de planejar. Outra coisa: eu acho que o compromisso maior é com o aluno; não é com a escola; não é com ninguém. É com o teu aluno. O meu maior medo é o que o aluno está achando é da minha aula. Entendeu? Se o que eu estou trabalhando está ajudando ele ou não; se ele aprendeu ou não. Essa é a minha maior preocupação. Eu acho que assim: infelizmente, tem que ser oferecida a formação continuada. Mas tem que ter essa cobrança também. Tem que ter um retorno. Você está fazendo pra quê?

Entre os atores sociais que se compactuam nesse processo de construção de conhecimento encontram-se educandos, educadores, instituições normatizadoras e norteadoras da educação, e os próprios documentos. Na mediação (interacional e dialógica, como dito), todos se formam e aprimoram seus saberes.

Segundo Tardif (2010), duas questões básicas norteiam o tema formação de professores. A primeira diz respeito à formação inicial. A conclusão de um curso superior é considerada como a primeira formação e determina a prática pedagógica ao longo dos anos de

profissão? A segunda, que provisoriamente responde à primeira, questiona sobre quais outros elementos influenciam na formação de professores.

Para o autor, a formação docente (inicial e continuada) perpassa por vários saberes. Entre eles, os saberes disciplinares, que dizem respeito aos campos de conhecimento, às disciplinas e conteúdos definidos pela instituição universitária; os saberes curriculares, que vão além dos conteúdos, por incorporarem os discursos sociais, a cultura e os métodos de ensino; e os saberes experienciais, os quais são adquiridos e/ou desenvolvidos na própria prática docente através das interações sociais.

Os saberes disciplinares e curriculares caracterizam-se como saberes pedagógicos e podem incorrer na formação do professor-técnico, visto que

o docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita. (TARDIF, 2010, p. 40)

E o saber experiencial, próprio do exercício da função de professor e da prática profissional, é determinado pelas interações imediatas e sócio-históricas, nas quais o docente se envolve enquanto ser humano participante de uma cultura escolar.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2010, p, 72)

O saber experiencial é modificado ao longo da prática, ora retificando saberes e a própria experiência ora ratificando técnicas e hábitos<sup>79</sup> do processo de ensino-aprendizagem e da escola. Este “fato” acompanha o aluno-professor (em formação inicial) e o professor “experiente”. Por tudo isso, Tardif conclui que

*os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes*

---

<sup>79</sup> *Habitus*, para Tardif (2010).

de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (2010, p. 61)

Tais saberes, somatizados pelas situações reais do processo ensino-aprendizagem e pelas constantes mudanças sociais, promovem conflitos e reflexões necessários para a transformação tanto do professor quanto de sua prática, tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Além disso, cabe à teoria importante papel na avaliação e “renovação” dos saberes docentes, especialmente dos saberes experiências, posto que

Os estudantes frequentemente entram na faculdade de educação com um conjunto de expectativas conservadoras e predisposições. Eles querem tornar-se professores como aqueles que têm tido ou conhecido, e esperam ensinar aos estudantes justamente como aqueles que foram seus amigos ou colegas de escola. [...] assim, tendem a não buscarem caminhos alternativos de ver; eles muitas vezes não estão interessados em encontrar novas lentes através das quais possam conceitualizar conhecimento e pedagógica. Em vez disso, eles procuram nas aulas receitas para transmissão de informação e para disciplina em sala de aula. Questões de propósitos, contextos e poder são estranhas e irrelevantes. (KINCHELOE, 1997, p. 23-24)

Entende-se, de um lado, que o professor precisa conhecer novos caminhos para o desenvolvimento de sua prática. Por outro lado, esses caminhos precisam ser fundamentados epistemologicamente. É perceptível que, por fatores próprios da profissão docente (o ativismo da profissão: preparar e aplicar aula; elaborar, aplicar e corrigir provas; produzir registros em diários de classe; entre outros<sup>80</sup>) prime no docente a necessidade de receitas, soluções rápidas e eficientes, em detrimento do estudo das “raízes” teóricas, dos fundamentos filosóficos. A conscientização do professor perpassa pelo conhecimento da teoria, “propósitos, contextos e poder”. Sobretudo,

[...] para o professor, a compreensão crítica, o questionamento e a transformação das crenças e valores que dão forma à sua ação não é tarefa fácil em virtude do isolamento na Escola, da falta de conhecimento sobre teoria e/ou sobre como relacionar teoria e prática, e da complexidade que caracteriza a sala de aula, onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva. (CELANI, 2010, p. 25)

Para romper com o isolamento escolar e, em oposição, promover a integralização, o trabalho mútuo, conseqüentemente, a formação continuada, crítica e reflexiva, propõe-se o trabalho colaborativo como abordagem qualitativa.

---

<sup>80</sup> Os muitos fazeres da profissão docente sufoca e solapa a formação do professor. O tempo de estudo do professor fica comprometido. E, muitas vezes, o professor é “obrigado” a desistir (ou adiar) do aprimoramento intelectual e profissional, como aconteceu nesta pesquisa com o PC2.

PP – Por que o professor tem de estudar tanto depois de formado? Por que a formação precisa ser continuada?

PC1- Porque... eu penso... eu penso assim: você não é um produto acabado. E sim em qualquer profissão você tem de estar se aperfeiçoando. Eu, no caso do professor, eu acho que o melhor seria a formação continuada, já que o professor não pode sair pra estudar. Você vê a dificuldade que é pra fazer um mestrado. O mestrado tinha que ser uma coisa assim do dia a dia. Não precisava dessa dificuldade toda: que é um funil. Então na área da educação, a exemplo da Argentina, dos países desenvolvidos, assim como é aberta a faculdade seria esse mestrado... Para você estudar: abrir o espaço para o professor. Tinha que ser uma coisa normal e não assim um privilégio. Porque para você fazer um mestrado é um privilégio, não é? Para poucos. Já que você não pode fazer, pelo menos a formação continuada. O pessoal da Universidade tinha que descer mais na escola pública, porque a maior parte deles não tem nem noção de como funciona a escola. Não tem noção. Não é? Se você perguntar para certos... Parece a Igreja Católica; só falta virar as costas pra você. A missa em latim. É dessa forma que a gente trabalha. E como é que vocês trabalham lá? Vem ver como é que funciona. Porque de certa forma a faculdade tem responsabilidade na formação do professor, não é? Aí fica lá. Não vem ver como é que é. A maior parte dos estagiários, hoje, não vem ninguém pra assistir como é que um estagiário está na escola.

PP – Mas quando você fala de estagiário e de como o estagiário está na escola, você não está mais falando de formação continuada.

PC1- Não. Eu estou falando aí no caso da Universidade não vir olhar o seu produto. Entendeu?

PP – Mas esse estagiário vai ser professor, não vai ser?

PC1- Vai ser professor.

PP – Então, além da formação continuada, qual é o outro aspecto que você acha necessário para ter um bom profissional da educação?

PC1 – Primeiro seria ele fazer uma boa academia. Sair preparado da Universidade. No nosso caso, a gente só tem que remediar.

PP – A isso a gente chama de formação inicial e o outro formação continuada.

PC1- É. A inicial teria que ser. Agora para esses professores que não vão iniciar mais nada, que já estão aí, aí sim formação continuada.

PP – E você acha que os professores querem formação continuada?

PC1- Olha, eu respondo por mim. Cada curso pra mim é muito importante. Eu nunca saí de um curso pra não ter algo para por em prática. E o que faz eu ainda ter paixão pela educação é isso. O dia que eu achar que não vale a pena, eu tenho que pegar meu boné e sair. Eu sou muito esperançosa. Eu tenho a esperança de que vai melhorar. E como eu gosto muito de ler, mesmo sem a formação, mas eu tenho essa preocupação, eu tenho essa reflexão do que eu estou fazendo, o que esse aluno vai pensar.

Neste trecho da entrevista, a PC1 sinaliza várias dificuldades na formação dos professores e aponta algumas necessidades, entre elas a participação, a presença da Academia na escola regular e sua (da Universidade) responsabilidade na formação inicial e continuada. Como admitem os PCN, a formação inicial<sup>81</sup> dos professores é insuficiente e a contínua precisa provocar reflexões e inovações.

---

<sup>81</sup> “A formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista: feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que deem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial com seus alunos”. (BRASIL, 1998a, p. 35)

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998b, p. 67)

Compreende-se que esta pesquisa atende a esses preceitos dos PCN e a outros relativos à importância de uma formação continuada fundamentada epistemologicamente. Em primeiro lugar, a formação dos professores percorreu um caminho de estudo de uma concepção teórico-prática (o ISD) que fundamenta a práxis pedagógica para o ensino dos gêneros textuais, Em segundo lugar, os professores em formação praticaram seus conhecimentos modelizando gêneros e planejando SD. Em seguida, desenvolveram as atividades em sala e aula e, por último, ao socializarem as experiências, os professores puderam avaliar todo o percurso (Cf. Cap. 4, deste trabalho) e a própria proposta da didática das línguas, como fez a PC1, na seguinte parte da entrevista.

PP – Essa teoria é aplicável? O ISD realmente é uma corrente teórica e vertente didática que contribui para a melhoria da educação?

PC1 – Que ela contribui, contribui. Mas tem essa dificuldade da questão do tempo, de como se dá o processo na escola pública... Olha o tanto de tempo que nós estamos pra fazer o Artigo de opinião com uma turma. Imagina se eu trabalho só com o ensino médio; o que eu vou fazer com as outras turmas...

PP – Mas o que você prepara para uma turma, você prepara para outra. E no ensino médio que tem só 3 aulas por semana dá para aplicar?

PC1- O que eu vou fazer? Não dá para aplicar total, mas dá para ser aplicado sim. Nós não estamos provando isso? Nós não estamos aplicando? Está dando certo. Agora o que precisa? O que você precisa é tirar aquela velha camisa de força da falta de tempo e você ter o compromisso de que você precisa mudar. Por que qual é o principal? É você saber que da forma que está se dando a educação não está tendo resultado. Isso é um fato.

PP- E o ISD, a SD, os gêneros textuais são mecanismos que revertem esse quadro negativo da educação?

PC1 – Eu acho que sim. Porque é muito triste você terminar o ano, aí você pergunta para o aluno que texto é esse? E ele não sabe que texto foi. Porque você passa pelos textos. Você não ensina o texto. Não é isso que acontece? Ah! Nós estudamos artigo de opinião. Mas o que nós estudamos do artigo de opinião? Eu tenho certeza que depois desse trabalho aí, esses meninos vão saber o que é um artigo de opinião. Eles vão saber produzir. Vai fazer sentido para eles. E o mais preocupante é isso: que você termina ou você brinca de ensinar e o menino brinca de aprender e o resultado não sai. Esse é que é o mais triste na educação.

PP – E essa estrutura modular, esse trabalho que a gente tá fazendo realmente atende a necessidade do aluno e do ensino?

PC1- Eu acho que atende. Mas aí o que teria de acontecer: bater em cima na formação de professor.

PP – Você acha que a dificuldade que a gente está tendo – igual você falou a gente tem tantos dias, tantas horas que a gente está aqui estudando. Quantos encontros que a gente já tem (mais ou menos nove ou dez encontros). Esse tempo todo que a gente está tendo. Vamos supor que sejam duas horas. Em dez dias são

vinte horas. Vinte horas de estudo. Se investir na formação continuada de professor, o professor pode diminuir esse tempo?

PC1 – Ah! Com certeza! Por que aí o que acontece? Aqui, na realidade, você está ensinando a como trabalhar. E na formação continuada você pode fazer o quê? Você pode dar tarefa; não é só comigo. Você tem o grupo. Você vai trabalhar o grupo.

As palavras da PC1 sintetizam ideias e ideais de trabalho colaborativo para a formação docente fundamentada epistemologicamente, provocadora de reflexão e de produção consciente de novos caminhos para o ensino da língua portuguesa. Não é receita, nem palavra ou ponto final. É processo. Afinal, “quando as pertinentes responsabilidades se comunicam encadeadamente, todos os atores sociais assumem o protagonismo de sua história.” (LIMA, 2010, p. 85).

**CAPÍTULO 4 – A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: O PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS ARTIGO DE OPINIÃO E NOTÍCIAS –  
RELATOS E ANÁLISE DE UMA PRÁTICA**

Como foi explorado no capítulo 2 desta dissertação, pelo termo transposição didática compreende-se o conjunto de transformações sofridas pelos conhecimentos quando transpostos para o processo ensino-aprendizagem. Machado e Cristovão (2006) delimitam três níveis de didatização:

- 1º) o conhecimento científico que se transforma em conhecimento a ser ensinado;
- 2º) o conhecimento a ser ensinado que se transforma em conhecimento efetivamente ensinado;
- 3º) conhecimento efetivamente ensinado que se transforma em conhecimento efetivamente aprendido.

Barros (2012), em seu recente doutoramento, tipifica a transposição didática em: transposição didática externa e transposição didática interna. Traçando um paralelo com os níveis acima descritos, a transposição didática externa equivale ao primeiro nível e a interna, aos dois níveis seguintes.

**QUADRO 13: Delineamento da análise**

<b>Tipo de Transposição</b>	<b>Etapa da Pesquisa</b>	<b>Objetos de Análise</b>
<b>Externa (1)</b>	Formação Continuada de professores	- A formação continuada em grupo; - A modelização dos gêneros; - A planificação de SD.
<b>Externa (2)</b>	Mediação dos professores-colaboradores	- A construção do modelo didático dos gêneros artigo de opinião e notícia; - A planificação de SD para ensino dos gêneros artigo de opinião e notícia; - O processo colaborativo de formação.
<b>Interna</b>	Aplicação das SD	- A aplicação da SD; - A produção inicial e final dos alunos.



No âmbito dessa pesquisa, visto que foi realizada em três etapas (formação e mediação de professores e aplicação de SD – Cf. Cap. 1 deste trabalho), nas análises adotam-se essas distinções de Barros (2012). Logo, como mostra o QUADRO 13, a análise ficou configurada em três instâncias, transposição didática externa (1), referindo-se à formação continuada de professores em momentos de encontro coletivo, transposição didática externa (2), destacando-se os encontros de mediação e transposição didática interna, etapa de aplicação das SD.

No entanto, pelo caráter deste trabalho, decidiu-se pela análise apenas das transposições didáticas externas, conforme apontadas no QUADRO 13. Dada a quantidade de dados audiovisuais<sup>82</sup> gravados na transposição didática interna, pretende-se analisar os gestos didáticos dos docentes colaboradores numa tese de doutoramento.

Nos dois processos de transposição didática externa, o objetivo básico era a modelização de gêneros textuais e a planificação de SD. Sendo assim, para não tornar a análise repetitiva, este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira, apresentam-se e discutem-se os dados da transposição externa (1), especificamente, numa forma de relato da formação continuada de professores; na segunda, o foco é a construção do modelo didático, tanto durante a formação continuada em grupo quanto durante no processo de mediação dos PC; da mesma forma, na terceira seção, será abordado o processo de planificação das SD. Entremado às seções, procurar-se-á estabelecer uma articulação entre os resultados obtidos e a engenharia do ISD.

#### **4.1 A transposição didática externa (1): relatos da formação continuada em grupo**

Já se tem dito que a didatização de conhecimento pode provocar diversas transformações e deslocamentos ao próprio conhecimento (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), pois os objetos de ensino “migram” de um *lócus* “real” para outro, o *lócus* do ensino, da escola. Alguns documentos, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Matrizes de Referência das Avaliações Nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, por exemplo), Guia de avaliação dos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o próprio livro didático parametrizam essa

---

<sup>82</sup> Os dados gerados pela pesquisa foram: materiais audiogravados (mais de 40 horas); audiovisual (mais de 150GB de vídeos); dois questionários aplicados durante a formação; produções iniciais e finais dos alunos; duas modelizações de gêneros e duas SD planificadas (artigo de opinião e notícias) resultantes da mediação aos professores-colaboradores; modelos didáticos e esquemas de SD enviados/recebidos por *e-mail*; resultantes dos encontros coletivos da formação, além dos planos de trabalho e materiais utilizados e/ou produzidos na formação continuada (resenhas, tarefas, textos produzidos pelos professores-cursistas).

“migração”. Todavia, a interpretação desses referenciais, as limitações na formação de professores, desde a inicial à continuada, e outros problemas da educação brasileira, como o excesso de carga horária do professor, a insuficiência de tempo para estudo e para planejamento, o sucateamento do ensino público, podem potencializar as discontinuidades da didatização do conhecimento.

Se, por um lado, a formação continuada de professores pode fazer persistir e/ou ratificar as agruras da didatização do conhecimento, por outro, ela própria é caminho para reversão de rupturas na transposição didática e de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, a iniciar pela compreensão adequada dos referenciais teórico-metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, um dos primeiros pontos a serem observados em uma mediação formativa é a seleção dos saberes científicos a serem transformados em saberes a ensinar.

Os conhecimentos científicos abordados na formação disseram respeito ao próprio ISD, aos gêneros textuais, à modelização de gêneros, e à planificação da SD. Para tanto, utilizaram-se diversos recursos: material audiovisual (slides em *PowerPoint*, vídeos, filme), textos teóricos, textos literários.

As estratégias de abordagem dos temas consistiram de exposição oral seguidas de diálogo com os professores para solução de dúvidas e aprimoramento do conhecimento; atividades em grupo; atividades individuais que os professores realizaram em momentos fora da formação (tarefas), as quais objetivavam oferecer subsídios teóricos para que os professores, nos encontros presenciais, pudessem discutir os temas, ou seja, participar como interlocutores, realmente, ativos durante as discussões e realização das atividades de modelização dos gêneros e de planificação das SD e não apenas ouvintes/receptores, visto que essa participação “poderia dar-lhes o estatuto de agentes responsáveis por todo o processo e fornecer-lhes-ia uma possibilidade efetiva de transformação e/ou refinamento de seus conhecimentos e de suas práticas didáticas.” (MACHADO, 2009, p. 166).

Além disso, a participação pertinente dos professores era (é/foi) condição *sine qua non* para a concretização do processo dialético de formação, pelo qual “ao mesmo tempo, em que nos servimos de conhecimentos já estabelecidos, podemos e devemos construir novos conhecimentos, devolvendo *com juro*s, o que tomamos emprestados de nossas teorias de base [...]” (MACHADO, 2009, p. 178), assim como para a realização de uma formação continuada de professores por meio de um processo colaborativo de construção de conhecimentos necessários para a própria transposição didática. Nesse sentido, a formação continuada de professores e esta pesquisa em si, inscrevem-se nos limites da Linguística Aplicada.

Vale lembrar que, como professora-formadora da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, a PP havia ministrado vários cursos para professores cujos objetos de ensino (o primeiro nível de Machado e Cristovão, 2006) eram os gêneros textuais. Por exemplo, nas duas edições nacionais da *Olimpíada de Língua Portuguesa*, realizou a formação de professores, enfocando os gêneros deste concurso nacional, e, desde 2006, em outras formações abordou outros gêneros. Entretanto, via a necessidade de continuar a abordagem dos gêneros sob outro ângulo, o do reconhecimento da fundamentação epistemológica dessa teoria, para se evitarem modismo e senso comum na prática pedagógica (LANDEIRA, 2009).

Ademais, a teoria dos gêneros textuais chegou às escolas junto com os PCN. Apesar de datarem de 1998, são documentos relativamente recentes, destinam-se a um público heterogêneo, pois norteiam a educação em todo o território nacional, exigindo, portanto, o investimento em formação continuada e mediação de professores para clarificação de sua proposta e teoria. (POMPÍLIO *et al*, 2002).

Por tudo isso, delinear-se as razões da formação de professores e pensou-se em seu formato<sup>83</sup>, já apontado no capítulo 1 desta dissertação. No QUADRO 14, descrevem-se o planejamento dos encontros presenciais, observando: a) data do encontro; b) objeto de estudo; c) metodologia; d) professor ministrante.

---

<sup>83</sup> Para lembrar, a formação foi realizada em duas etapas de encontros presenciais, intercalados por atividades práticas; na primeira etapa discutiu-se o aporte teórico-metodológico do ISD; e, na segunda, foi realizada a socialização das atividades realizadas em sala de aula.

**QUADRO 14: Descrição da formação continuada de professores**

<b>Data</b>	<b>Objeto de Estudo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Ministrante</b>
<b>28.02</b>	Informes gerais	Cerimônia de abertura da Formação junto com o Lançamento do Programa Gestar II. Local: Auditório da Prefeitura.	PP
<b>02.03</b>	ISD: fundamentos teóricos.	<b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com audição de história <sup>84</sup> (Macaquinho sai daí – Bia Bedran). <b>2º momento:</b> Orientações Gerais sobre a dinâmica da Formação: articulação entre teoria e prática; Projeto de Pesquisa de Mestrado; assessoria aos professores em sala de aula; carga horária; atividades presenciais e a distância; Objetivos; Datas e locais dos encontros. <b>3º momento:</b> Estudo sobre o ISD: fundamentos teóricos. a) Assistir ao filme “Peixe grande e suas histórias maravilhosas”, de Tim Burton. b) Diálogo sobre as diversas formas de interação representadas no filme (práticas sociais de linguagem). c) Orientação da tarefa: Estudo dirigido dos textos: “Entrevista com Vera Lúcia Lopes Cristóvão - O interacionismo sociodiscursivo em discussão” (disponível em	PP

<sup>84</sup> Em todos os encontros, a primeira atividade realizada foi uma leitura ou uma contação de história, para promover a interação e incentivar os professores a lerem para seus alunos.

		<p><a href="http://www.fecilcam.br/nupem/revistanupem/documentos/vol2exe3ano2010/entrevista.pdf">http://www.fecilcam.br/nupem/revistanupem/documentos/vol2exe3ano2010/entrevista.pdf</a> ) e “As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar” (disponível em: <a href="http://pt.scribd.com/doc/67937527/13calidoscopiov2n2-artigo08">http://pt.scribd.com/doc/67937527/13calidoscopiov2n2-artigo08</a>).</p>	
<b>09.03</b>	<p>ISD: fundamentos teóricos.</p>	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com audição de história (Gente que mora dentro da gente, de Jonas Ribeiro).</p> <p><b>2º momento:</b> Estudo sobre o ISD: fundamentos teóricos.</p> <p>a) Dinâmica de produção de texto: Em grupo, produzir textos nos gêneros artigo de opinião, resumo de filme, resenha de filme, crítica de cinema, reportagem, notícia, carta de leitor (com base em um contexto de produção e no filme).</p> <p>b) Apresentação dos textos produzidos (leitura) e recolhimento dos textos.</p> <p>c) Discussões sobre as concepções do ISD: interação, linguagem, comunicação, texto, discurso, trabalho pedagógico, considerando os textos lidos (tarefa da aula anterior) e os slides produzidos para a aula.</p> <p>d) Recolhimento da tarefa.</p> <p>e) Entrega dos textos “Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades”, de José Luiz Landeira (In: Revista Na ponta do lápis. Ano V, nº 11, ago./2009, p. 4 e 5); “Gêneros textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula”, de Beth Marcuschi e Maria da Graça Costa Val (In: Revista Na ponta do lápis. Ano IV, nº 9, jul./2008, p. 8 e 9; e “Gênero textual e Tipologia textual”, de Silvio Ribeiro da Silva (Disponível em: <a href="http://www.algosobre.com.br/gramatica/genero-textual-e-tipologia-">http://www.algosobre.com.br/gramatica/genero-textual-e-tipologia-</a></p>	PP

		textual.html Acesso em: 04/03/2011).	
<b>16.03</b>	Gêneros Textuais.	Esta aula foi desmarcada devido a problemas de saúde da Ministrante. As horas, porém, foram computadas por uma atividade extra (tarefa).	PP
<b>23.03</b>	Gêneros Textuais.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com audição de história (Histórias de Antanho – Na casa do “Seu” Pedrão – Augusto Pessoa - <a href="http://www.youtube.com/watch?v=6M7SAAjYuQA">http://www.youtube.com/watch?v=6M7SAAjYuQA</a>)</p> <p><b>2º momento:</b> Apresentação da bibliografia do curso.</p> <p><b>3º momento:</b> Estudo sobre Gêneros Textuais.</p> <p>a) Dinâmica de reconhecimento do gênero textual: Em grupo, montar painéis com diferentes gêneros textuais e classificá-los. Discussão da atividade.</p> <p>b) Aspectos teóricos sobre gêneros textuais (slides).</p> <p>c) Recolhimento da tarefa.</p> <p>d) Orientação da tarefa da próxima quinzena (30/03): trazer para a aula vários exemplares de textos do gênero a ser modelizado ou de gêneros do mesmo agrupamento ou, ainda, de agrupamentos diferentes.</p>	PP
<b>30.03</b>	Gêneros Textuais: sequências Tipológicas.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura de história (A lenda da concha, In: BENNETT, William J.(org). O livro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 77-82.).</p> <p><b>2º momento:</b> Estudo sobre Gêneros Textuais: Tipos de Discurso e sequências tipológicas.</p> <p>a) Reconhecimento de tipos de discurso e sequências tipológicas no gênero Carta</p>	PP

		pessoal e em outros gêneros (slides e textos).	
<b>06.04</b>	Gêneros Textuais: sequências Tipológicas e hierarquização de informações.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura de história (A mulher e a filha bonita – Versão de Branca de Neve colhida por Silvio Romero e contada por Augusto Pessoa).</p> <p><b>2º momento:</b> Estudo sobre Gêneros Textuais – Continuação do Reconhecimento das sequências tipológicas (slides e textos).</p> <p><b>3º momento:</b> Estudo sobre Gêneros Textuais: aspectos práticos.</p> <p>a) Exercício coletivo: “montagem” do texto “Ser Brotinho”, de Paulo Mendes Campos. Objetivo: Tratar da hierarquização das informações (slide).</p> <p>b) O passo a passo da transposição didática: modelo didático, lista de constatação, SD (slides; quadro orientador da construção de modelo didático, de Eliana Merlin Deganutti de Barros; quadro síntese das etapas da SD).</p>	PP
<b>13.04</b>	Modelo Didático e Lista de Constatação (ou de controle).	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura de história (A flor da honestidade. In: DUTRA, Ivan (org.). <i>Novos contos da juventude</i>. Londrina: Leopoldo Machado, 2003. p. 161-163).</p> <p><b>2º momento:</b> Estudo sobre Gêneros Textuais: aspectos práticos.</p> <p>a) Retomada da aula anterior (finalização do ponto (b)).</p> <p>b) Construção em grupo de um modelo didático – gênero artigo de opinião.</p> <p><b>3º momento:</b> Orientação do estudo dos textos para a próxima semana.</p> <p>TEXTO 1: HILA, Cláudia Valéria Doná &amp; NASCIMENTO, Elvira Lopes. <i>O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para séries iniciais</i>. In: Revista</p>	PP

		<p>Prolíngua – I S S N 1983-9979, Volume 2 Número 1 – Jan./Jun de 2009. Disponível em: <a href="http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2010/01/claudia.pdf">http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2010/01/claudia.pdf</a>. Acesso em: 10/04/2011.</p> <p>TEXTO 2: AZEVEDO, Isabel Michelan de &amp; CORDEIRO, Glaís Sales. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens. In: Revista Calidoscópio. Vol. 02 N. 02, jul/dez 2004. Disponível: <a href="http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/15_calidoscopiov2n2_artigo10.pdf">http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/15_calidoscopiov2n2_artigo10.pdf</a>. Acesso em: 10/04/2011.</p>	
20.04	Modelo Didático e SD.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com audição do vídeo “O perigo da história única”, com Chimamanda Adichie. Disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58">http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58</a>. Acesso em: 19.04.2011.</p> <p><b>2º momento:</b> Estudo sobre Gêneros Textuais: aspectos práticos.</p> <p>a) Construção de modelos didáticos nos gêneros escolhidos pelos professores (atividade realizada em grupo).</p> <p>b) Consulta ao material teórico – via <i>internet</i>.</p> <p><b>3º momento:</b> Estudo inicial sobre SD – seguir slides; fazer consulta a algumas sequências impressas e na rede mundial de computadores.</p> <p><b>4º momento:</b> Sorteio de brinde.</p> <p>OBS.: Excepcionalmente, esta aula aconteceu no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, para que os professores-cursistas pudessem acessar a <i>internet</i>.</p>	PP



27.04	SD.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura da história “A moura torta” – Theobaldo Miranda Santos, Cia Ed. Nacional.</p> <p><b>2º momento:</b> Recapitulação do tema SD e desenvolvimento da SD – Resumo.</p> <p><b>3º momento:</b> Trabalhando com a gramática: exercícios de gramática funcional.</p>	PP Professor-orientador da Pesquisa
04.05	SD.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura do texto “Segurança”, de Luís Fernando Veríssimo. (In: VERÍSSIMO, Luís Fernando. <i>Comédias pra se ler na escola</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001).</p> <p><b>2º momento:</b> Conclusão da SD sobre Resumo.</p> <p><b>3º momento:</b> Exercício de Revisão de texto – “O cachorro abandonado.”</p>	PP Professor-orientador da Pesquisa
11.05	SD.	<p>Construção de uma SD (continuação da atividade de 20/04).</p> <p>OBS.: A interação com os professores aconteceu a distância (via <i>e-mail</i>): eles produziram a SD, enviaram para a ministrante, que a devolveu com sugestões de melhoria do material produzido.</p>	PP
18.05	SD.	Construção de uma SD.	PP
25.05	Modelo Didático; SD e Avaliação do Curso.	<p><b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com audição de texto “Uma antiga lenda árabe” (CD da Olimpíada de Língua Portuguesa).</p> <p><b>2º momento:</b> Apresentação dos modelos didáticos e sequências didáticas construídas (socialização do material).</p> <p><b>3º momento:</b> Avaliação da formação.</p>	PP

<b>31.08</b> <b>14/21/28.</b> <b>09</b> <b>05/19.10</b>	Socialização das experiências de aplicação das SD.	<b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura do texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo ”, de Christiane Gribel. In: Historinhas pescadas/Vol. 2 Editora Moderna/FNDE. <b>2º momento:</b> Socialização das experiências de aplicação das SD e questionamentos.	
<b>14/21/28.</b> <b>09</b> <b>05.10</b>	Socialização das experiências de aplicação das SD.	<b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura de um texto escolhido pelo professor responsável pela socialização das práticas com SD. <b>2º momento:</b> Socialização das experiências de aplicação das SD e questionamentos.	
<b>19.10</b>	Socialização das experiências de aplicação das SD e Avaliação final do curso	<b>1º momento:</b> Abertura do Encontro com leitura de um texto escolhido pelo professor responsável pela socialização das práticas com SD. <b>2º momento:</b> Socialização das experiências de aplicação das SD e questionamentos. <b>3º momento:</b> Avaliação do Curso. <b>4º momento:</b> Confraternização.	

A abertura oficial do curso foi no dia vinte e oito de fevereiro, quando foram explicados os objetivos do curso, seu formato, a relação entre a formação continuada e a pesquisa de mestrado, cronograma, carga horária e certificação. Os encontros presenciais aconteceram durante quase todo o primeiro semestre letivo (de dois de março a vinte e cinco de maio). Os meses de junho a agosto foram destinados à transposição didática interna. E de trinta e um de agosto a dezenove de outubro os encontros presenciais foram retomados para socialização das práticas realizadas.

No segundo encontro, dia dois de março, foram retomadas algumas explicações passadas no evento de abertura do curso e foi feito o diagnóstico do conhecimento dos professores-cursistas sobre os temas da formação. Apenas quatro professores disseram terem tido contato com a vertente do ISD. Uma tinha a titulação de mestre. Outro tinha feito uma disciplina como aluno especial no curso de Mestrado em Letras da UFGD. E duas eram recém-formadas. Esses dados não condizem com os dados fornecidos na avaliação<sup>85</sup> do curso, em que onze pessoas responderam que já tinham contato com os temas – ISD, gêneros textuais e SD – na Graduação ou na Pós-graduação (Especialização e aluno especial de Mestrado), ou em outros cursos de formação continuada, como da *Olimpíada de Língua Portuguesa*, ou ainda por meio da literatura – livros diversos e revista *Nova Escola*. Esse mapeamento confirmou a importância da formação e também norteou nossa abordagem.

Com a finalidade de introduzir as discussões sobre práticas sociais, práticas de linguagem e gêneros textuais, já que as primeiras configuram-se como espaços amplos de atividades de linguagem, determinantes das segundas, por sua vez, resultantes em ações de linguagem, que, enfim, se efetivam nos terceiros (BRONCKART, 2007), a atividade central do encontro foi assistir ao filme *Big Fish* (Peixe Grande e suas histórias maravilhosas, em português), de Tim Burton. As questões abaixo nortearam o olhar dos educadores.

- 1- Que práticas sociais de linguagem estão presentes no filme?
- 2- Os contos/causos contados pelo pai são adequados às situações sócio-comunicativas? Justifique sua resposta, exemplificando com situações (in)adequadas, conforme sua avaliação.
- 3- Que reações um texto/discurso inadequado ao contexto pode provocar? Qual a reação provocada no filme?

---

<sup>85</sup> Treze professores responderam ao primeiro questionário avaliativo da formação, aplicado no dia vinte e cinco de maio.

Essas questões foram discutidas no dia nove de março, enquanto eram abordadas as concepções do ISD sobre as práticas sociais, práticas de linguagem, esferas de comunicação, contexto de produção e gêneros textuais. Em seguida, para praticar os conhecimentos e dinamizar o encontro, os professores, em grupo, orientados por um contexto de produção (Cf. QUADRO 15) produziram um texto, em determinado gênero, que tomavam como tema o filme assistido na aula do dia dois de março.

Percebeu-se que os professores ficaram “desorientados” com o contexto de produção. Uma professora, fazendo referência ao detalhamento do contexto de produção, argumentou: “Os alunos sabem fazer reportagem, porque todo ano a escola desenvolve um trabalho com jornal. Eles não precisam mais de tanta orientação.”

Se, por um lado, a professora parecia ter razão, pois, segundo ela mesma, a escola já realizava atividades com jornal anualmente, por outro, afloram as questões: Que atividades são realizadas? Que abordagem é dada à reportagem? São considerados os aspectos enunciativos/discursivos do gênero? A repetição anual das atividades possibilita o aprimoramento das capacidades de linguagem? Há progresso no domínio do gênero?

Por outro lado, nem mesmo que as respostas às perguntas acima explicitassem que as atividades são variadas, que os professores utilizam diversos exemplares de textos do gênero em estudo para observação dos planos geral e global do texto, e enfatizam os aspectos enunciativos, em primeira instância, e, posteriormente, os aspectos estruturais da língua a serviço do gênero, facilitando ao aluno a apropriação dos elementos estáveis do gênero para uma produção consciente do texto, seria possível dispensar o contexto de produção já que, pelo menos, o objetivo e o tema de cada reportagem deve (deveria) ser diferente.

As dificuldades<sup>86</sup> de realização da atividade e a fala da professora também revelam que o oferecimento de um contexto para produção não é uma prática desenvolvida pelos docentes e que persiste um processo ensino-aprendizagem no qual a tipologia textual é o foco do ensino da produção escrita em detrimento do trabalho com gêneros textuais. Como aponta Barbosa,

[...] diversas tipologias têm sido propostas ou importadas de teorias lingüísticas. A maioria dessas tipologias está calcada em critérios estruturais/formais (narração, descrição, dissertação, etc.). Ora, baseadas só em aspectos estruturais e/ou funcionais, essas propostas ou deixam de capturar aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa às classificações, Por isso, falham no que concerne à consideração de importantes elementos do processo de compreensão e produção de textos. (BARBOSA, 2002), p. 152)

---

<sup>86</sup> Tais dificuldades revelaram-se, particularmente, pela extensão de tempo para o cumprimento da tarefa e pela diversas vezes em que os grupos consultaram a professora ministrante a respeito do contexto recebido.

Além disso, um elemento corriqueiro na prática de produção textual é a ideia de que trabalhar a diversidade de textos é trabalhar com gêneros, uma vez que “não existe um tipo de texto prototípico que possa ‘ensinar’ a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes.” (BARBOSA, 2002), p. 152). Nesse caso, o ensino dos gêneros se limita muitas vezes à abordagem do plano textual global.

Outro fator a ser considerado como contraponto à fala da professora é que o trabalho com gêneros textuais acontece na perspectiva do “ensino em espiral”, ou seja,

Essa expressão remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para o outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 124).

Como já foi dito (Cf. Cap. 2) os gêneros textuais são divididos em dois grupos: os gêneros primários e os secundários. Schneuwly (2004) recupera as proposições vygotskianas sobre *conceitos cotidianos* (ou espontâneos) e *conceitos científicos* (ou não espontâneos) e as associa à classificação dos gêneros. Na analogia entre teorias, conceitos cotidianos/espontâneos estão para gêneros primários, assim como conceitos científicos/não espontâneos estão para os gêneros secundários, ou seja, na primeira relação as ações sociocomunicativas são imediatas (espontâneas) e na segunda, são elaboradas. À escola cabe o papel de ensinar os gêneros secundários e estimular o desenvolvimento de conceitos científicos, dada a complexidade de ambos. Logo, o ensino da produção de textos complexos é uma tarefa complexa, quer dizer, que exige planejamento e objetivos definidos e pode ser “repetido” (por esta razão, em espiral) ao longo dos anos escolares.

Produzir textos é um processo complexo, a aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125).

Destarte, foi explicado ao grupo em formação que o contexto de produção norteia o trabalho de escrita, gerando mais consciência e segurança nos alunos. Psicologicamente,

ocorre uma ativação de mecanismos sociocomunicativos, desenvolvendo-se a capacidade de ação, conforme demonstra a FIG. 8.

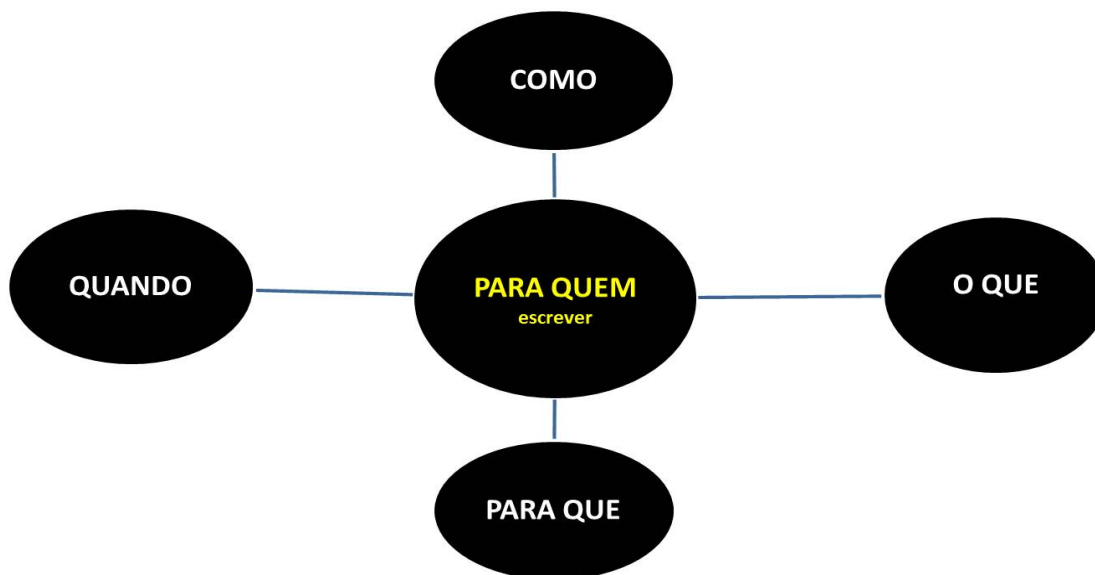


FIGURA 8: Mecanismos sociocomunicativos da capacidade de ação

Para detalhamento da FIG. 8, foram retomados os contextos de produção dos gêneros sugeridos para a atividade de escrita (Cf. QUADRO 15) e os professores foram “respondendo” cada mecanismo sociocomunicativo da capacidade de ação. Ao final, os textos produzidos foram socializados no grupo e, após a leitura de cada texto, algumas observações para destacar os elementos estáveis do gênero foram realizadas, numa espécie de avaliação dos textos e/ou de sugestão de melhorias.

**QUADRO 15: Contexto de produção de diversos gêneros**

<b>Gênero</b>	<b>Contexto de Produção</b>
<b>Artigo De Opinião</b>	Você é professor de séries iniciais e, ao longo de sua prática pedagógica, tem desenvolvido atividades de contação de história. Pelos excelentes resultados obtidos em relação ao aprimoramento da linguagem verbal das crianças, o estímulo à imaginação, o enriquecimento vocabular, o favorecimento da reflexão crítica e a promoção da interação social, você decidiu escrever um artigo de opinião, a ser veiculado no Caderno B do Jornal Folha Douradense, argumentando sobre “a importância da contação de história”. Na sua argumentação, inclusive, você fará referência ao filme Peixe Grande, de Tim Burton.
<b>Resumo De Filme</b>	Você é um colunista social e semanalmente (às sextas-feiras) escreve uma página para o Jornal Notícias da Hora. Entre notas sociais de festas, eventos e até fofocas, você dá dicas de filmes. O filme Big Fish, de Tim Burton, estreará na próxima semana e você aproveita a oportunidade para escrever um resumo do filme atraindo o público para a audiência.
<b>Resenha De Filme ou Resenha Cinematográfica</b>	Você é um crítico de cinema que escreve para a Revista Evidência de circulação semanal e nacional. O filme Big Fish, de Tim Burton, estreou na semana anterior e você aproveita para escrever uma resenha do filme destacando a excelência do enredo, que destaca, entre outros temas, a relação pais e filhos.
<b>Conto</b>	Você é apaixonado pela literatura regional. Gosta de ouvir causos e contos populares. Cresceu em uma cidade interiorana cuja diversão era a reunião dos moradores no coreto central para contação de histórias e roda de viola. O município lançou um concurso de causos e contos. Você não hesitou em

	fazer sua inscrição e, para concorrer, preparou um conto de seu encontro com um gigante faminto que aterrorizava a cidade, mas que você conquistou e dele se tornou grande amigo.
<b>Reportagem</b>	Você é um repórter <i>freelancer</i> e tem dedicado suas atividades à cobertura de eventos culturais. Sabendo da estreia do filme Big Fish, você foi assistir a ele e aproveitou para entrevistar algumas pessoas na saída do cinema. Daí surgiu uma reportagem que você pretende vender para um jornal local.
<b>Notícia</b>	Na noite de sábado estreou o filme Big Fish. O sucesso foi tão grande que houve engarrafamento na porta do cinema. Dois motoristas, insatisfeitos com o tumulto, acabaram trocando insultos e foram às <i>vias de fato</i> . O fato acabou na delegacia local. Você, um contundente repórter policial, que escreve para o Jornal Denúncia, aproveitou e publicou tudo.
<b>Memória</b>	Você é uma doce avó que ama contar histórias para os netos. Certo dia, um deles desobedeceu aos pais e levou umas palmadas. Pela sua doçura, correu para seus braços, buscando aconchego. Você, entretanto, sem perder a amabilidade decidiu contar-lhe uma história de suas travessuras, especialmente de uma que a deixou um mês sem poder brincar porque teve graves ferimentos. É lógico que você não vai deixar de dar um toque mágico à história como fazia a personagem-pai do filme Big Fish.
<b>Poesia</b>	Você é um poeta de uma cidade do interior, na qual há o Clube Amante das Artes e das Letras que, mensalmente, se reúne para um sarau. Devido às últimas notícias sobre os déficits na educação, demonstrados pelos resultados das avaliações nacionais (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil), você escreveu um poema em louvor aos tempos de outrora, especialmente no que diz respeito ao tempo de dedicação dos pais na educação dos filhos, contando-lhes histórias estimuladoras da imaginação, da reflexão crítica e promotoras da interação social. Seu poema será recitado no próximo encontro do Clube.



As indagações surgidas a respeito de como os professores desenvolvem suas práticas de ensino com gêneros textuais foram investigadas na avaliação do curso. A terceira pergunta da avaliação foi: “Em sua prática pedagógica, você já desenvolvia atividades com gênero textuais? Relate como era sua prática.” A análise das respostas permitiu a seguinte sistematização:

- quatro professores afirmaram trabalhar com gêneros textuais, conforme as atividades apresentadas no livro didático;
- um professor disse não trabalhar com gêneros textuais e que mantém a terminologia dos tipos de texto (narração, descrição, dissertação);
- outro professor limitou sua resposta a um “não”, sem explicações;
- seis professores<sup>87</sup> afirmaram trabalhar com gêneros textuais, mas nenhum deles fez referência ao desenvolvimento de uma SD tampouco da orientação da produção pela indicação de um contexto de produção.

Tais respostas comprovam que aos alunos não é oferecido um contexto de produção e que há um tradicionalismo de conteúdo e de práticas de ensino.

No dia vinte e três de março, o tema da aula foi, especificamente, os gêneros textuais. As atividades realizadas consistiram na montagem de um painel com diferentes gêneros e discussão de aspectos teóricos do tema. A atividade facilitou o reconhecimento da planificação do texto, isto é, do plano textual global e do plano geral. Alguns textos foram colocados no painel e classificados sem dificuldades; outros, no entanto, exigiram leitura e “estudo” do texto e intervenção da professora-ministrante para solução de dúvidas.

Uma observação feita durante o desenvolvimento das atividades foi que, apesar de os professores não titubarem na nomeação dos gêneros (eles distinguem, perfeitamente, os gêneros de circulação na esfera escolar: crônicas, lendas, fábulas, artigo de opinião, editorial etc.), insistem na nomeação dos gêneros menos comuns<sup>88</sup>, ou até dos gêneros primários. A preocupação dos professores era “que gênero é esse?”; o que provocou as seguintes explicações: a distinção do gênero perpassa pelas situações de comunicação, pelo suporte, pela finalidade, por aspectos enunciativos; além disso, os gêneros se “transformam” ao longo

---

<sup>87</sup> Alguns desses professores disseram, inclusive, já ter aplicado uma das SD da Olimpíada de Língua Portuguesa. Apesar disso, não relataram o uso de consignas referentes ao contexto de produção.

<sup>88</sup> Chamamos de gêneros menos comuns os textos que saem de sua função real (ou cristalizada); por exemplo, uma receita para fazer um vaso de planta com sucata, uma bula indicativa do “remédio da felicidade”, “o que é o que?” etc.

da história ou sofrem hibridização, por conseguinte, são esses os aspectos a serem observados no desenvolvimento de atividades de ensino dos gêneros textuais, para que os alunos possam “mover-se” adequadamente em diferentes situações sociocomunicativas e/ou efetivar competentemente diversas ações de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O ensino da linguagem deve estar voltado para as bases enunciativas/discursivas de uma produção.

Deste encontro, destacam-se duas falas de professores.

1- “Interessante que, quanto mais você fala de gêneros textuais, de tipos de textos, aliás, sequências tipológicas, e tudo isso aí, mais eu tenho certeza de que eu não sei nada de português e de tipos de textos.”

2- “Essa proposta é muito boa. Ela detalha o texto bem detalhadinho. Mas pra nós professores, quando nós vamos ter tempo para estudar tudo isso e preparar uma aula assim? Você deve ter passado horas estudando e preparando material. E nós? Que tempo temos, trabalhando 40h? Por isso que a gente fica com o livro didático porque já vem tudo prontinho. É só ir lá na aula e aplicar.”

Os respectivos comentários da professora ministrante foram:

1- Professora, você sabe sim tudo isso. Inclusive a língua portuguesa é a sua língua. Acontece que nós fomos ensinados com os tipos textuais – narrativo, descritivo e dissertativo – que não davam conta de tudo isso. Os estudos mais modernos ampliam a forma de analisar o texto porque consideram a interação. Eles mostram que nós falamos e escrevemos de acordo com nossas necessidades de comunicação e com a situação de comunicação em que estamos.

2- Professora, o que é difícil, na verdade, não é a teoria nova que estamos estudando. É preciso uma reforma política na e para a educação, a começar pela LDB e nosso PCCR<sup>89</sup>. Você não acha? (não houve outra resposta – apenas troca de olhares que sinalizaram a resposta).

A primeira fala, mais especificamente, provocou a investigação de como os professores em formação concebiam os gêneros textuais. Por isso, no questionário aplicado,

---

<sup>89</sup> “Plano de Cargo e Carreira”, forma como é chamada a Lei complementar nº 118, de 31/12/2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados.

eles foram instados a desenvolver o conceito de gêneros textuais (questão 2). As respostas foram sistematizadas no QUADRO 16.

**QUADRO 16: Conceito de gênero textual**

<b>Categoria de definição</b>	<b>Fragmentos de algumas respostas</b>	<b>Análise</b>
<b>Tipo de texto (2)</b>	“Os gêneros são as várias modalidades dos diversos tipos de texto” (P29) <sup>90</sup> ; “[...] são tipos específicos de texto” (P49).	A resposta demonstra um tradicionalismo conceitual. Está enraizada a definição (e a prática) com tipos de texto.
<b>Variedade de gêneros (2)</b>	“São várias formas de apresentação de um texto [...] podem ser quase infinitos” (P41); “[...] diferentes maneiras de textos, orais ou escritos” (P5).	Para a formulação do conceito de gênero, foram observados os diversos gêneros existentes. Parece não haver uma reflexão de que os gêneros variam porque mudam também as situações comunicativas.
<b>Constructo Social (9)</b>	“Gêneros textuais são produções comunicativas sociais que apresentam relativa estabilidade” (P6); “[...] são produtos da cultura [...]” (P47); “[...] caracteriza-se por exercer uma função social específica [...]” (P25).	As respostas apontam o caráter sociocomunicativo dos gêneros, ou seja, o gênero é entendido como enunciado estável com função específica.

Os números, na primeira coluna do QUADRO 16, referem-se à quantidade de resposta nas “categorias” correspondentes. Considerando que o *corpus* se constituiu de treze

<sup>90</sup> Destaca-se que esta avaliação foi escrita. Para preservar a identidade dos cursistas, as avaliações foram numeradas. Por isso, utilizam-se duas formas de citação das falas dos professores-cursistas: a primeira, apenas a fala entre aspas, foi um comentário de um professor durante o curso, registrado pela professora-ministrante em seu “diário de bordo”. A segunda, a letra “P” – referente a professor – e um número – referente ao número da avaliação, entre parênteses, é a resposta (ou fragmento da resposta) dada a uma pergunta do questionário, como aparece no QUADRO 16.

questionários, aplicados ao final da primeira etapa da formação, infere-se que a maioria dos professores parece ter assimilado a definição de gêneros textuais, mas não que, exatamente, tinha essas concepções antes da formação.

No dia trinta de março, houve uma reformulação do plano de trabalho (Cf. QUADRO 2, no Cap. 1, e QUADRO 14, neste capítulo) e foram discutidos os tipos de discurso e as sequências tipológicas (BRONCKART, 2007). Os professores reconheceram, ao mesmo tempo, o tipo de discurso e as sequências tipológicas nos textos, associando às ações de linguagem do agente-produtor. Ficou claro que a definição de uma sequência acontece pelo projeto de dizer dos enunciadores e pelas representações sociais que fazem de seus interlocutores. Uma professora ratificou o que tinha sido dito na aula anterior: “o importante é que o aluno reconheça o jogo de linguagem na produção do texto e saiba mover-se nesse jogo de forma interativa e alcance seu interlocutor.”

No dia seis de abril, o professor orientador desta pesquisa esteve presente ao encontro. Os cursistas gostaram muito da participação dele e aproveitaram para tirar algumas dúvidas. Além disso, falaram sobre o livro didático, sobre as dificuldades de tempo do professor para planejar atividades na perspectiva do ISD, do interesse dos alunos etc. Após as discussões, o professor-orientador confirmou presença em outro encontro para desenvolver uma SD e tratar de outros temas, especialmente, a análise linguística.

Encerrada a participação do orientador, as discussões continuaram em torno dos tipos de discurso e das sequências tipológicas, temas retomados da aula anterior. A dinâmica da aula consistiu numa atividade em grupo para juntar os parágrafos da crônica “Ser brotinho”, de Paulo Mendes Campos, com o objetivo de tratar da hierarquização das informações em um texto. A crônica não tem necessariamente uma ordem nos parágrafos. Não foram aplicados elementos articuladores, o que possibilitava a hierarquização do texto em diversas formas. Os grupos ficaram bastante envolvidos com a atividade e foram discutidas as diferentes formas de construção da crônica. Ao final, foi lido o texto como no original.

Além de tratar das sequências tipológicas e da hierarquização dos textos, essa atividade orientou o olhar dos professores para a modelização do gênero. O objetivo não era construir um modelo didático do gênero crônica, mas ao longo das discussões, foram recuperados alguns de seus elementos estáveis e discutido o que é o modelo didático e finalizadas as considerações sobre sequências tipológicas.

Para avaliar o entendimento dos professores quanto à distinção entre gêneros textuais e tipologia textual, ou seja, sequências tipológicas, a quinta pergunta da avaliação solicitava o

registro dessa diferença. Apenas três professores não produziram respostas satisfatórias. Os demais revelaram ter compreendido que um gênero textual pode ser composto por várias sequências tipológicas. A categoria mais comum foi “partes” do texto, isto é, um gênero é composto por diferentes “partes”, ou seja, diferentes sequências.

No dia treze de abril, visava-se ao início da construção do modelo didático. Foram preparados três textos do gênero artigo de opinião – retirados do material da *Olimpíada de Língua Portuguesa*. Os professores leram os textos (em grupo), apontaram as características do gênero. Em seguida, responderam oralmente o quadro orientador da construção de modelo didático (Cf. QUADRO 10, no Cap. 2), de Eliana Merlin Deganutti de Barros, mostrando cada capacidade linguística e suas marcas. A construção colaborativa do modelo didático não trouxe confusão aos professores. Eles reconheceram bem cada capacidade e seus elementos. Entretanto, o fato de entenderem que deveriam construir o modelo didático com os alunos causou certo burburinho, visto que estes não entenderiam termos como *capacidade de ação*, *capacidade discursiva*, *capacidade linguístico-discursiva*, *sequências tipológicas* etc. Com muito diálogo, o equívoco foi resolvido. Foi enfatizada a importância da teoria para o professor e que os termos específicos e mais complexos do ISD não precisam ser apresentados aos alunos.

A última atividade desse encontro foi uma nova leitura dos textos no grande grupo para análise dos mesmos. Várias perguntas foram sendo feitas com o objetivo de mostrar ao professor como proceder diante do aluno. Os cursistas foram instigados a correlacionar as questões às capacidades de linguagem<sup>91</sup> e às perguntas do quadro norteador da modelização do gênero.

Em processos de mediação formativa, executar atividades “modelo” contribui para que haja uma conscientização de práticas a serem realizadas (ou já realizadas, porém, de forma não-consciente) na transposição de conhecimentos. Conforme Barros (2012), os professores precisam tomar consciência de que a transposição de conhecimentos científicos exige trabalho sistematizado e consciente, ou seja, em que o “como” fazer seja também reconhecido para ser aplicado.

---

<sup>91</sup> Nesta atividade os professores tinham que analisar as questões, já que, na SD, eles teriam de elaborar perguntas e atividades que estimulassem o desenvolvimento das capacidades de linguagem e que não contradissem a teoria.

O encontro do dia vinte de abril<sup>92</sup> foi realizado na sala de tecnologias (STE) do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM). O uso da STE foi um recurso para a pesquisa de textos e de subsídios teóricos necessários à construção do modelo didático.

Para essa aula, antecipadamente, foi feita uma seleção de artigos científicos a respeito de diversos gêneros textuais para facilitar a pesquisa dos professores. Alguns artigos eram mais teóricos; outros, relatos/análise de prática. Entretanto, a aula não foi produtiva. Nos computadores do Núcleo, o sistema operacional instalado é o Linux e eram poucos os professores que tinham conhecimento desse sistema dificultando o uso das tecnologias. Foi necessário conciliar o conteúdo da aula, a operação do sistema e o auxílio aos professores, que ainda tinham dúvidas para a realização da atividade. Além disso, o excesso de conexão à *internet* causou lentidão na realização da pesquisa.

No final, alguns professores reclamaram da aula e disseram que os problemas não eram só com as tecnologias, mas que continuavam confusos diante da construção do modelo didático e da SD. Apesar de ter-se lhes sido apresentado no computador e impressas algumas SD, de já terem feito uso do quadro<sup>93</sup> utilizado para a modelização de gêneros, as reclamações foram direcionadas à identificação dos elementos estáveis no texto e a sua correlação às capacidades de linguagem, isto é, os professores disseram que não conseguiam determinar se dado elemento estável pertencia à capacidade de ação, discursiva ou linguístico-discursiva.

Nesse sentido, os professores foram alertados sobre certa dificuldade quanto aos termos da teoria, os quais foram novamente explicados, mas que o trabalho não é difícil. Foram lembrados de que há etapas a serem seguidas e adiantá-las ou não realizá-las geram dificuldades<sup>94</sup>. Insistiu-se, portanto, na necessidade de leitura dos exemplares dos gêneros para observação de seus elementos estáveis.

Os episódios desse encontro direcionam para duas reflexões: de um lado a necessidade da renovação dos recursos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, de uso das tecnologias; de outro, a dificuldade de apropriação da modelização dos gêneros e planificação da SD.

Quanto ao primeiro ponto, entende-se que o processo de formação do professor reflexivo é perpassado também pela renovação metodológica e de uso de recursos diferenciados. Os alunos estão envolvidos pelas tecnologias no mundo fora da escola, e esta, na representação dos professores, insiste na manutenção de técnicas, estratégias e recursos

---

<sup>92</sup> Talvez por ser véspera de feriado, faltaram muitos professores a esse encontro, que tinha por objetivo iniciar a construção do modelo

<sup>93</sup> Cf. QUADRO 10, Cap. 2.

<sup>94</sup> Alguns professores estavam construindo o modelo didático sem a leitura de exemplares do gênero (alguns sequer tinham levado os textos). Prevendo a falta de textos, foi preparada uma caixa com vários textos em diversos gêneros.

tradicionais de ensino, ora pela privação a novos recursos ora pela inabilidade dos professores. Afirmar que o conhecimento ou não do sistema Linux, no contexto dessa aula, solucionaria os problemas apresentados não significa a absoluta “renovação” do processo ensino-aprendizagem tampouco a formação do professor reflexivo. O que se quer dizer é que, diante dos novos contextos de produção, no mundo físico e sociossubjetivo dos textos, as tecnologias estão presentes; logo, esse é também um elemento no ensino dos gêneros, tanto como fonte de pesquisa para o professor, que necessita ser um alfabetizado digital, e para o aluno, quanto como suporte dos gêneros.

Quanto às dificuldades na apropriação teórico-prática da modelização dos gêneros e planificação de SD, entende-se, podem advir da “contemporaneidade” do ISD e seus desmembramento, assim como podem ser reflexo também de certa comodidade que os três níveis de concretização da transposição didática (sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático – Cf. Cap. 2) “oferecem” ao professor, já que “prescrevem” a prática pedagógica pela determinação dos conteúdos, como demonstra o seguinte fragmento de diálogo entre os professores durante a formação.

[...]

PP- A pergunta que eu fiz [...] foi: Quais foram as dificuldades que vocês encontraram nessas duas semanas que nós nos ausentamos para a construção da SD? Quais foram?

C1<sup>95</sup> – Na sequência, né?

PP – É.

C1 – O modelo, beleza, é fácil até! Mas a sequência dá trabalho pelo seguinte, porque nós temos que construir todo ele, né. Tem que formar todo o conteúdo em cima de todo o gênero que eu vou trabalhar. E aí, mesmo eu tendo esse meu modelo aqui, que eu sei que, por exemplo, tem adjetivo lá na capacidade linguístico-discursiva, tem adjetivo, tem o pronome... Mas como eu trabalhar de repente aqui dentro do texto? Às vezes, a dificuldade é que nem sempre vou encontrar dentro do texto que eu escolhi. Então a gente tem de tomar muito cuidado com isso.

C2 – Eu não entendi esse final [...] O que você não vai encontrar dentro do texto?

C1 - Por exemplo, eu escolhi os textos do gênero que eu quero trabalhar, que é o gênero lenda, por exemplo. [...] E assim... no primeiro exercício que eu resolvi eu achei que eu já tinha colocado um monte de coisa que o aluno precisava conhecer, que não precisava de mais nada. Nossa, aqui já tá tudo! Aí eu passei depois pra outro conteúdo. Aí, quando a [nome] corrigiu, o que ela explicou pra mim: que ainda era pouco, que ainda tem de acrescentar muito mais exercícios. E a dificuldade é eu elaborar o exercício, pra não ficar repetitivo, de repente um exercício muito parecido com o outro, e também trabalhar as capacidades linguísticas, que, eu acho, dependendo do texto é um pouco difícil.

C2 – Essa coisa de e-la-bo-rar...

C1 – E-la-bo-rar...

C2 – Porque a gente está acostumado a pegar tudo no livro...

C1 – Porque, na verdade, eu estou elaborando... A gente pega pronto dos livros, né.

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011).

---

<sup>95</sup> Para preservar a identidade dos professores que participaram da formação, seus nomes foram substituídos pela letra C (referência a Cursista) e o número que segue indica a ordem de “entrada” no diálogo.

As duas sequências finais desse diálogo demonstram que a seleção dos objetos de ensino da língua portuguesa é determinada, particularmente, pelo livro didático, o que foi comprovado na primeira avaliação do curso, quando foram questionados sobre como escolhiam um gênero a ser ensinado. As respostas válidas<sup>96</sup> mesclaram vários critérios, ou seja, um mesmo professor apontou várias situações de escolha. Entre elas destacaram-se: a adequação a documentos prescritores do ensino (Projeto Político Pedagógico, Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino e o próprio livro didático), o aluno – sua idade, sua realidade (cultura), suas necessidades (preparar-se para o vestibular, por exemplo) – e o próprio professor (sua afinidade/domínio do gênero).

Apesar de no trecho de diálogo transcrito anteriormente e na primeira avaliação já ter ficado clara a forma de seleção dos gêneros, na segunda avaliação<sup>97</sup> do curso, na questão nº 2, insistiu-se nessa investigação, com o objetivo de verificar a apropriação dos fundamentos do ISD quanto à necessidade de um ensino contextual dos gêneros, ou seja, objetivava-se perceber se, depois de orientados teórica e metodologicamente, os professores consideraram as práticas sociais e as práticas de linguagem em que os alunos estavam inseridos.

Nove professores responderam ao questionário; e as respostas demonstram que, pelo menos parcialmente, não houve apropriação teórico-prática dos conteúdos trabalhados durante a formação, no que concerne à escolha dos objetos de ensino. Persistem os critérios “tradicionais”, como demonstra o QUADRO 17. De outra forma, como afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a seleção de um gênero, por conseguinte sua modelização, repousa sobre três princípios interdependentes e em evolução constante: a legitimidade, a pertinência e a solidarização.

A legitimidade diz respeito aos saberes legitimados pelos especialistas nos espaços acadêmicos, são materializados em documentos que norteiam o fazer pedagógico; a pertinência está relacionada às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos do processo ensino-aprendizagem e podem ser identificados nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos de Ensino; a solidarização concerne à efetivação de um novo saber. Em se tratando da formação de professores, esses três princípios circundam a articulação e a transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado.

---

<sup>96</sup> Seis respostas estão vagamente formuladas e não permitem o entendimento de como o professor seleciona este ou aquele gênero para ensinar.

<sup>97</sup> A avaliação final do curso foi realizada no último encontro presencial, dia dezenove de outubro de 2011. O objetivo da avaliação foi colher a opinião dos professores sobre todo o processo de transposição didática e investigar se os procedimentos dos professores alcançaram o que foi desenvolvido na formação. É necessário esclarecer que uma avaliação foi parcialmente respondida visto que a professora cursista elaborou o modelo didático, iniciou a construção da SD, mas não terminou (nem aplicou) porque entrou em licença maternidade.



No QUADRO 17, as respostas dos professores comprovam a circunscrição desses três princípios na seleção dos saberes a serem didatizados. Apesar de interdependentes, é possível dizer que as respostas que apontam para o livro didático e/ou referencial curricular são justificadas pelo princípio da legitimidade; a segunda e a terceira respostas fundam-se no princípio da pertinência.

**QUADRO 17: Critérios de seleção dos gêneros didatizados**

<b>Categoria de escolha</b>	<b>Fragmentos de algumas respostas</b>	<b>Análise</b>
<b>Livro Didático ou Referencial Curricular (07)</b>	<p>“porque o livro didático trazia algumas sugestões” (P41);</p> <p>“a escolha se deu por ser conteúdo presente no livro didático, por constar no referencial e [...] um gênero agradável de ler e produzir” (P26);</p> <p>“além de fazer parte da ementa para a série, oferecia mais facilidade e atrativos para o desenvolvimento da sequência” (P03);</p> <p>“por julgar ser bem relevante, em suas características, ao desenvolvimento das capacidades textuais dos alunos do 9º ano” (P06).</p>	<p>Na maioria das respostas está explícito que a seleção foi realizada com base em critérios “legítimos”; em outras, especialmente, no questionário P06, não está explícito, todavia, entende-se que, se foram observadas as capacidades necessárias, é no Referencial Curricular que se apoiou, posto que, nesse documento, encontram-se as competências e habilidades de cada série/ano.</p>
<b>Tema do gênero (01)</b>	<p>“Por tratar do comportamento humano” (P02)</p>	<p>Esta resposta permite subentender a busca por uma prática contextualizada, promotora de letramentos “<i>múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos</i>”<sup>98</sup>.</p>

<sup>98</sup> Nessa perspectiva, embora o texto/gênero textual continue sendo unidade/objeto de ensino, o ensino da língua alcança patamares para além dos linguístico-enunciativos. Contribui para a formação de sujeitos agentes na sociedade e que, competente e conscientemente, utilizam os gêneros textuais como instrumento de interação e de

		(OLIVEIRA, 2009, <i>apud</i> BARROS 2012).
<b>Ensino em espiral (01)</b>	“havia trabalhado em anos anteriores” (P15)	Poder-se-ia dizer que esta resposta está em perfeito acordo com as proposições teórico-metodológicas do ISD; porém, há um questionamento latente: Os professores têm consciência do ensino em espiral, ou eles repetem “planejamentos e ações” que foram exitosas em anos anteriores?

Se por um lado a maioria dos professores continuou adotando o princípio da legitimidade, um professor associou esse princípio ao da pertinência, conforme registrado no seguinte fragmento do diálogo:

- [...]  
PP – Nós vamos conversar mais ainda sobre tudo isso ao longo das apresentações. Alguém quer dizer assim, eu quero ser o primeiro a apresentar? [...]  
PP – O [nome]. Então vem [nome].  
C6 – Eu posso ser o primeiro, quanto mais cedo, melhor...  
[...]  
C6 – [...]No caso eu vou trabalhar o conto psicológico, aí eu perguntei: por que esse gênero? Por quê?  
C5 – Nossa! Que difícil!...  
C4- Então, é mesmo. Por quê? Vai, pode explicar...  
C6 – Há explicação.  
C4- Tá!  
C6 – Eu trabalho numa escola indígena e esse povo tem como cultura o contar história. E nessas histórias, eles contam contos, (ininteligível), lendas Sendo assim eu decidi trabalhar o conto psicológico porque os alunos gostam de contar suas histórias e seria bom tê-las registradas. Como é que funciona a cultura indígena. Eles gostam muito, mas muito, muito mesmo de contar histórias. E quando eles contam histórias é como se eles tivessem vivendo aquilo. Se eles vão contar uma lenda de milhões de anos atrás, de milhares de anos atrás, é como se ele tivesse vivendo. Então aí que eu percebi que a gente poderia trabalhar com eles, porque o conto psicológico, umas das características dele é trabalhar o sentimento da pessoa. Eles vivem aquilo como se fosse a realidade. E o outro motivo que eu não coloquei aqui é que o livro didático da minha escola [...] a primeira seção, não sei, ela traz algumas coisas e já tem vários exercícios nessa linha. Então, olha só, eu já vou pegar as duas coisas e trabalhar, né...  
C5- Os exercícios da...  
C6- É assim... Na primeira unidade, se eu não me engano, tem dois textos desse gênero e vários exercícios explicando, o que é, por que, para que e um monte de coisa, né.  
C4 – Você já começou a aplicar com eles ou não?  
C6 – Pior que já.

---

concretização de objetivos diversos ideologicamente estabelecidos. Assim, entende-se a existência de letamentos (vários), pois há uma adequação a situações sociocomunicativas (BARROS, 2012, 2009).

C4 – Só de curiosidade: você sentiu algum interesse?

C6 – [...] num ponto não, (ininteligível), mas por outro lado, o negócio tá lá em cima, mas como a minha referência vai ser o nono ano, eu acho que vai ter mais preparação...

C4 – porque quando eu li pros meus alunos esses contos psicológicos, eles odiaram... Professora, esse povo é doido... Por isso eu acho que se eu fosse fazer...

C6 – Bom vamos lá! [...] então eu escolhi alguns para eu seguir como base para eu tirar as coisas. Restos do carnaval, que está lá no livro, Felicidade Clandestina, da Clarice Lispector, Eu estava ali deitado, que também está no livro, esse é um dos que os meninos gostaram...

C2 – Clarice não pode faltar, né...

C6 – Cem anos de perdão, também da Clarice Lispector, Natal na barca, e tem mais um outro que eu não coloquei aqui, mas, sei lá, são vários. Além desses daqui, eu peguei mais um monte pra tirar as coisas. Segundo o que eu estudei pelos contos, os elementos fixos que estavam presentes em todos eles. Ele trabalha com as lembranças dos personagens. O conto psicológico é isso: é trabalhar essas lembranças. É narrado em primeira pessoa, ou seja, o narrador é personagem em todos eles. É um narrar fictício; é... todos nós sabemos o que é. O tempo de um conto psicológico. No conto, o tempo é psicológico, ou seja, ele não segue aquela linha...

C5 – Temporal...

C6 – passado, presente e futuro. Ele fica oscilando... ele vai e volta, vai e volta...

C5 – quer dizer, tem muitos flashes...

C6 – Isso é muito comum na tribo Kaiowá. Quando o povo Kaiowá vai contar uma história pra você, você não entende nada...

C1 – Nada...

C6 – porque eles ficam indo e voltando, indo e voltando, indo e voltando. Aquilo, se você não está acostumado a lidar com eles, você não entende a história...

C1 – É. Você não entende...

C6 – então eu achei muito oportuno trabalhar isso com eles, porque é da cultura deles esse narrar da produção psicológica.

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011).

Percebe-se que o professor representado no diálogo pela sigla C6 observou aspectos pertinentes ao contexto sociocultural dos alunos, associando-os ao gênero conto psicológico. Essa associação ratifica a própria noção de gênero de texto.

A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação. (BARBOSA, 2002, p. 152-153).

No contexto apresentado pelo C6, o conteúdo temático e a construção composicional do gênero conto psicológico recuperam elementos enunciativos e discursivos da cultura indígena. Por isso, é possível afirmar que a seleção do gênero foi adequada para o contexto comunicativo em que os alunos estão inseridos, porquanto “é necessário *escolher*

gêneros representativos das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal.” (BRONCKART, 2010, p. 171).

No dia vinte e sete de abril, novamente o professor orientador dessa pesquisa participou do curso. Ele mostrou formas (exercícios) de trabalhar a gramática na perspectiva dos gêneros textuais e iniciou o desenvolvimento da SD “Resumo”, inclusive com a produção inicial de resumos pelos professores cursistas.

No dia quatro de maio, foram encerradas as atividades da SD “Resumo”. Nesse mesmo dia, o professor orientador norteou a correção do texto “O cachorro abandonado” (BUIN, 2004). Para finalizar a aula, os professores cursistas avaliaram os próprios textos e reescreveram-nos.

O instrumento utilizado para a revisão do texto foi uma lista de controle<sup>99</sup>. Alguns cursistas comentaram que esse instrumento facilitara a correção do texto, e que, no contexto escolar, os alunos saberiam que critérios deveriam ser observados no texto e poderiam se autoavaliar.

Na oitava questão da avaliação, investigou-se que instrumentos os professores utilizam para a correção dos textos. Três respostas foram vagas e não possibilitaram uma categorização das inferências feitas nos textos dos alunos. Três educadores disseram indicar (com flechas, com grifos) os desvios da norma culta. Outros quatro disseram estabelecer critérios de avaliação, parecendo condizer com a proposta do ISD. Todavia, o desenvolvimento da resposta possibilita o entendimento de que esses critérios são de observação das capacidades linguístico-discursivas e não das capacidades de ação e/ou discursivas. Dois disseram fazer comentários no final do texto dos alunos, permitindo entender que utilizam a correção interativa.<sup>100</sup> (RUIZ, 2001; NIÉRI, 2010).

Na segunda avaliação, já que durante o curso a lista de controle tinha sido um dos temas abordados, investigou-se a utilização dessa ferramenta. As respostas delinearam a seguinte situação:

- Quatro professores não utilizaram a lista de controle, mas afirmaram desenvolver a correção interativa, representada pela seguinte resposta: “as interferências nos textos dos alunos foram com conversas no texto (na folha), com sugestões, com perguntas, com orientações e reescritas” (P15);

---

<sup>99</sup> Cf. Cap. 2 deste trabalho.

<sup>100</sup> A correção interativa é materializada por comentários às margens dos textos dos alunos e/ou “bilhetes” deixados pelo professor no final do texto sobre as características do gênero e servem para orientar a reescrita.

- Três professores fizeram uso da lista de controle, sendo que dois avaliaram positivamente esse mecanismo (“ficou muito mais fácil de corrigir”) (P47) e uma não opinou, porque, no encontro final, ainda não tinha terminado a correção dos textos;
- Um professor utilizou a lista de controle e a avaliou de forma negativa: “Sim, mas deu muito trabalho e alguns alunos não gostaram de saber que não tinham atingido o objetivo. (Dois alunos rasgaram seus textos, ao lerem as observações). Foi feito um cartaz e afixado na sala com os elementos estáveis do gênero.” (P41)

Apesar de os objetivos desse trabalho não ser a análise da transposição didática interna, a última situação delineada provoca o surgimento de algumas questões desse processo: as causas dos alunos terem rasgado os textos residem na lista de controle ou no fato de eles não terem se adequadado ao gênero? O gênero selecionado fazia sentido para sua realidade? Contextos exteriores<sup>101</sup> ao gênero, por exemplo, de bilinguismo ou multilinguismo, afetam os resultados do trabalho com gêneros textuais e SD? Tais respostas demandam investigações peculiares e divergentes às realizadas nesse trabalho, embora entrecruzadas à formação de professores.

Entende-se que todas as atividades realizadas durante a formação até o dia quatro de maio contribuíam para que os professores fizessem a modelização do gênero e a planificação da SD. No entanto, percebeu-se relativa resistência dos professores na realização das atividades em grupo. Alguns argumentaram que faltavam materiais e computadores<sup>102</sup> para a pesquisa. Por isso, os dois encontros presenciais seguintes (onze e dezoito de maio) foram dispensados<sup>103</sup>. Ficou acertado que o monitoramento do trabalho seria feito por *e-mail* ou, havendo necessidade, deveriam telefonar e marcar horário de atendimento.

---

<sup>101</sup> No cruzamento dos dados gerados pela pesquisa, identificou-se que a resposta dada veio de um professor que trabalha em uma escola indígena. Nesse contexto, questiona-se: Quais as contribuições e os efeitos do trabalho com gêneros textuais e SD em situações de bilinguismo, na qual a língua portuguesa é (quase) a segunda língua?

<sup>102</sup> Os argumentos dos professores para a não realização das atividades nos encontros presenciais não parecem substanciais, visto que, quando foi feito o encontro no NTEM, apesar das dificuldades com o sistema operacional dos computadores, algumas atividades poderiam ter sido realizadas. Outra inconsistência nos argumentos diz respeito à falta de material. Como já foi dito, a PP preparou uma caixa com textos de diversos gêneros e também encaminhou por *e-mail* vários materiais teóricos (artigos científicos) para estudo dos professores.

<sup>103</sup> Nesse período em que os encontros não foram presenciais, foi iniciada a mediação dos professores colaboradores. O primeiro passo foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi-lhes explicado todos os contextos da pesquisa: dever de colaboração, direito de desistência, preservação da identidade etc.

O último encontro da primeira etapa da formação foi realizado no dia vinte e cinco de maio, para socialização dos modelos didáticos e SD construídos - quatro professores socializaram o material produzido. Os gêneros foram conto psicológico, notícia, propaganda e lenda.

No início do encontro, foi perguntado aos cursistas quais foram as dificuldades encontradas para a construção da SD. Como já apontado em um fragmento de áudio neste mesmo capítulo, a primeira dificuldade apresentada direcionou-se para a elaboração da SD, já que os professores se disseram acostumados a encontrar textos e exercícios prontos no livro didático. A segunda dificuldade compôs-se do ensino da gramática no texto. Os professores comentaram suas limitações para o trabalho com a gramática funcional.

[...]

C1 – O modelo, beleza, é fácil até! Mas a sequência dá trabalho pelo seguinte, porque nós temos que construir todo ele, né. Tem que formar todo o conteúdo em cima de todo o gênero que eu vou trabalhar. E aí, mesmo eu tendo esse meu modelo aqui, que eu sei que, por exemplo, tem adjetivo lá na capacidade linguístico-discursiva, tem adjetivo, tem o pronome... Mas como eu trabalhar de repente aqui dentro do texto? Às vezes, a dificuldade é que nem sempre vou encontrar dentro do texto que eu escolhi. Então a gente tem de tomar muito cuidado com isso.

[...]

C1 – Porque, na verdade, eu estou elaborando... A gente pega pronto dos livros, né. Porque também é o primeiro, né, gente! Eu acho que depois que a gente construir vários, você pega um hábito, um ritmo... O primeiro é... eu acho que os primeiros que a gente vai elaborar é mais difícil. A partir do momento que eu construir um conto, outro, um gênero de opinião, cada gênero, eu vou pegar mais facilidade.

PP – E o que mais que vocês acharam de dificuldade?

[silêncio]

PP - Então nós concluímos: a primeira dificuldade é o próprio ato de pre-pa-rar. Nós sempre recebemos pronto. É a primeira dificuldade. A segunda dificuldade é de trabalhar a gramática funcional. Então aí leva para uma situação. Nós professores precisamos de formação para trabalhar a gramática funcional, que é a gramática dentro do texto. Igual você falou assim: ah, eu tenho lá o texto, mas depois eu não sei eu achar o pronome. Eu sei que a retomada é por pronome, mas...

C1 – Eu achar; eu até acho. Mas como pedir pro aluno de uma forma... num exercício. Porque nós, como professores, nós até conseguimos. Ah, aqui tem um pronome, aqui tem um adjetivo para uma descrição. Nós professores, nós conseguimos... Mas como fazer o aluno perceber aquilo?

C2- Mas muitas vezes você vai ter de retomar, dar a noção pra ele, no caso, do pronome, vai ter de recuperar essa noção com ele pra depois fazer a aplicação. Se você fizer direto, ele, provavelmente, não vai ter como perceber.

C3- Eu acho que a dificuldade com relação a isso é a primeira porque nós não fomos, a não ser, e aí eu... não sei quem está saindo hoje da Universidade, nós não fomos ensinados, nós não fomos preparados a fazer desta forma. O que acontece? Ou você trabalha bem separadamente ou, então, se não for assim, o professor acaba se perdendo ao ponto de não trabalhar também, porque ele não sabe. Então eu acho que o primeiro ponto está aí: a nossa dificuldade de trabalhar a gramática sim. E a outra: de trabalhar com o aluno de uma forma que não seja a forma antiga. Ir direto primeiro pra gramática, pra depois olha lá mostrar isso dentro do texto; que deveria ser a via contrária. Então eu acho que a dificuldade tá aí. Outra, quando ela falou de elaborar a sequência toda; porque geralmente quando você está dando uma atividade, eu dou uma etapa. Daquela etapa eu vejo o que eles sabem, ou que eles não sabem, ou que sabem pouco, que tem que aprimorar. Em cima daquilo eu construo, eu busco uma outra atividade. Aqui não. Você tem de pensar ela, a sequência no geral, no todo. E nesse decorrer, mesmo ela já preparada, eu acredito que fazendo as adaptações. Quando a [nome] disse que o modelo didático no caso se torna fácil, por exemplo, no meu gênero que é propaganda, que é muito complexo – conforme você havia dito – e olha que eu e a [nome] ainda nós fechamos algumas coisas para não ficar amplo demais, mas é um gênero muito oscilante, por mais que tenha características, e com essa modernidade hoje, com essa

plasticidade que se fala dos textos hoje, então se torna muito... é, tem muitas coisas pra gente olhar em propagandas muito diferentes.

PP – Muito bem. Então nós chegamos a um terceiro ponto que eu acho que é importantíssimo pra vocês receberem essa orientação. A propaganda, ela tem toda essa variação porque é um texto multissemiótico ou multimodal como a gente chama. Ele utiliza de diversas linguagens, não só a linguagem verbal. [...] O que nós precisamos fazer; o que nós precisamos melhorar. É que nós começamos o modelo didático; fizemos uma proposta de SD, mas, na verdade, o primeiro elemento que é o *corpus* de texto nós falhamos, no seguinte sentido, essa multimodalidade da propaganda, vocês só vão conseguir [...] vocês vão conseguir decifrar mais ainda alguns pontos a serem trabalhados em qualquer gênero a partir do momento em que você tiverem o texto na mão, tá, exemplares de textos daquele gênero. Por isso que eu insisti tanto com vocês. Gente, vamos trazer os textos, vamos trazer os textos. Tá!? E aí acabamos pulando algumas etapas aí. [...] O que nós temos visto, com a [nome], quando eu sentei, eu não tenho o material pronto aqui para mostrar pra vocês, mas nós, a [nome] é testemunha, nós íamos discutindo os elementos estáveis do gênero a partir da procura em alguns textos, né [nome], lembra? Nós temos um *corpus* de textos [...] é partir dali que nós levantamos os elementos estáveis, mas a decisão realmente de que elementos estáveis trabalhar, você vai fazer a partir do texto, a partir do texto que você já tem. Essa é a primeira orientação que precisa ficar bem firme na cabeça de vocês. Cada vez que vocês decidirem trabalhar um gênero textual, primeiro vocês selecionam vários textos e leem esses textos porque é a partir desses textos que vocês vão reconhecer os elementos estáveis pra construção do modelo didático e, conseqüentemente, para construção da SD. Esses mesmos textos que vocês utilizaram para construir o modelo didático, vocês vão utilizar na construção da SD. Tá!? Por que às vezes nós pulamos algumas etapas? Porque nós somos professores. Isso parece estar muito claro na nossa cabeça: ah, eu sei o que é um artigo de opinião, eu sei o que é uma propaganda, eu sei como fazer, eu sei como produzir. E aí quando a gente começa a perceber os elementos estáveis e, especialmente, a gramática funcional, aí a gente se atropela. Porque nós ainda, como disse bem a [nome], nós estamos acostumados a trabalhar tudo separadamente. Primeiro a gente trabalha a leitura depois a interpretação depois a gramática ou até o contrário primeiro a gramática e depois os demais. Pra resolver problemas de gramática. Igual a [nome] falou: como eu vou trabalhar o pronome, como meu aluno vai localizar o pronome lá dentro? Exercícios do tipo: pega um fragmento de texto e diga lá... Mais ou menos assim seria o comando do exercício. Quem é o personagem principal? Por exemplo, tá! É a Chapeuzinho Vermelho. Quais as palavras utilizadas neste trecho que fazem referência a Chapeuzinho Vermelho? Aí, ele vai achar o ela, vai achar a Chapeuzinho, vai achar as diversas formas de referência. Tá!? Então esse é um tipo de exercício pra você fazer. Aí você faz isso com vários textos. Você pode inclusive já grifar. Um exercício você faz assim. Outro exercício, você pega outro texto ou outro fragmento de texto... Aqui nesse momento não tem problema de ser fragmento de texto, porque você quer enfatizar um ponto, um tópico, um elemento. Você pode por o texto e separar, por exemplo, se você quer trabalhar os pronomes, você separa vários pronomes. Lá você tem a Chapeuzinho Vermelho, você tem o lobo mau, você tem o lenhador, você tem a Vovó... e você vai separando todos os pronomes que fazem referência a cada uma dessas personagens. E você cria até um quadro. Põe lá: Vovó, Chapeuzinho Vermelho... Das palavras destacadas acima quais fazem referência a cada uma das personagens. Aí ele vai achar, Vovó, Vovozinha, Ela... e tudo mais. A Chapeuzinho Vermelho a mesma coisa,, Aí, o lobo mau a mesma coisa... Ele vai separando e ele vai identificando... Aí você entra, então, dizendo: quando há uma referência direta... quando há uma substituição do nome por outro elemento, tal... você vai ver como você vai entrar com a normatização. Aí você vai dizer: Isso, então, é pronome. A isso nós chamamos pronome. Entenderam um tipo de exercício possível? Mas, lembrando, a primeira coisa é o *corpus* de texto. Tá!

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011).

As intervenções da professora ministrante direcionaram-se para solução de dúvidas e para indicação de como trabalhar, conforme apontam os trechos dos fragmentos acima. Ademais, os professores foram alertados para a necessidade de constituição de um *corpus* de textos no gênero, visto que era necessário entender que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, conforme concepções bakhtinianas (BAKHTIN, 2003), e, portanto, os

elementos trabalhados seriam os encontrados nos exemplares colhidos, aliados às dificuldades dos alunos reveladas na produção inicial.

Outro fator que causava dificuldades, apesar de não ser explicitamente dito pelos professores, era a realização e a função da produção inicial. Ao longo das apresentações dos professores, essas dificuldades foram se evidenciando e a professora ministrante as esclareceu, como mostra o fragmento de áudio abaixo.

[...]

PP – [...] o que trabalhar? Porque não é tudo, gente. [...] O ensino, segundo a proposta, ele é espiral. Lembro que eu falei, já disse? Então hoje o seu aluno no sexto ano, ele vê notícia; lá no oitavo ano, ele vê notícia de novo. Então você não vai ensinar tudo aqui no sexto ano. Você vai ensinar... por isso o corpus de textos é importante; o texto é importante também. Você vai dizer: eu vou ensinar esse... E primeira coisa, além do corpus do texto, qual outro elemento que vai determinar o que ensinar?

C8 – A produção inicial...

C5 – Não é o conhecimento prévio?...

PP – Han?

C8 – A produção inicial.

PP – A produção inicial do aluno, tá gente. Esses são os dois elementos que vão determinar a sua SD. Lógico, que o modelo didático, sem sombra de dúvida, mais o corpus de texto e a produção inicial do aluno.

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011).

Paralelamente às dificuldades de entendimento da função da produção inicial, outro problema apresentado foi a forma de solicitação da produção, apesar de, no terceiro encontro da formação, o contexto de produção ter sido o tema da aula. Compreende-se que as dúvidas apresentadas nesse encontro são reflexos das dificuldades que os professores tiveram na realização da atividade do dia nove de março e de apropriação do conceito e da função do contexto de produção.

[...]

C2 – Eu estava pensando que no caso do [nome] é impossível ter uma produção inicial, né, porque como que o aluno vai começar com um conto psicológico sem ter conhecimento...

(muitas falas ao mesmo tempo)

PP – Mas é que ele, lembra, que ele vai utilizar seis aulas, ele vai utilizar seis aulas... ele vai ler texto, ele vai apresentar livros...

C2 – então essa produção dele (ininteligível)

(muitas falas ao mesmo tempo)

PP – no seu caso é diferente, seus alunos já têm lido notícia...

C7 – já tem experiência, né...

PP – já tem experiência. Ele vai fazer um... Ele vai preparar o terreno pro aluno produzir, pro aluno fazer uma produção inicial. Mesmo assim você vai trabalhar... porque nesse preparo de terreno você não vai trabalhar todos os elementos, você vai só ler... um texto que você vai ler para discutir aquele texto... então, mesmo assim, vão aparecer as falhas, né, e as falhas mais importantes é que você vai falar, não, isso daqui ele precisa saber, lá no modelo didático esse elemento aqui é importantíssimo, então nós vamos trabalhar isso porque tá falho no texto do aluno, tá! Então, corpus e o texto do aluno. Muito importante isso. Primeiro o texto do aluno, tá!

[...]

C4 – Essa história da gente pedir a produção inicial sem eles ver nada é super complicado porque eles não estão acostumados, né. Sempre, pelo menos eu, procuro sempre colocar alguma coisa. Por que é o



contrário, é o contrário do contexto de produção. Ah! Tem que mandar fazer... Porque quando a gente trata de uma coisa conhecida deles, até que tudo bem, mas quando se trata de uma coisa, por exemplo, de uma crônica, nossa é praticamente impossível. Se você falar crônica, eles querem subir pelas paredes, até a gente, né, igual a gente estava comentando aqui. Então, assim, sinceramente, eu sei que é uma prática, é uma sequência didática, tal, mas a primeira produção, eu, particularmente, acho que pelo menos esse contato, né... Você não pode... você não vai trabalhar as capacidades aí, ficar explorando tudo, claro que não, mas eu acho que tem que ter sim pelo menos uma leitura de umzinho, sabe...

C1 – Mas eu posso apresentar um texto, não posso?

PP – Pode...

C1 – Mas a [nome] disse que a gente pode apresentar um texto...

PP – Você pode apresentar um texto...

C4 – Sim, sim... Eu tô falando assim... Mas o recomendado é uma primeira...

PP – mas não é obrigatório.

C4 – É... O recomendado é uma primeira... é como se fosse, como é que eu vou dizer... um exame, né, um... um exame...

PP – Uma prova...

C4 – um exame, uma prova inicial... Mas é complicado e eles não estão acostumados...

PP – Gente, oh, presta atenção no que eu vou falar. Mesmo que seja prova inicial, mesmo que seja uma produção inicial, sem...

C9 – o contexto de produção...

PP – o contexto de produção tem que existir.

C7 – Mesmo que seja a produção inicial...

PP – Mesmo... A produção inicial, aquela primeirinha...mesmo que o aluno...

C7 – não; porque eu ia chegar lá e pedir um conto...

PP – Então você vai dizer...

C7 – sem nada...

PP – Não. Você vai dizer. Olha, gente, vocês vão agora, a professora, nós vamos trabalhar durante este bimestre com conto... Então

C7 – na produção inicial?

PP – Na produção inicial. Então agora eu quero que vocês... você pode até perguntar: quem já leu um conto? Quem acha o que é um conto? Pode fazer esse tipo de pergunta... Pode ler um conto com eles. Mas não é obrigatório. No caso você diz assim: Agora vocês vão escrever um conto, onde vocês vão narrar a história... é de... de uma donzela que foi levada para a floresta e acabou sendo encantada por uma bruxa. Ponto.

C2 – Originalíssimo...

PP – Nossa! Originalíssimo, né! Esse conto... depois nós vamos trabalhar um rol de atividades, nós vamos voltar a esse conto e, no final, vocês vão perceber o quanto que vocês já sabem do conto e como que vocês precisam melhorar.

C7 – Não. É porque é assim... porque tem uma questão... Ela estava falando que a gente geralmente coloca, né, alguma coisa antes pra poder fazer a produção. Mas também algumas coisas, como é muito comum, por exemplo, eu acredito que eles conheçam... [...] se eu pedisse, mesmo nesse contexto, no contexto de produção de um conto, mesmo sem apresentar nada com certeza, eles vão saber, eles têm alguma ideia do que seja um conto, no mesmo caso a notícia... Eu acho que à notícia todo mundo tem acesso. Então se você pedir uma notícia, eles vão colocar do jeito que eles imaginam que seja uma notícia. Acho que nesse sentido que tem que ter essa investigação, até pra gente saber o que eles sabem, então, né, e o quanto eles sabem.

PP – É. Isso. Exatamente.

[...]

C5 – e essa produção inicial teria como objetivo depois ver o desenvolvimento dos alunos?

PP – Sim. É esse o objetivo. Porque essa produção inicial você vai voltar a ela lá no final das oficinas...

C5 – e durante o processo, você vai esclarecendo o texto...

PP – Isso! E lembra que durante o processo você vai criando com o aluno a lista de controle. Você trabalhou tal elemento, você vai listar lá no quadro. Vai fazer um cartaz e deixar na parede.

C5 – Tem aquela característica...

PP – Isso. Seu texto tem um título sugestivo? No caso do [nome], por exemplo: O título do seu texto tem perfil de manchete? O verbo está no presente? Ele vai colocar isso lá na lista de controle. Por exemplo, a gente tem texto aqui que nem título tem. Então a gente precisa trabalhar a construção da manchete. É por isso. Porque você vai voltar a esse texto.

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011).

A não compreensão ou a compreensão equivocada da produção inicial revela questões muito mais profundas. O que, na verdade, se evidencia é que o processo de ensino da língua ainda é falho no que concerne ao uso do texto/gênero textual como objeto de ensino. As práticas pedagógicas, tradicionalmente, têm primado por um ensino gramaticalesco, cujo objetivo é o domínio da teoria gramatical (FARACO, 1984) em detrimento do domínio da língua em uso, ou seja, do texto/gênero textual. Nesse caso, a escrita acaba se tornando uma ação pontual, ou seja, sem sentido social e sem função determinante para a formação de sujeitos linguisticamente conscientes.

[...] é indispensável que a escola entenda a escrita como processo. A tarefa de produção textual deve ter como objetivo formar produtores de textos que planejem, escrevam, revisem e reescrevam. O texto do aluno deve ser o ponto de partida: seus erros nortearão sua aprendizagem; é por meio deles que os professores reconhecerão suas dificuldades e procurarão saná-las. Quando o ensino de LP tem como ponto de chegada e de partida o texto, o aluno institui-se como sujeito do seu discurso. (NIÉRI, 2010, p. 128).

Segundo os professores, no ensino da leitura e da escrita baseado nos gêneros textuais, ocorrem dificuldades conceituais do que seja o próprio termo gênero textual. No diálogo seguinte, a professora argumenta e justifica nessa direção os problemas de transposição didática.

[...]

C7 – Agora uma outra questão que eu tô assim... que até eu comecei a trabalhar eu fiquei pensando como fazer... é a questão de que... muitas vezes a minha preocupação é essa, em alguns momentos, é a questão do gênero. Porque quando você pede, eles não conseguem entender... você tem de falar, esse é o gênero tal, esse é o gênero tal... eu percebo que no primeiro ano<sup>104</sup>, até que no ano passado eu não tive tanto essa dificuldades, mas esse ano, eles não sabem o que é gênero. Então assim eu tô... eu quero trabalhar com eles alguma coisa pra tentar ...

PP – Pra romper essa barreira...

C7 – mas eles não sabem o que é gênero...

PP – Pra romper essa barreira, você pode fazer com eles a seguinte dinâmica. Lembra que eu fiz aqui com vocês? Eu fiz com vocês. Trouxe vários textos, vários, vários, vários...

C1 – sim, sim, sim.

PP – e pedi pra vocês dividirem e fazer cartazes e tal. Vocês podem fazer essa dinâmica. Isso é uma forma de mostrar pra eles...

C3 – os diversos gêneros...

PP - eles entenderem a palavra gênero.

C7 – é... porque eles não entendem a palavra gênero.

PP – Então... Olha, gente, porque vocês colocaram todos esses textos aqui? Ah, professora! Porque é uma receita, né. Tá na cara. Ah! Muito bem. Então, esse é o gênero receita. E por que vocês colocaram esse aqui? Ah, professora! Ah, olha, eu aqui eu não consegui, eu nem sei onde por esse texto aqui. Eu não sei onde por esse texto, professora. Bom, então vamos ler o texto e vamos perceber alguns elementos dele e vamos acabar descobrindo. É uma dinâmica... Mas isso é antes de tudo... antes de trabalhar...

C7 – independente até, né...

PP – é independente de gênero...

---

<sup>104</sup> A professora refere-se ao primeiro ano do ensino médio.

C7 – porque em algum momento isso precisa ficar muito claro pra eles, porque a gente fala em gênero, gênero, gênero e eles... realmente é difícil mesmo fazer eles chegarem a alguma ideia do que seja gênero...

PP – É. E é complicado porque gêneros são muitos.

C7 – então e eu achava que sabia muito de gênero quando saí da faculdade e agora cheguei aqui e vi que não sabia nada...

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011).

Entende-se por tudo isso que, na realidade, os professores, de um modo geral, não aderiram ao trabalho com gêneros textuais em sua prática pedagógica, mesmo que essa proposta já exista há duas décadas. E o principal fator dessa não adesão, entre outros, pode ser a falta ou a ineficácia do processo de formação de professores, incluindo a formação inicial. Por isso, é importante o planejamento e a efetivação de mediações formativas como a proposta nessa pesquisa.

Depois do encontro do dia vinte e cinco de maio, os professores tiveram até o final do mês de agosto para aplicar a SD planejada. Os encontros voltaram a ser presenciais no dia quatorze de setembro. Este encontro e os seguintes (vinte e um, vinte e oito de setembro; cinco e dezoito de outubro) tiveram um único objetivo: a socialização das práticas desenvolvidas.

Dez professores socializaram todo o processo de transposição didática, desde a modelização do gênero até aplicação da SD. Os gêneros trabalhados foram: conto de fada, conto psicológico, lenda, fábula, propaganda, relato de apresentação pessoal, HQ (em inglês), HQ (em português), notícia, artigo de opinião,

Ao longo das apresentações, várias dificuldades em relação à transposição didática foram relatadas: desde o tempo muito curto para a aplicação da SD até problemas de “gerenciamento” das escolas. Como já dito, o objetivo dessa análise não é a investigação da transposição didática interna, entretanto, nesse encontro os relatos dos professores possibilitaram uma noção de como foi o processo.

Algumas observações foram comprovadas pela análise da sétima questão da primeira avaliação do curso. A pergunta era: “Que dificuldades você observa na didatização do ISD<sup>105</sup>?” Todas as respostas apontaram para a construção do modelo didático e da SD, justificando-a pela falta de tempo, pela dificuldade de trabalhar a gramática no texto (a gramática funcional), pela imperícia em construir as atividades da SD, pela falta de material

---

<sup>105</sup> O ISD foi o fundamento teórico-metodológico base desta pesquisa. À procura de evitar repetições, utilizamos a expressão “didatização do ISD”, todavia cabe esclarecer que não fazemos a transposição do ISD, mas dos gêneros textuais. Não se trata de aplicacionismo de uma teoria, mas de desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem fundamentadas na teoria sociointeracionista discursiva.

ou recursos para a reprodução da SD. Neste caso, um professor questionou: “Como; passar na lousa? Ou tirar xerox?” (P31).

Na segunda avaliação, a questão oito solicitava um relato do desenvolvimento da SD e que fossem destacados aspectos positivos e negativos. Pelas respostas, transcritas no QUADRO 18, é perceptível que os aspectos positivos direcionam para uma prática pedagógica dinâmica, contextualizada e que “agrada” os alunos, visto que se aproxima da realidade deles e facilita o processo de escrita. Quanto aos aspectos negativos, estão direcionados a problemas do sistema educacional e a fatores extraeducacionais, mas não à engenharia da didática das línguas, ao gênero e/ou SD em si.

A seguir, relatam-se e analisam-se os processos de modelização dos gêneros nas duas etapas de transposição didática externa – formação em grupo e mediação dos professores-colaboradores.

#### **4.2 Transposição didática externa (1) e (2): a modelização de gêneros textuais.**

Neste tópico, analisam-se os processos de modelização dos gêneros textuais nas duas etapas da transposição didática externa dessa pesquisa. A distinção entre uma e outra transposição didática será anunciada pelas expressões TP(1), referindo-se aos momentos de formação continuada em grupo, e TP(2), relativo à mediação formativa dos dois professores-colaboradores.

Segundo os pressupostos do ISD (BRONCKART, 2007) e o grupo genebrino de didática da língua (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a modelização equivale ao estudo que o professor faz do gênero para observar-lhe as dimensões ensináveis, as quais serão, posteriormente, distribuídas e desenvolvidas entre as oficinas de uma SD. Por isso, constitui-se como processo primeiro e essencial de transposição didática.

A construção de um modelo didático poder ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis. São eles:

- certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluída e genérica);
- os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir uma *zona proximal de desenvolvimento*, mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos). (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 180).

**QUADRO 18: Aspectos positivos e negativos no processo de transposição didática interna**

Questionário	Aspectos positivos	Aspectos negativos
<b>P02</b>	“Foi produtivo na questão do desenvolvimento da produção escrita como também na linguagem oral, sendo perceptível o gosto dos alunos em ler fábulas, por serem textos curtos e assim leram vários.”	“A maior dificuldade dos alunos foi a de organizarem as ideias e escrevem os textos com coesão.”
<b>P03</b>	“A sequência foi realizada muito tranquilamente, porque o gênero escolhido agradou aos alunos, despertou seu interesse, fazendo com que eles ‘respondessem bem’ aos meus anseios.”	“Apenas algumas questões ‘fugiram’ do planejado, como a demora na execução de algumas atividades. Interrupções do processo de ensino por fatores externos à sala de aula (da escola) e, como é comum, um ou outro caso isolado de aluno um pouco relapso na execução de sua atividade.”
<b>P06</b>	“O ponto positivo é o fato de, conhecendo nossos alunos em suas particularidades, podemos aproximar o conteúdo deles com atividades mais pertinentes.”	“Quanto à recepção dos alunos variou de positiva a negativa, durante o processo, posto que julgaram cansativo o processo de aplicação da sequência.”
<b>P14</b>	“Pela minha mudança de gênero, creio que não apliquei, não fiz uma sequência como se deve, mesmo assim consegui fugir bastante da forma tradicional.”	
<b>P15</b>	“Os alunos produziram os textos a partir de uma orientação [...] Os alunos produziram e através das rodas	“A maior dificuldade foi conhecer o gênero e desenvolver as atividades que levassem o aluno a

	de leitura foi possível perceber o crescimento de cada um até o texto final.”	compreensão concreta do texto.”
<b>P41</b>	“O bom é que os alunos gostaram da ideia de publicarem um livro.”	“Por trabalhar em um escola rural, houve muitos obstáculos. Muitas faltas por parte dos alunos devido à chuva e ao frio; repetição da mesma oficina para alcançar o maior número possível de alunos; alguns assuntos não foram bem aceitos pelos alunos; outros foram bem feitos e houve grande participação.”
<b>P47</b>	“O primeiro passo da SD foi a produção de um texto. Verifiquei que os alunos já possuem um conhecimento prévio do gênero aplicado. As marcas encontradas nos textos foram marcantes, o era uma vez; em um lugar distante; um rei; uma princesa; viveram felizes para sempre...”	

Dessa forma, a modelização de gêneros deve ser considerada como objeto da formação – inicial ou continuada – do professor de língua (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2005), visto contribuir para que o docente analise a produção dos alunos tendo um olhar mais apurado e focado nas práticas de linguagem. Em contrapartida, “caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o texto do aluno com base em critérios gramaticais ou estruturais – dependendo do modelo conceitual (implícito) que o docente tenha em relação ao gênero.” (BARROS, 2012, p. 154-155).

No âmbito dessa pesquisa, os professores ficaram livres para selecionar os gêneros a serem didatizados. Como dito ficou perceptível o uso do critério de *legitimidade* (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) na escolha feita pelos professores. A maioria selecionou gêneros tradicionais ao processo ensino-aprendizagem: conto, lenda, fábula. Considera-se inovador o gênero “relato de experiência vivida”<sup>106</sup>.

Na TP(1), ao longo das discussões teóricas, os professores foram sendo orientados para a atividade de modelização dos gêneros. A maioria optou pela realização do trabalho fora dos encontros presenciais, e o atendimento foi a distância (por *e-mail*). Porém, quatro cursistas solicitaram o atendimento presencial e, no dia onze de maio, foram atendidos, em dois turnos. No período vespertino, um professor foi atendido e, no período noturno, ele participou também do atendimento aos três outros professores, inclusive cooperando com as discussões.

O encontro com os quatro educadores foi produtivo. Todos haviam optado por trabalhar gêneros do mundo do narrar<sup>107</sup> (dois contos, uma lenda e uma fábula), facilitando a interação e o desenvolvimento da atividade. Foram lidos alguns textos desse agrupamento e desenvolvido o modelo didático, que resultou no QUADRO 19<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> De acordo com a modelização feita pela professora, esse gênero é, tradicionalmente, oral, mas didatizado na modalidade escrita. É do grupo do relatar. Pertence ao mundo do narrar, mais amiúde, ao tipo de discurso relato interativo. Predominam sequências narrativas. A linguagem é a formal (porém, simples), permitindo expressões coloquiais. A narração se desenvolve em primeira pessoa. Os agentes-produtores podem ser alunos, escritores interessados em registrar acontecimentos vividos como uma forma de resgatar e trocar experiências, impressões de si mesmos, muitas vezes inusitadas e divertidas. Tem como suporte livros e revistas.

<sup>107</sup> Aqui também o critério de escolha foi a legitimidade, visto que os gêneros constavam do conteúdo referente ao ano (série) em que cada professor atuava, de acordo com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino.

<sup>108</sup> A modelização registrada no quadro foi do gênero conto; coube aos professores o registro das peculiaridades dos outros gêneros.

**QUADRO 19: Modelização do gênero conto de fadas**

Modelo didático	Conteúdos	SD – atividades
<p>Contexto de produção:</p> <p>Por quem é produzido? Autor X narrador; contista, escritor literário, papel: narrador;</p> <p>Para quem é destinado? Público infanto-juvenil (os originais – para adulto também);</p> <p>Qual o objetivo? Moral implícita/ tem um fundo de verdade/ levar a refletir/ entretenimento;</p> <p>Quais os temas? Bem X mal; obediência X desobediência; castigo para o mal X benefício para o bem;</p> <p>Fundo moral implícito;</p> <p>Distinção entre o bem e o mal (o bem tem final feliz e o mal é castigado);</p>	<p>Verbos no pretérito;</p> <p>Foco narrativo – verbos na 3ª pessoa;</p> <p>Início: era uma vez; há muito tempo;</p> <p>Sequência dialogal: fala das personagens; discurso direto e indireto; verbos de elocução (passado e gerúndio); pontuação (dois pontos, travessão, parágrafo, vírgula); vocativo (aparece nos diálogos, posição do vocativo, pontuação do vocativo);</p> <p>Enredo: como as ações se prolongam; o que acontece em 1º, 2º 3º lugar; hierarquização e/ou sumarização das ações;</p> <p>Sequência descritiva: descrição das personagens, descrição dos espaços, tempo;</p>	<p>1ª oficina: infraestrutura do conto</p> <p>Trabalhar o contexto de produção: quem escreve? Para quem? Por que escreve? Qual a mensagem?</p> <p>2ª oficina: infraestrutura + Sequência narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exercícios de infraestrutura;</li> <li>- exercícios para Sequência narrativa: enumerar fatos; organizar enredo; sumarizar o conto.</li> </ul> <p>3ª oficina: infraestrutura + Sequência narrativa + Sequência descritiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exercícios de infraestrutura;</li> <li>- exercícios de Sequência narrativa (quebra-cabeça de todo o texto);</li> <li>- exercícios de Sequência descritiva: localizar no texto a descrição da personagem e montar um quadro.</li> </ul> <p>4ª oficina: Sequência narrativa; Sequência dialogal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exercícios para iniciar o conto (perceber que “era uma vez” é o mais frequente, mas há outras formas);</li> </ul>



<p>Presença de um “ser fantástico”: fada, bruxa, passarinho, poção mágica;</p> <p>O início remete ao passado (Era um vez...);</p> <p>Gênero do grupo do narrar (fantasia/literário);</p> <p>Diferente do grupo do relatar que conta fatos reais;</p> <p>Constituído pelos elementos da narração:</p> <p>Espaço (geográfico) – floresta, reino, casa, castelo;</p> <p>Tempo – reinados, noite, dia;</p> <p>Personagens (os personagens serão descritos) – príncipes, princesas, camponeses, fadas;</p> <p>Enredo – ações do texto, a história em si;</p> <p>Narrador – foco narrativo – 3ª pessoa;</p> <p>Tipos de sequências: Predominam sequências</p>	<p>Coesão nominal – as diferentes formas de retomar um termo;</p> <p>Coesão verbal – a manutenção do tempo verbal; concordância verbal;</p>	<p>- exercícios com verbos de ação no pretérito e verbos de dizer no pretérito e no gerúndio;</p> <p>- exercícios de pontuação;</p> <p>- exercícios de leitura (cada aluna lê a fala de uma personagem e/ou narrador).</p> <p>5ª oficina: Sequência dialogal</p> <p>- vocativo;</p> <p>- pontuação.</p> <p>6ª oficina: mecanismos de textualização</p> <p>- exercícios de referência: coesão nominal;</p> <table border="1" data-bbox="1458 727 2045 1034"> <tr> <td colspan="3" data-bbox="1458 727 2045 815">Quais são as personagens dessa história? Como o autor faz referência a elas?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1458 815 1653 871">Princesa</td> <td data-bbox="1653 815 1848 871">Rainha</td> <td data-bbox="1848 815 2045 871">Príncipe</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1458 871 1653 927">Moça</td> <td data-bbox="1653 871 1848 927">Viúva</td> <td data-bbox="1848 871 2045 927">Moço</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1458 927 1653 983">Linda</td> <td data-bbox="1653 927 1848 983">Mãe</td> <td data-bbox="1848 927 2045 983">Rapaz</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1458 983 1653 1034">Donzela</td> <td data-bbox="1653 983 1848 1034"></td> <td data-bbox="1848 983 2045 1034">Jovem</td> </tr> </table> <p>- exercícios de coesão verbal (retomar verbos);</p> <p>- exercícios de conexão.</p> <p>7ª oficina: repetir mecanismos de textualização + mecanismos enunciativos</p> <p>- exercícios que trabalhem só a voz do narrador e/ou a voz do narrador + a voz das personagens (quebra-cabeça, organizando as</p>	Quais são as personagens dessa história? Como o autor faz referência a elas?			Princesa	Rainha	Príncipe	Moça	Viúva	Moço	Linda	Mãe	Rapaz	Donzela		Jovem
Quais são as personagens dessa história? Como o autor faz referência a elas?																	
Princesa	Rainha	Príncipe															
Moça	Viúva	Moço															
Linda	Mãe	Rapaz															
Donzela		Jovem															

<p>narrativa, descritiva e dialogal;</p> <p>Sempre tem um final feliz;</p> <p>Há sempre um “problema” a ser resolvido com a ajuda de um ser fantástico;</p> <p>Coesão nominal por diversas formas: anáforas, pronominalização, nominalização; elipse;</p> <p>Coesão verbal: verbo no pretérito; elipses;</p> <p>A conexão é mantida pelo próprio enredo; os verbos marcam a continuidade da história; as conjunções não têm fim argumentativo;</p> <p>Verbos no pretérito (questão-chave: por que no conto os verbos estão no pretérito?).</p>		<p>vozes).</p> <p>8ª oficina (recapitular todos os elementos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhar um único texto para toda a sala;</li> <li>- retomar capacidade de ação: contexto de produção;</li> <li>- retomar capacidade discursiva: Sequência narrativa/dialogal/descritiva;</li> <li>- retomar capacidade linguístico-discursiva: mecanismos de textualização e enunciativos.</li> </ul> <p>9ª oficina: texto coletivo.</p> <p>10ª oficina: produção individual (revisão da produção inicial)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- retomada do contexto de produção – em que papel social o aluno vai escrever (contista), dar um resumo (ideia) do enredo; objetivo; para quem.</li> </ul> <p>11ª oficina: reescrita do texto.</p> <p>12ª oficina: publicar o texto (livro).</p>
--	--	---

Cabe ressaltar que, como um dos objetivos da formação descrita neste trabalho era o de que os professores entendessem os aspectos teórico e operacional do modelo didático, foi dada à modelização dos gêneros uma forma particular de ação e de sistematização do modelo didático (Cf. QUADRO 19), advinda do processo interacional entre PP e cursistas e dos próprios questionamentos dos professores. No caso da didatização do gênero do agrupamento do narrar, por exemplo, os quatro professores eram recém-formados e apresentaram dúvidas sobre a articulação entre o modelo didático, os conteúdos a serem ensinados (os objetos ensináveis) e as oficinas da SD. Explica-se, assim, o formato do QUADRO 19.

Nesse sentido, defende-se o uso de referenciais teóricos e a realização de ações pedagógicas fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD na formação inicial e continuada de professores, posto que

O processo de modelização também é importante na formação docente, pois ao investigar o saber científico e sua passagem para os saberes disciplinares pode auxiliar o professor na planificação das tarefas pedagógicas, ajustando os objetivos didáticos aos propósitos comunicativos da prática comunicativa de referência que será alvo da transposição. Por exemplo, ao modelizar teoricamente o gênero carta de reclamação, o professor pode apreender os inúmeros objetos de ensino que o configuram e entender o seu funcionamento nessa prática discursiva. Pode relacionar esses objetos a outros gêneros semelhantes, contrastar perspectivas teóricas diferentes para a sua abordagem, proceder a escolhas conceituais, metodológicas, dependendo dos objetivos da sua intervenção. Ao identificar a estrutura argumentativa da carta de reclamação, por exemplo, o professor pode confrontar duas práticas de linguagem que trabalhem com a planificação argumentativa (por exemplo, a carta de reclamação e a carta do leitor) para que o aluno entenda a diferença entre tipologia e gêneros de texto. (BARROS, 2012, p. 76-77).

Compreende-se que a transposição didática externa, de modo geral, proporciona segurança aos professores, pela possibilidade de interação e de cooperação entre professor-formador e professor em formação. Em outras palavras, o professor precisa conhecer os gêneros textuais para articulá-los aos processos de ensino da leitura e da escrita (NASCIMENTO, 2009).

No final do encontro do dia onze de maio, aos professores perguntou-se qual a visão deles sobre o trabalho com SD, ao que um deles respondeu:

Olha [nome] trabalhar com sequência didática é ótimo, porque, assim, ela direciona o trabalho do professor, né. Só que a dificuldade do professor iniciante é que ele não tem aquela segurança, né. E como é uma metodologia nova, então assim falta suporte na graduação pra que você possa ter um suporte na graduação para depois, quando você for por isso na escola, nas suas aulas, você já ter um conhecimento prévio. E outro ponto assim que eu acho assim que alguns professores assim eles enfrentam uma certa dificuldade, porque se o professor, se ele já está acostumado com aquela metodologia e um professor já está com uns 20 ou 25 anos, é difícil ele mudar sua metodologia pra trabalhar com a SD. (áudio gravado em: 11.05.2011)

Ainda na TP(1) uma segunda forma de orientação e mediação dos professores foi a distância. Exemplifica-se esse momento com a modelização do gênero conto psicológico. O próprio professor, ao relatar a atividade para os outros cursistas, destacou:

[...]

C6 – Pessoal, então, como todo mundo sabe as dúvidas são muitas. A gente não sabe se está indo pelo caminho certo ou pelo caminho errado. Então eu fiz um trabalho aqui e depois enviei pra [nome], ela fez várias observações, como disse a [nome]; voltou vermelhinho, verde, azul, né, um monte de coisa... mas assim deu uma ideia do que fazer e como fazer...

[...]

(áudio gravado em 25.05.2011)

Em seu relato, o professor (C6) faz referência às dificuldades e, particularmente às dúvidas para a modelização do gênero bem como à forma utilizada pela PP para o estabelecimento da interação e a correção do material recebido por *e-mail* (para destacar trechos do modelo didático e dialogar com o professor, orientando-o no processo de modelização, a PP coloriu trechos do trabalho e o diálogo com o professor), como mostra o exemplo abaixo. Além das conversas ao longo das atividades, ao final, foi deixado um bilhete orientador para reflexão do professor.

Conto psicológico

1. Trabalha com lembranças da personagem.
2. É narrado em primeira pessoa. Narrador-personagem. É um narrar fictício.
3. O tempo é psicológico. Entrelaça-se o presente, o passado e o futuro.
4. **Nos contos psicológicos o foco não são as sequências de ação nem a descrição de espaços externos, e sim a investigação do mundo interior das personagens.**
5. É importante a presença de comentários, lembranças, julgamentos e reflexões.
6. O conto psicológico tem como motivo temas transversais, tais como o amor, a vida, a morte, o crescimento, o medo, o desejo, a inveja, a verdade, a mentira, etc.

**7. Há mistura de sequências narrativas e descritivas.**

[nome], os pontos 4 e 7 não parecem contraditórios? Você poderia juntá-los para evitar essa possível contradição. Que tal assim? Predominam sequências narrativas e descritivas, apesar de o ponto mais importante não ser a história em si, mas a investigação do mundo interior da personagem.

8. Na retomada das personagens usam-se adjetivos variados **ADJETIVOS?** Ou outras retomadas anafóricas que podem incluir adjetivos, pronomes, sinônimos, hiperônimos, hipônimos e até por elipse? Dizer só adjetivos significa que na referenciação só usa esse elemento.
9. O narrador faz uso constante de questionamentos de determinadas situações ou ações.
10. Não há muito o uso de sequências dialogais. Como trabalha o interior da personagem, o discurso não seria o discurso indireto livre? Tem de voltar aos textos para responder isso. Será que a voz do narrador é a mais marcante ou ele representa também a voz da personagem?

No bilhete orientador, a PP procurou valorizar o esforço e o trabalho do professor, elogiando-o, como no seguinte fragmento de bilhete.

[nome], seu modelo didático está bem simples, mas você contempla as características do conto e as capacidades de linguagem necessárias de serem desenvolvidas nos alunos.  
[...]

Na TP(2), a mediação dos professores<sup>109</sup> iniciou com a construção do modelo didático dos gêneros escolhidos por eles: artigo de opinião, PC1, e notícia, PC2. O processo dialógico foi mantido mais de perto, visto que os encontros foram, no caso da PC1, todos presenciais; no caso do PC2 foram alternados com intervalos de troca de *e-mails*.

Após o estudo do gênero artigo de opinião<sup>110</sup>, seu modelo didático, resumidamente, foi formulado da seguinte forma: É um gênero escrito da esfera jornalística. Pertence ao mundo do expor, autônomo. Escrito por um cidadão comum que assume o papel social de articulista, que defende uma posição, e por ela se responsabiliza assinando o texto, tentando convencer seu leitor. Trata de um assunto polêmico. É composto, predominantemente por sequências argumentativas e explicativas. Prima pela clareza e concisão, por isso, geralmente, tem extensão de uma lauda. A estrutura do texto se compõe de: apresentação de uma tese, desenvolvimento de argumentos e explicações que a justifiquem, e retomada da tese na conclusão. Costumeiramente inicia-se por uma contextualização para situar o leitor na questão

<sup>109</sup> Outros detalhes desse monitoramento podem ser encontrados nos primeiro e segundo capítulos.

<sup>110</sup> Detalhes da modelização do gênero podem ser retomados no QUADRO 11, do Cap. 02 deste trabalho.

polêmica. Linguisticamente é marcado por retomadas anafóricas, uso de conectivos lógicos, deônticos e pragmáticos. Mobiliza outras vozes, como argumento de autoridade, ou para negociação e refutação. Utiliza recursos de pontuação e notações léxicas para organizar a articulação das ideias.

Quanto ao gênero notícia<sup>111</sup>, o modelo didático, em síntese, pode ser assim delimitado: É um gênero jornalístico, do grupo do relatar. Estruturalmente formado por um título atraente (manchete), subtítulo e *body* (corpo do texto). O agente-produtor assume-se como jornalista ou redator e tem o objetivo de informar acontecimentos ao leitor. Não está implicado no texto e conta acontecimentos sobre crimes, roubos, assaltos, tráfico, crimes ambientais, mortes, apreensões etc<sup>112</sup>. Pela imparcialidade típica, não se utilizam adjetivos ou expressões apreciativas. Os conectivos organizam o texto conforme a ordem dos fatos. As vozes que aparecem no texto são também objetivas e têm a função de agregar informações, sem avaliar.

Na TP(2), os professores demonstraram conhecimento dos gêneros, apesar de não desenvolverem atividades de ensino na perspectiva teórico-metodológicas do ISD.

Hila (2009) afirma que, em relação ao conhecimento dos gêneros textuais, os professores estão divididos em três grupos. No primeiro grupo estão professores que reproduzem o ensino dos gêneros conforme aparecem nos livros didáticos. O segundo grupo é composto por professores que ensinam os gêneros contidos nos livros didáticos e complementam as atividades com outros textos do mesmo agrupamento<sup>113</sup>, mantendo as características do ensino por meio dos tipos de textos (narrativo, descritivo, dissertativo, por exemplo) em vez de, propriamente, “renovar” o ensino pela prática com gêneros textuais. No terceiro grupo, estão os professores que já têm relativa consciência do trabalho com gêneros textuais, mas ainda não elaboram adequadamente as atividades de ensino nessa perspectiva. Em todos os casos, vislumbra-se a necessidade de formação continuada dos professores e de processos colaborativos de modelização dos gêneros e de planificação de SD.

Outro fator que contribui para a eficácia do trabalho desenvolvido refere-se ao fato de que os gêneros escolhidos eram, relativamente comuns aos processos de didatização, isto é, eram de fácil circulação social e no ambiente educacional.

---

<sup>111</sup> Mais detalhes sobre o gênero podem ser recuperados no Cap. 02, QUADRO 12.

<sup>112</sup> Outros assuntos são pertinentes, porém, no caso desta pesquisa os alunos optaram pela notícia policial.

<sup>113</sup> A inserção de novos textos podem revelar resquícios de um projeto didático mais autoral, contudo, pelas experiências acumuladas por esta PP na formação de professores e pelo próprio relato dos cursistas, é perceptível a prevalência de atividades que enfocam os tipos de textos, tradicionalmente desenvolvidos na escola, em detrimento de atividades contextualizadas com gêneros textuais.

As dúvidas surgidas no processo de modelização foram sanadas pela investigação das unidades textuais nos gêneros em estudo e pela consulta à literatura da área, processo necessário nessa atividade.

Para a análise e classificação dos textos e a identificação dos gêneros com a finalidade de construção de um modelo didático, o primeiro passo será, segundo Cristovão (2001), a observação dos seguintes elementos: [...] c) o conhecimento dos experts na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos e textuais já elaborados sobre esse gênero [...]. (NASCIMENTO, 2004, p. 169)

O uso de aporte teórico – os professores leram artigos científicos, colhidos da *internet* e de revistas científicas e/ou pedagógicas<sup>114</sup> –, além de favorecer a própria modelização, contribui para a formação de “um olhar crítico ao livro didático e ao conteúdo pré-estabelecido na escola.” (CRISTOVÃO, 2005, p. 160).

É certo que a realização de atividades, diga-se, “inéditas” pode provocar dúvidas, anseios, sentimentos de incapacidade, resolvidos pelo diálogo, pela mediação formativa, e pelo uso de referenciais teóricos e de textos do próprio gênero em modelização. Na TP(2), inicialmente, a leitura e escolha de exemplares dos gêneros foram feitas pelos próprios professores antes da mediação, o que contribuiu para a organização do modelo didático. Ao longo do processo, houve um retorno aos textos, por exemplo, na definição de como a voz de outros enunciadores é marcada no artigo de opinião e na existência, ou não, de sequências descritivas na notícia.

Por tudo isso, como aponta Cristovão, é possível afirmar que a modelização dos gêneros “viabiliza a adoção de material didático voltado para atingir objetivos e desenvolver competências ao invés de atividades que garantam o simples cumprimento de conteúdo.” (CRISTOVÃO, 2005, p. 160). E o trabalho mediado e cooperativo pode reverter o quadro educacional de ensino tradicional, fundamentado em aspectos estruturais da língua e do texto, ou seja, no ensino da gramática e dos tipos de texto.

Enfim, o modelo didático é também um instrumento de formação de professores, visto que facilita a planificação de ações de ensino, explicita os objetos ensináveis e indica critérios avaliativos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2009).

---

<sup>114</sup> Destacamos a Revista *Raído*, publicação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, e a Revista *Na ponta do Lápis*, publicação periódica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, órgão gerenciador da Olimpíada de Língua Portuguesa.

### 4.3 Transposição didática externa (1) e (2): a planificação de SD

O modelo didático é um instrumento que contribui para a planificação de SD, visto que registra os elementos estáveis de um gênero. Assim, em sua dimensão operacional, possibilita ao professor visualizar os objetos ensináveis: “como *dados*, trata-se então de nos perguntarmos se os elementos do modelo são suscetíveis de ser aprendidos e por quais maneiras de transmissão. Podemos ensinar a referenciar um objeto controverso? A empregar conectivos? E, se sim, como? Em que condições?” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 182).

As SD, por sua vez, são os instrumentos organizados para desenvolvimento dos objetos ensináveis de um gênero. Elas se constituem como um planejamento detalhado das ações de ensino-aprendizagem em que, num contexto mais amplo, os alunos tomarão consciência das possibilidades linguístico-enunciativas em uma situação de comunicação.

A sequência didática constitui um projeto de comunicação em que se explicita a situação de comunicação, o papel do autor e o destinatário do texto, o que ajuda a dar sentido à aprendizagem. Nesses projetos, os alunos tomam consciência dos desafios que terão de resolver escrevendo, além de colocarem a escrita no lugar social que lhe corresponde. [...] as sequências didáticas são dispositivos de organização de conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência. São instrumentos pelo qual se constrói o planejamento para uma sequência de aulas [...]. (NASCIMENTO, 2009, p. 68-69).

Enfim, a planificação de SD é uma etapa no processo de transposição didática externa.

Nos processos de TP (1) e (2), a construção de SD aconteceu em meio a situações de mediação presencial e virtual. Determinados e modelizados os gêneros, os professores durante a TP(1), na realidade, não chegaram a construir SD. Exceto dois professores que começaram a planificar a SD, elaborando exercícios, inserindo textos nas atividades. Os demais apenas esquematizaram as SD.

Do grupo de professores que modelizaram o gênero conto no dia onze de maio, dois professores esquematizaram uma SD e enviaram para análise da PP. Com algumas sugestões, as SD foram devolvidas ao professor. Abaixo seguem trechos da SD planificada pelos professores com as devidas sugestões da PP.



## **Gênero: Conto Tradicional**

### **Preparando a turma**

Explicar aos alunos que a partir de agora vamos trabalhar somente com contos tradicionais, vamos produzir um texto desse gênero nas primeiras aulas e outro (ou o mesmo) no final do 2º bimestre. Depois de feito iremos a Sala de Tecnologia para digitar esse texto, que será impresso e transformado em um “livrinho” que ficará disponível na biblioteca.

### **Oficina 1**

[...]

#### **3ª etapa**

Imagine que você é um contista e escreve para um grupo de leitor muito especial, as crianças. Use sua criatividade e produza um texto com as características que comentamos até agora.

**Essa atividade é própria para a 1ª etapa. Nela você não deve dar muitos detalhes do gênero, porque você precisa reconhecer o que os alunos já sabem.**

### **Oficina 2**

[...]

1) Vocês perceberam que no conto “Os dozes caçadores do rei” ocorre uma sequência de acontecimentos até a chegada da noiva no castelo. Enumere esses acontecimentos.

a) o velho morreu serenamente (5)

b) - este anel é para você não se esquecer de mim. (2)

c) passou uma semana, e elas estavam no palácio. Então a princesa mandou fazer onze costumes de caçador (8)

d) Eles se amavam muito e, quando festejaram o noivado, veio a notícia que o pai dela estava muito mal. (1)

**Se você quer que os alunos enumerem os acontecimentos, tem de escrever frases que resumam os acontecimentos: por exemplo: O príncipe e a princesa festejavam o noivado quando lhes chegou a notícia de que o rei havia morrido.**

**Dessa forma, os alunos terão o resumo de um fato e poderão enumerar todos os que acontecem na história.**

Depreende-se deste trabalho enviado por um professor-cursista que ele começou a se apropriar de concepções teórico-práticas sobre SD. Ele planejou as ações de ensino com base em um gênero, inseriu a produção inicial como etapa de desenvolvimento da SD e recurso

avaliativo do progresso dos alunos, tentou, ao longo das oficinas, trabalhar um elemento estável do gênero, no caso, a sequência narrativa. No entanto, precisava aprimorar os comandos dos exercícios, como demonstra mais claramente o trecho abaixo.

#### **Oficina 4**

No quadro abaixo há algumas informações referentes a nossa atualidade. Ao lado complete com as palavras que corresponde aos personagens do texto.

Atualidade	Passado (na história)
O Pai	
A Mãe	
A Filha	
O Filho	
O Guarda	
Animal doméstico	
Mordomo	

**Também não entendi esse exercício. Você quer levantar as características das personagens na atualidade e na história? É isso? Se for, estruture melhor o comando do exercício.**

Para minimizar efeitos negativos do processo de análise da SD e, ao mesmo tempo, valorizar os esforços e avanços dos professores, ao final das atividades, como no processo de modelização de gêneros, seguiu um bilhete.

**Parabéns pelo seu esforço. É isso aí! Você vai longe, mas tem de elaborar melhor os comandos dos exercícios (o que você quer que o aluno faça em cada exercício, lembrando que cada oficina/atividade deve ter como norte um elemento ensinável do gênero). Cuidado para não cair no ativismo: fazer um monte de atividade sem estar relacionado ao gênero. Volte sempre ao modelo didático do gênero e aos conteúdos.**

Outra professora planejou uma SD sobre o gênero lenda (Cf. apêndice 6<sup>115</sup>). Da mesma forma, apresentou dificuldades na elaboração dos comandos. Entretanto, fez uso adequado de outros gêneros para diferenciá-los da lenda, trabalhando o plano textual global e a capacidade de ação. Após as primeiras sugestões, a professora replanificou as atividades e enviou para outra revisão (Cf. apêndice 7), demonstrando envolvimento com a atividade e com a autorreflexão, posto que “reflexão, portanto, envolve perplexidade, dúvida e conflito em situações que demandam participação crítica, análise, tomada de decisão, plano de ação e ações.” (CRISTOVÃO, 2005, p. 160).

Outra situação que se destaca por ter sido muito frequente é a de esquematização de uma SD, não exatamente de planificação. Os professores tencionaram a planificação, mas acabaram produzindo apenas uma orientação para si mesmos, visto que não produziram efetivamente as atividades; não estabeleceram comandos de ação; não apresentaram textos etc. Compreende-se, contudo, que esses passos podem ter sido realizados no plano de aula<sup>116</sup>, que, por sua vez, pode ter sido norteado pelo esboço de SD.

O exemplo abaixo demonstra a situação típica de esquematização de SD que se apresentou na TP(1).

Sequência didática	
<b>Apresentação da situação (6 aulas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos um projeto no qual eles vão escrever uma coletânea de contos para serem lidos na sala de aula e, posteriormente, deixado na biblioteca para a apreciação por outros alunos. <b>Então, o resultado final será um livro!?! Perfeito!</b></li> <li>• Mostrar aos alunos livros de contos para que eles possam ler e ter um contato maior com o gênero.</li> <li>• Ler com os alunos alguns contos que pertencem ao gênero conto psicológico.</li> <li>• Fazer a leitura e interpretação de um conto psicológico.</li> </ul>

<sup>115</sup> Cabe esclarecer que a SD recebida não apresentava a primeira oficina.

<sup>116</sup> Nesse sentido, vale ressaltar que a SD deve estar articulada a um projeto de ensino, por sua vez caracterizado por ser mais amplo e por objetivar a formação integral do educando. Schneuwly, Dolz e De Pietro (2004) relatam uma experiência em que o projeto era promover a capacidade de argumentar oralmente e em público, assim foi desenvolvida uma SD para o gênero debate público. Além disso, uma SD pode ser desmembrada em planos de aula, conforme a extensão de seus módulos/oficinas.

<p><b>Produção inicial (3 aulas)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos deverão escrever um conto psicológico.</li> <li>• Os alunos serão avaliados em relação às capacidades já adquiridas.</li> <li>• Estas produções servirão como base para as intervenções do professor.</li> </ul> <p>Perfeito! Você foi o primeiro a colocar a produção inicial no planejamento. Mas acho muitas aulas. A produção pode ser feita numa única aula. Essa produção você vai recolher, vai avaliar que marcas do conto psicológico os alunos já utilizam e quais precisam ser ensinadas.</p>
<p><b>Oficinas (20 aulas)</b></p> <p><b>Estou achando muitos elementos para pouca aula. O que você acha?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar sequências narrativas, descritivas e dialogais (Por que trabalhar as dialogais, se você disse no modelo didático que não há muito uso?)</li> <li>• Trabalhar caracterização de personagem. (sequência descritiva)</li> <li>• Trabalhar caracterização de espaço. (sequência descritiva)</li> <li>• Mostrar (não é mostrar; é quase investigar/reconhecer) a diferença entre tempo psicológico e tempo cronológico. Como esse tempo é marcado no texto? Qual é o jogo linguístico utilizado pelo autor e que nos faz perceber que o tempo é Psicológico ou cronológico? Trabalhar exatamente os termos/as palavras que mostram a diferença entre esses dois tempos. Aqui você pode utilizar contos de outros tipos (que não sejam psicológicos – lembra do que eu dizia: textos iguais, semelhantes e diferentes? É para isso que eles servem.)</li> <li>• Capacidade linguístico-discursiva (em vez de análise linguística) Análise linguística (ortografia, pontuação, paragrafação, emprego correto dos conectivos,...). Por que trabalhar a ortografia? Qual ocorrência ortográfica? Essa resposta você só terá depois da produção inicial. Qual a pontuação mais recorrente no conto psicológico? Seria a interrogação devido aos questionamentos interiores das personagens? Que tipo de ponto você vai trabalhar e por quê (em observação ao gênero)? Que conectivos você vai trabalhar? Seria por acaso os organizadores temporais, visto que se trata de uma narração? Perceba que ao</li> </ul>

	<p>trabalhar os conectivos, eles têm de ter um sentido no texto. Não adianta trabalhar um conectivo conclusivo, por exemplo, se ele não tem importância no gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar tempos verbais do pretérito. <b>EXCELENTE!</b> Tem tudo a ver com o gênero e você pode variar essa atividade.</li> <li>• Identificar os temas de outros contos. <b>Faça isso para contrapor com o conto psicológico. Não se esqueça de que não é trabalhar outro gênero, mas é usar outro gênero para destacar o que está em estudo (gêneros iguais, semelhantes e diferentes, lembra?)</b></li> <li>• Usar os textos dos alunos para <b>(aqui sim você estará fazendo uma análise linguística):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) verificar e corrigir repetição desnecessária;</li> <li>b) identificar o uso incorreto de pronomes e fazer as devidas correções;</li> <li>c) identificar a situação inicial, conflito, clímax e desfecho;</li> <li>d) melhorar outros pontos que serão identificados na verificação dos textos produzidos.</li> </ol> <p><b>Você não vai lançar mão do texto coletivo, isto é, não vai produzir um texto coletivo com eles para que eles tenham uma espécie de ensaio para a produção final? Pense sobre isso e decida. Não é obrigatório, mas se você sentir que os alunos têm muita dificuldade, seria interessante lançar mão desse recurso.</b></p> <p><b>Estão faltando atividades do contexto de produção (capacidade de ação). Fazer com que os alunos reconheçam quem escreve, para quem, quando, com que objetivo, em que suporte o texto é veiculado? Essa atividade não precisa ser isolada; a cada novo conto que você trabalhar, retome essas questões.</b></p> <p><b>Não se esqueça de construir a lista de controle durante as oficinas. Trabalhe um elemento importante do conto psicológico e coloque-o lá na lista de controle para, quando o aluno for reescrever o texto dele, possa ter um parâmetro.</b></p> </li></ul>
<p><b>Produção final</b> <b>(7 aulas)</b> <b>Não é muita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir aos alunos que reescrevam seus textos melhorando todos os aspectos que foram falhos na produção inicial.</li> <li>• Os alunos deverão digitar e formatar seus textos para a confecção</li> </ul>

<p><b>aula para a reescrita?</b></p>	<p>da coletânea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos serão avaliados nas competências adquiridas. <b>Já que você fala de avaliação (e é necessário), que tal estipular metas e pontuação para cada meta alcançada. Por exemplo, a produção inicial valerá 3,0 pontos... Outra atividade, X pontos e assim por diante?!</b></li> </ul>
--------------------------------------	--

É certo que o professor desenvolveu atividades com o gênero selecionado (ele relatou sua prática nos últimos encontros da formação e na segunda avaliação). Entretanto, pressupõe-se que a planificação inadequada da SD pode ter sido suprida por recortes de atividades encontradas prontas no próprio livro didático ou em outros materiais. Não se desmerece, assim, o trabalho do professor. O que se delinea são práticas comuns ao processo ensino-aprendizagem com gêneros textuais.

Quanto ao trabalho planejado, esse se consubstancia nos textos de planejamento do agir docente, elaborados pelo próprio professor. Seria o trabalho prescrito, mas de ordem interna – uma autoprescrição. Sabemos que no contexto brasileiro, na atualidade, essa etapa do agir docente não é priorizada. Nos cursos de formação inicial, é comum se ressaltar a importância de o professor planejar as suas ações didáticas. Nesses cursos, aprende-se a elaborar planos de ensino, planos de aula. Entretanto, na realidade do dia a dia do professor, sabemos que o excesso de atribuição de carga horária em sala de aula, as mínimas horas-atividade que os docentes têm para preparar suas aulas, corrigir trabalhos e provas, os longos deslocamentos de uma escola a outra a que muitos deles têm de se submeter para cumprir sua carga horária semanal (entre outros fatores) não contribuem para que o professor faça a planificação de seu trabalho. Assim, é comum o docente tomar unicamente o livro didático como texto pré-figurativo da sua ação. Nos nossos cursos de formação é comum ouvirmos depoimentos de professores que até planificam as suas ações, mas sem fazer o devido registro, sem tornar explícito esse momento pré-intervenção didática. Fato que compromete, inclusive, a própria progressão curricular, uma vez que a escola não fica com arquivos do trabalho do professor, dificultando, muitas vezes, a continuidade do trabalho didático. Outros professores relatam que ao tentar planificar sua ação, acabam fazendo “recortes” de outros manuais didáticos, que não seja o usado em sala de aula. Ou seja, o livro didático acaba novamente direcionando o trabalho planejado, mesmo que de forma indireta. (BARROS, 2012, p. 120).

Para auxiliar no reconhecimento de inadequações e reforçar teórica e didaticamente o processo de planificação da SD, além das sugestões dadas no corpo do material, novamente o bilhete orientador foi utilizado.

[nome], [...] Seu esquema de SD também está bom. Agora falta elaborar as atividades em si. Selecionar vários textos; ver que elemento do gênero conto abordar em cada um. Não aborde tudo em todos os contos. Isso exagera o trabalho e cansa tanto a você quanto aos alunos. Por exemplo, no conto X, você trabalha a descrição, no conto Y, você pode alertar para a descrição, mas sem muita ênfase. Igual a gente faz mesmo. A gente sempre retoma o conteúdo, não é? Então assim é na SD também. Você pode dedicar um pouco mais ou um pouco menos de aulas para um ou outro elemento. Por exemplo, se seus alunos têm grande dificuldade com pontuação, gaste mais aulas nesse tema. Se eles têm pouca dificuldade com a descrição de personagens, invista menos tempo nessa atividade, mas comente com eles que é um ponto importante no gênero e que na hora de eles produzirem o texto deles, não poderão se esquecer de descrever as personagens. Está me entendendo? Qualquer dúvida, mande *e-mail*.

Um último detalhe: para que ano é essa sequência? 8º ou 9º? Não é pra 6º e 7º, né? Pergunto porque acho esse gênero difícil para nossas crianças? Ah! Você sabia que é possível elaborar uma SD apenas para leitura? Ou seja, o resultado final não será a produção de texto. Nesse caso, o importante é que os alunos leiam vários exemplares do mesmo gênero e reflitam sobre suas características sem ter de escrever. Pense nisso, caso você também perceba que é um gênero difícil para os alunos.

Faço esse monte de questões, mas você é quem conhece a realidade sua e dos alunos. Então, reflita e aja da forma que for melhor na sua realidade, tá.

Na TP(2), durante a produção da SD, o fator tempo foi o principal complicador. Ambos os professores trabalhavam 40h semanais; limitando as datas dos encontros aos dias de hora-atividade ou aos fins de semana.

De um lado, o trabalho com a PC1 foi sistemático. A agenda foi devidamente cumprida. Apesar disso, alguns imprevistos aconteceram, gerando, sobretudo, sobrecarga de trabalho. A produção técnica da SD (digitação, formatação, seleção de vídeos e textos da *internet*) ficou sobre os cuidados da PP, já que a PC1 não tem habilidade tecnológica.

De outro lado, vários encontros foram agendados com o PC2 e remarcados. Durante quase quatro meses de monitoramento, apenas sete encontros foram realizados. A princípio,

muitas situações foram resolvidas por *e-mail*, considerando que o professor utiliza habilmente as tecnologias. A construção do modelo didático e a seleção de textos<sup>117</sup> foram praticamente realizadas fora dos encontros presenciais.

Pelo atraso das ações da pesquisa e a proximidade de encerramento do segundo bimestre, decidiu-se pela aplicação da SD, ainda inacabada. Planejou-se, para tanto, somente o primeiro módulo de cada SD, que conduziam ao reconhecimento do contexto de produção dos gêneros.

Paralelamente à didatização, a SD foi sendo construída. No caso da PC1, cumpriram-se todas as tarefas. A SD foi transposta sofrendo as limitações do tempo escolar<sup>118</sup>. Ao contrário, devido a vários desencontros com o PC2, somado o fato de que ele estava fazendo um curso *lato sensu* a distância em Tecnologias na Educação, a construção da SD do gênero notícia ficou muito atrasada. A sobrecarga de trabalho do professor fez com que ele desistisse da mediação, mas continuasse colaborando com a pesquisa pela cessão de aulas para desenvolvimento da SD. Por isso, a PP assumiu a finalização da SD a partir do segundo módulo<sup>119</sup>.

No que se refere, propriamente, à construção da SD, destaca-se que cada detalhe foi discutido com os professores colaboradores: os módulos, as atividades, as questões para desenvolvimento das atividades, até aspectos formais, como espaçamento, tamanho da letra etc. As dificuldades diziam respeito à correlação entre a solução das dificuldades dos alunos, pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem, à formulação dos comandos para a realização das atividades, e, especialmente, à adequação à perspectiva do trabalho com gêneros textuais, conforme preconiza o ISD. Por várias vezes foi necessário voltar ao aporte teórico e “conferir” se o material em produção estava adequado.

O fragmento de áudio abaixo exemplifica a dificuldade na elaboração de uma atividade para trabalhar manchetes e a escolha de textos para desenvolvimento das sequências narrativas.

[...]

PP – Você está percebendo que a gente está trabalhando a manchete, né, a construção da manchete. Só que nós não discutimos nenhuma manchete com eles. E não dá para discutir a manchete pela manchete.

---

<sup>117</sup> Apesar de ter sido vantajosa a pesquisa de notícias na *internet*, entende-se que o suporte comum ao gênero é o jornal impresso. Por isso, na produção da SD, foram utilizados exemplares de notícias tanto de jornais virtuais quanto de jornais impressos. A pesquisa de notícias impressas, porém, demandou um tempo maior de realização porque era preciso selecionar o texto, escanear, formatar a imagem e aplicar na SD com as devidas atividades.

<sup>118</sup> Vários fatores interferem no tempo escolar, como, o adiamento do início ou antecipação do final da aula para uma reunião de professores, conselho de classe, jogos escolares, fatores climáticos, ausência de alunos.

<sup>119</sup> Depois da desistência do professor, foram mais doze dias de trabalho ininterruptos, aproximadamente doze horas por dia, para a produção da SD.



Você tem de por a manchete com o texto. Então antes de nós fazermos este exercício, né, a gente tem de por um outro exercício aí, um 3.1, e este se tornaria o 3.2, alguma coisa assim, com um texto completo. Nós podemos repetir textos. Isso é possível. Fazer uma referência assim: Retome, releia o texto número... ou o texto da atividade 4, o texto da atividade 2. Isso é possível. Mas nunca dar um exercício sem ter um texto completo. Isso é desenvolver a capacidade de ação. Ele tem que ir martelando na cabeça dele e depois, conseqüentemente, a discursiva. Ele precisa ir reconhecendo a ação de linguagem que ele precisa dominar para poder ser um produtor de texto jornalístico.

PC2 - Então qual você sugere aqui então pra gente trabalhar?

PP - Esse do "Laudo pode inocentar professor" aí a gente não colocou, ainda. Agora o que a gente precisa pensar também, por exemplo, nós vamos trabalhar man-che-te, certo? Então nós precisamos de textos em que as manchetes sejam bastante significativas. Todas as manchetes são significativas, isso é óbvio. Mas, se nós tivermos uma ou duas manchetes que... sabe com uma peculiaridade diferente... Lembra daquela que eu falei ontem pra você? A Ponta Porã de todos é lugar de mendicância, alguma coisa assim? Então um texto daquele... Eu acho até que vou procurar o jornal lá em casa e vou escanear pra trazer pra você. Mas se a gente... Põe essa daí do professor. Agora você tem que criar aí, [nome], uma orientação pra análise dessa manchete... Uma pergunta, uma questão, uma observação, alguma coisa que vá... Como essa daqui: observe os verbos das manchetes abaixo e responda, tá. Então agora lá em cima você vai criar alguma coisa... Nem que for assim: Leia o texto abaixo. Ponto. Aí dá o texto... Aí depois lá embaixo você faz as perguntas. [...] Aí você pode fazer assim. A manchete... qual é o título desse texto, né? Ou, ou você pode fazer assim... O título da notícia... Na linguagem jornalística o título da notícia é chamado de manchete, né. A manchete desse texto... O que você já infere da manchete desse texto? O que é possível inferir do texto apenas lendo a manchete dele? [...] Porque lá está escrito Laudo, então é uma situação criminal. [...] São Laudos, então foram vários, né, várias análises, foram várias análises feitas de um caso. Depois está escrito pode i-no-cen-tar... Então o que este verbo inocentar traz, qual a carga semântica dele? São questões que você precisa por. Quem é o réu, né? Quem é o réu do texto? Quem está numa situação de criminoso?

PC2 - Como que é? A gente vai chamar de manchete...

PP - Isso. Lendo apenas a manchete da notícia, o que você já pode inferir do texto? Talvez até, até, tá... Faz aí depois eu falo.

[...]

PC2 - Sobre o acontecimento?

PP - É sobre o acontecimento. Utilizar uma linguagem que os alunos vão entender.

PC2 - Essa noção de inferência tem que passar pra eles.

PP - É. Então você vai discutir com eles a palavra laudo, o verbo inocentar... Agora a segunda... Aí você tem uma variação. Colocar essa questão aí e já... Colocar a manchete e já colocar a questão. Aí depois a questão número 2 é: Leia a notícia em si e confirme as suas inferências... O que você pensou... Ou antes até... O que você pensou...

PC2 - Aí, nesse caso, essa tem de ir lá pra cima.

PP - É. É Uma variação que eu estou deixando pra você... Aí você decide... É pegar essa número 1 aí e colocar logo lá abaixo da notícia...

PC2 - Da notícia não, da manchete...

PP - É da manchete, desculpa. Aí o leia o texto abaixo não é adequado. Não é adequada essa orientação aí. Você poderia tirar de tudo, você poderia utilizar outra forma, entendeu? Leia o título abaixo... Ou você poderia começar já daqui. Na linguagem jornalística, o título da notícia é chamado de manchete. Leio a manchete abaixo, e [...] alguma coisa assim. Pera aí, Pera aí, deixa eu ver. Lendo apenas a manchete abaixo e aí você tira dessa notícia...

PC2 - Não precisa colocar o apenas também...

PP - É também. Não é obrigatório, não. [...] Faltou o que... Faltou lá "o que"... Aí, deu... O que podemos inferir sobre o acontecimento? Aí a questão número dois. Agora você vai por aí logo abaixo da notícia, da manchete... Dois. Leia o restante do texto... e responda, e analise, e responda, sei lá. As suas inferências estão de acordo com o texto? Ou, o que você pensou sobre o texto...

PC2 - O texto está de acordo com as suas inferências, né? O texto confirma as suas inferências, né?

PP - É... E por quê? Porque ele pode te responder só sim ou não. Coloque o porquê.

[...]

PP - Bom, aí a gente tem um trabalho com a manchete... Esse exercício aqui está muito bom, tá. É um exercício bastante significativo. Tem aqui, sintetizando e aplicando conhecimentos sobre manchete. Aí, agora eles vão produzir manchetes. Agora, o que você pode aproveitar é pegar uma dessas manchetes aqui... seria um outro exercício, tá... uma dessas manchetes e pedir pra eles produzirem um texto...

PC2 - Essa do laudo do professor acabou?

PP – É... Esse do laudo do professor aqui já... A gente poderia... Agora aqui... Aqui você vai fazer um outro exercício... Ou até antes... Não pode ser... Aqui você vai dar uma manchete e pedir pra eles produzirem o texto. Não, não vai ser aí não... Aqui você está trabalhando os elementos da notícia... Tranquilo... Aqui também. Aqui, aqui você vai dar uma manchete pra ele produzir o texto. Por que aqui, [nome]? Porque você já trabalhou a manchete, você já trabalhou o elemento da notícia. Então agora ele vai produzir uma notícia, nem que for um parágrafo, mas agora ele vai produzir uma notícia com base em uma manchete... Isso. Aí mesmo... Você pode até inventar isso aí também... a manchete... Acidente...

PC2- Policial?

PP – Não precisa ser policial. Não precisa... Pode ser...

PC2 – Vai ser uma que permite uma inferência ou não?

PP – Ahan! De qualquer forma ele vai inferir tudo agora, né. Ele só vai ter a manchete só...

PC2 – tipo assim... é... Diretor confirma novidades para o próximo ano letivo.

PP – Isso!

PC2 – Porque assim é uma coisa próxima deles, que eles vão criar a partir da realidade da escola.

PP – Isso. Porque olha: Diretor confirma novidades para o ano letivo, para o próximo ano letivo. Diretor da onde? Diretor de qual escola? Quais são as novidades? O que é que vai mudar? Uma boa ideia.

PC2 – Legal, né?

PP – Fica. Pode por aí. Você não precisa nem colocar para o próximo ano letivo. Você pode colocar novidades para o próximo ano. Aí que vai ser mais ainda... Porque pode ser o diretor de uma indústria, pode ser o diretor de uma empresa, né. Pode ser o diretor de uma concessionária de carro, confirmando novidades para uma nova marca de carro. Pode ser o diretor de um clube... de futebol... E se eles acharem muito difícil, aí a gente discute com eles, mas, a princípio, a gente deixa na mãozinha deles.

PC2 – Certo!

PP – Pode ser o diretor de um clube de futebol, confirmando novidades para o próximo ano, de contratação...

PC2 – e legal que o verbo confirmar dá ideia de que já houve um contrato prévio, já houve uma conversação, que já era de conhecimento...

PP – Isso!

PC2 – por isso que eu pensei na inferência, né... Confirmar não é anunciar simplesmente, mas é confirmar porque é algo que já foi ou que já vinha em processo, né.

PP – Isso pode ajudar na... já tendo esse conhecimento prévio, por exemplo, eu não sei, no futebol, quem está sendo cotado pra ir pra onde, pra deixar de ir, né, e essas coisas todas, né... e na própria escola, o que está sendo dito aí de mudança... Tem alguma mudança pra escola? É legal! Muito bom! Eu gostei bastante da manchete, vai estimular bastante os alunos a pensar... e pode ser uma atividade em grupo; eles não precisam fazer sozinhos.

[...]

PP – [nome], uma variante que eu estava pensando para esse exercício... para esse quadro aqui, que a gente tem texto um, dois, três, quatro, cinco... é... nós trabalhamos... Nós trabalhamos lá um texto... Esse aqui, oh: Leia o texto abaixo e retire dele as principais informações da notícia, tá. PF apreende drogas e armas em Aldeia Indígena de Dourados. Nós colocamos aqui um conto, [nome].

PC2 – Hum!

PP – Porque o que eles precisam entender; nós... porque aí nós já estamos entrando na capacidade discursiva; nós estamos mostrando pra eles que há a sequência narrativa.

PC2 – Certo!

PP – Então os elementos da notícia são próximos do elemento da narração. O que vai diferenciar? A linguagem.

PC2 – Certo!

PP – Uma vai ser uma linguagem literária, carregada de adjetivos, né, de avaliações...

PC2 – de subjetivismo...

PP – Isso! [...] E o outro vai ser objetivo. Então aí, aqui, nós colocamos da reserva para eles encontrarem. Então aqui agora nós vamos por um conto. Um conto e outra notícia.

PC2 – Fazer o que nesse conto?

PP – Fazer a mesma análise que a gente fez na notícia, de quais os elementos da notícia...

PC2 – ah, tá!!!

PP – nós fazemos os elementos da narrativa. Porque nós estamos mostrando pra eles a sequência narrativa. Entendeu? Que conto que você gosta de trabalhar? Ou que você não tem trabalhado com eles? Um conto que fosse bastante rico dessa semiótica, dessa linguagem...

PC2 – João Teodoro... Você sabe? Como que é? Tem mais aqui... A gente tem de dar uma olhada...

PP – Talvez... Talvez uma variação desses contos tradicionais, sabe... O próprio da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, mas não esse Chapeuzinho Vermelho que a gente tem... A gente tem a Chapeuzinho Amarelo...

PC2 – a Chapeuzinho Vermelho de raiva...

PP – a do laço lá... A Fita Verde no cabelo...

[...]

PC2 – Você não tem nenhuma sugestão de um conto?

PP – Eu estou lendo aqui, estou procurando, porque eu não trouxe material, né. Mas aqui...

PC2 – Eu tenho vários no computador, a gente teria de dar uma pesquisada.

PP – Esse parece ser um de memórias. A enchente de minha infância. Sim. Nossa casa era muito bonita, verde... oh, tá vendo... com uma tamareira junto à varanda... ela está dando detalhes que na notícia não vai ter... mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua onde as casas dão fundo para o rio... fundo para o rio, como a Casa dos Martins, a Casa dos Leão... [leitura do texto]<sup>120</sup> Olha, a gente pode pegar esse daqui e pegar uma notícia de enchente...

PC2 – É.

PP - Não é? Pra por bem a diferença, para fazer essa comparação do texto literário, do texto não literário. Mostrando... Aqui você tem o uso da primeira pessoa, você tem...

PC2 - a subjetividade é muito forte, né.

PP – É. Vamos usar esse?

PC2 – Pode ser...

[...]

(áudio gravado em: 22.07.2011)

Entende-se que todas essas atividades resultaram grande aprendizagem para a PP e aos professores-colaboradores, posto que a realização de pesquisas colaborativas é “uma possibilidade de propiciar oportunidades de reflexão, de crítica e de negociação entre os participantes [...]” (CRISTOVÃO, 2009, p. 181).

### 4.3.1 A produção inicial

Além do modelo didático, um “documento” norteador da construção da SD é a produção inicial dos alunos. Avaliando-a, é possível perceber o que os alunos sabem (ou não) sobre o gênero textual e, então, pensar que atividades<sup>121</sup> realizar para aquisição e/ou aprimoramento de conhecimentos.

Durante a formação de professores, no contexto da pesquisa, a produção inicial foi um ponto polêmico até o entendimento de que ela, ainda que inicial, deve ser orientada pelo contexto de produção, isto é, uma situação de comunicação definida que estimula e facilita a produção textual. A instrução dada no contexto de produção faz com que os alunos recuperem os elementos estáveis do gênero, pelo menos, parcialmente, indicando ao professor suas (do aluno) potencialidades e capacidades já adquiridas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

<sup>120</sup> Cf. Apêndice 4 - SD – Notícia, Atividade 10, Texto 1 – As enchentes de minha infância.

<sup>121</sup> No contexto de TP(1) desta pesquisa, a produção inicial serviu para aprimorar e/ou reelaborar a SD, visto que o início da planificação aconteceu antes da primeira produção.

Por isso, investigou-se na segunda avaliação quais propostas de escrita o professor ofereceu aos alunos para a produção inicial. A pergunta era: “Que orientação inicial (situação de produção) você deu ao aluno para que ele produzisse o primeiro texto?” Os direcionamentos foram variados, mas, compreende-se que, a maioria orientava para o gênero a ser produzido, como posto no QUADRO 20.

Pelo QUADRO 20 depreende-se que os professores ofereceram, ao menos em partes, consignas que ajudam o aluno na produção textual. Alguns indicaram mais elementos do contexto de produção; outros não explicitaram o contexto, mas, pelo oferecimento do período final do texto, já indicavam o gênero a ser produzido. Tais orientações contribuem para que, no exercício da escrita, o aluno desenvolva as capacidades de linguagem necessárias para agir discursivamente de modo consciente, isto é, entenda os usos reais da linguagem. O trabalho de escrita precisa ser direcionado de uma forma oposta ao que, tradicionalmente, tem sido realizado na escola.

Acontece que, quando se pede aos alunos que falem, escrevam, é quase sempre com o objetivo de ‘testar’ os seus saberes/conhecimentos (PEREIRA, 2000) e não, necessariamente, para irem construindo novos saberes relativamente à adaptação do seu agir comunicacional a um determinado papel e a uma determinada situação enunciativa. Sendo assim, os alunos ao invés de irem conhecendo a diversidade de lugares sociais, as normas e os papéis que influenciam uma ou outra matriz textual, vão repetidamente aprendendo – os que o conseguem – as normas e os lugares escolares de produção textual – nomeadamente, da produção textual por escrito. Dessa forma, facilmente se compreende que, nessas condições, o aluno, quando solicitado a escrever, raramente tem a oportunidade de assumir outros estatutos – como, por exemplo, o de cidadão que reclama, o de jornalista – que não, justamente, o de aluno. Daí que o destinatário mais frequente dos textos discentes – quando tal é referido aos alunos – seja o professor. (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 183).

Na TP(2), também foram consideradas as produções iniciais dos alunos para planificação da SD. No dia 19/05/2011, a PC1 pediu a produção inicial de um artigo de opinião sem “detalhar” um contexto de produção. A única exigência colocada foi que o texto deveria ser um artigo de opinião com no mínimo 15 linhas<sup>122</sup> e no máximo 30. A falta de contextualização clara para a produção provocou a escrita de textos com diversos temas abordados, os quais variaram entre: drogas, liberdade de expressão, meio ambiente, pílula do dia seguinte, pena de morte, preconceito racial, cotas, saúde pública, *bullying*, sendo o primeiro dessa lista o mais abordado<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> É marcante esta orientação do limite de linhas, revelando o tradicionalismo das práticas de produção de texto. A falta de uma situação comunicativa que orientasse a produção também persistiu, ainda que, durante os encontros da formação continuada, essa tenha sido uma forte discussão, e os professores tenham produzido textos norteados por um contexto de produção (Cf. QUADRO 15 neste capítulo).

<sup>123</sup> Vinte e nove alunos entregaram o texto inicial; doze escreveram sobre as drogas.

**QUADRO 20: Consignas para a produção inicial**

<b>Gênero</b>	<b>Contexto de produção</b>	<b>Análise da situação</b>
<b>Conto</b>	O final do texto seria: “... e então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre” (P47)	Nesse caso, faltam vários elementos do contexto de produção, mas o final determinado para a produção indica o gênero.
<b>Conto Psicológico</b>	“Foram apresentadas aos alunos duas fotos e eles tinham que escrever um conto como se aquela foto fizesse eles lembrarem algo que tinha acontecido com eles. Estes contos deveriam fazer parte de uma coletânea que seria lidas pelos alunos da escola” (P41)	A orientação para produção direciona para o conteúdo temático do texto (lembranças). Outro destaque é a orientação sobre o destino final do texto, que estimula a produção e faz o aluno perceber que não escreve somente para o professor. A escrita, nesse caso, tem valor social.
<b>Propaganda</b>	“Você é um publicitário e precisa produzir um panfleto com a propaganda de um produto real (que seja alvo de sua cobiça na realidade).” (P03)	Este contexto de produção delimita o papel social do agente-produtor, o suporte e o conteúdo temático. Pela estrutura da própria orientação é a que mais bem atende aos aspectos estudados sobre o contexto de produção.

<b>História em Quadrinho</b>	“A situação de produção proposta aos alunos foi dada da seguinte forma: deveriam ser/estar investidos no papel de aluno enquanto autor; o interlocutor seriam outros do Ensino Fundamental da E E Prof. [nome]; a linguagem informal de acordo com tal interlocutor; com a finalidade de entreter; no suporte folha de sulfite.” (P26)	As orientações parecem imprecisas e não determinam o gênero do texto, apesar de delimitar o objetivo do texto, o destinatário, o suporte e a linguagem a ser empregada.
<b>Apresentação pessoal (ou relato de experiência vivida)</b>	“que produzisse um texto de apresentação pessoal, onde ele se apresentaria, contando um fato de sua vida que ele achasse bom contar para a turma. O texto posteriormente seria lido para a turma e, por isso, não poderia ser um segredo.” (P15)	O contexto oferecido determina o agente-produtor, o tema, o destinatário.

Comandos de produção incompletos ou insuficientes, além de provocar uma variedade de temas, dificulta para o aluno o entendimento de seu papel como agente-produtor, dos objetivos da produção e do “manuseio” da língua/linguagem, pois não consegue estabelecer um padrão linguístico para o texto, já que não é sabido se é possível criar uma proximidade como interlocutor/destinatário. Por isso, na maioria das vezes, o aluno escreve para cumprir uma atividade e a produção não ultrapassa os limites da redação escolar. Ademais, o interlocutor suposto, nessa situação, continuará sendo o professor e o parâmetro do texto é o gosto do docente, conforme destacam as autoras citadas acima.

É indiscutível que, em boa verdade, o texto produzido pelo aluno é influenciado pelos determinismos escolares com que se depara; aquilo que o aluno julga ser o pretendido pelo seu professor é um desses exemplos; nesse caso, o aluno produz o texto não em função do contexto real para que o texto seria produzido, mas sim em função, (quase) exclusivamente do (pseudo) desejado pelo docente. (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 182).

Inicialmente, a variedade temática dos textos iniciais dos alunos da PC1 não gerou problemas. Entretanto, depois de detectar a principal dificuldade dos alunos – os limites discursivos – observou-se que vários temas dificultariam a elaboração de atividades que provocassem o desenvolvimento da capacidade discursiva. Então, a PC1 fez uma votação para os alunos decidirem que tema trabalhar. Decidiram pelo tema mais abordado e, aos alunos que trataram de outros temas, foi solicitada uma nova produção.

No dia 17/05/2011, o PC2 pediu a primeira produção de uma notícia policial. Os alunos escreveram os textos em sala de aula e, conforme relato do professor, ele foi dando “dicas” sobre a produção da notícia e “corrigindo” o texto dos alunos. O contexto de produção oferecido aos alunos foi: Produza um texto que seja uma notícia jornalística policial<sup>124</sup>, o texto pode ser fictício ou real. Dezessete notícias compõem o *corpus* de textos.

Para a avaliação dos textos em ambos os gêneros, foi criado um “Quadro de análise das produções iniciais”, no qual se categorizam os domínios dos alunos em “(D) Domina, (DP) Domina parcialmente e (ND) Não domina” (Cf. apêndices 8 e 9). A base de observação dos textos dos alunos foram os modelos didáticos dos gêneros.

Após a leitura e avaliação dos textos, sistematizou-se, nos QUADROS que seguem (QUADROS 21 e 22), o domínio dos alunos sobre o gênero.

---

<sup>124</sup> Vale lembrar que os alunos escolheram o tema da notícia.

**QUADRO 21: Sistematização das capacidades de linguagem em produções do gênero artigo de opinião**

<b>Capacidade de linguagem/modelo didático</b>	<b>Observações</b>	<b>Orientações</b>
<p><b>AÇÃO:</b></p> <p><b>Enunciador: articulista;</b></p> <p><b>Interlocutores: leitores de jornal (nesse caso específico, leitores do <i>blog</i> da escola);</b></p> <p><b>Objetivo: Convencer o leitor.</b></p>	<p>A maioria dos alunos assume, relativamente, a posição do articulista – tem opinião, mas não sabe desenvolver;</p> <p>Os textos não constituem verdadeiros artigos de opinião – não convencem – mesmo que tratem de um tema polêmico (a descriminalização da maconha);</p> <p>Há uma relativa dificuldade de perceber para quem os alunos escrevem. Os textos dos alunos estão voltados para a leitura do professor, mas outras pessoas também podem ler. Conclui-se que os alunos dominam parcialmente a interlocução.</p>	<p>Desenvolver atividades em que o contexto de produção seja percebido e assimilado.</p>
<p><b>DISCURSIVA:</b></p> <p><b>Discorre sobre um tema, estruturando o texto com: Contextualização; Premissa; Argumentos; Contra-argumento; Refutação; Retomada da</b></p>	<p>Pequena parte dos alunos elabora uma contextualização e/ou uma premissa adequadamente;</p> <p>A grande dificuldade está no desenvolvimento do discurso</p>	<p>Enfatizar a capacidade discursiva;</p> <p>Realizar atividades em que as sequências tipológicas, especialmente as argumentativas e explicativas sejam desenvolvidas;</p>



<p><b>posição assumida; Possibilidades de negociação;</b></p> <p><b>Conclusão;</b></p> <p><b>Pertence ao mundo do expor;</b></p> <p><b>Predomina discurso teórico;</b></p> <p><b>Composição: sequências argumentativas;</b></p> <p><b>Composição: sequências explicativas;</b></p> <p><b>Sequência descritiva dos fatos - o leitor é situado no fato que gera a questão polêmica;</b></p> <p><b>Tem título;</b></p> <p><b>Texto em prosa; assinado; extensão de uma lauda; atemporal;</b></p> <p><b>Prima pela clareza, pela concisão;</b></p> <p><b>Discursivamente ideológico: o tom do texto é objetivo e de poder, porque busca convencer o leitor;</b></p>	<p>(elaboração de argumentos, contra-argumentos, refutação, retomada de argumento, negociação, conclusão).</p> <p>Conseqüentemente, não produzem sequências argumentativas, explicativas e descritivas adequadas.</p>	<p>Trabalhar a composição do gênero;</p> <p>Ler vários exemplares do gênero e destacar as diferentes formas de contextualizar, os diferentes argumentos, e as diversas vozes do texto.</p>
---	---	--

<p><b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA:</b></p> <p><b>Empregam retomadas anafóricas;</b></p> <p><b>Os artigos são mobilizados para generalizar ou para especificar um elemento;</b></p> <p><b>Verbos no presente, predominantemente;</b></p> <p><b>Utiliza conectivos de várias ordens;</b></p> <p><b>Há mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo, e direto, marcado por aspas;</b></p> <p><b>Privilegia a norma culta;</b></p> <p><b>Pontuação (geralmente o ponto final devido à presença marcante de frases declarativas);</b></p> <p><b>Uso das aspas para destacar uma palavra;</b></p> <p><b>Não permite uso de expressões coloquiais e respeita as normas ortográficas.</b></p>	<p>Há bom domínio do conteúdo formal (título, verbos no tempo adequado ao gênero, concordância, regência, ortografia, pontuação);</p> <p>Há um domínio relativo das anáforas, da conexão (conectivos), norma culta, enfim;</p> <p>Não há mobilização de artigos e do discurso direto/indireto, por conseguinte, das aspas.</p>	<p>Destacar nas atividades o uso dos conectivos;</p> <p>Trabalhar as formas de emprego da voz do outro no texto (discurso direto, indireto e aspas);</p> <p>Realizar atividades pelas quais os alunos percebam as diferentes formas de retomada anafórica.</p>
--	--	--

Na primeira coluna do QUADRO 21, estão os aspectos observados nos textos dos alunos. Eles resultam da construção do modelo didático. Na coluna do meio, registram-se, sinteticamente, as observações do domínio dos alunos<sup>125</sup>. Na terceira coluna, estão registradas as orientações para elaboração da SD, considerando que essa é a função das produções iniciais.

Consideram-se os textos dos alunos relativamente bem escritos, em relação aos aspectos formais da língua e do gênero. São poucos os desvios da norma culta, por exemplo, problemas de ortografia, de concordância e regência. Evitam repetições, utilizando, especialmente, as retomadas por pronomes. Alguns empregam os conectivos organizadores do texto, particularmente os conclusivos.

A dificuldade principal apresentada relaciona-se à capacidade discursiva, especialmente no que se refere ao emprego de outras vozes no texto, quer seja como argumento de autoridade, quer seja como contra-argumento ou refutação. Dessa maneira, não empregam os discursos direto ou indireto, nem as aspas, estas tampouco para dar ênfase a uma palavra.

Outro ponto a se destacar é a hierarquização do texto, para evitar a repetição. Os alunos procuram concatenar as ideias entre os parágrafos, mas apresentam dificuldades.

Em relação ao gênero notícia, de igual modo, após a leitura de todos os textos produzidos pelos alunos do PC2, o reconhecimento das capacidades de linguagem que os alunos já dominam, os resultados das dezessete notícias foram sistematizados no QUADRO 22.

Assim como no QUADRO 21, na primeira coluna do QUADRO 22, registram-se os elementos estáveis do gênero notícia. Na segunda coluna, encontram-se as conclusões<sup>126</sup> depreendidas sobre o domínio que os alunos têm de cada elemento. Na última coluna, há orientações para a elaboração da SD.

---

<sup>125</sup> A PC1 iniciou a correção, mas, por problemas de tempo, a atividade foi concluída e sistematizada pela PP.

<sup>126</sup> Esta análise foi feita pela PP e, posteriormente, socializada com o PC2, via *e-mail*, para que ele pudesse elaborar algumas atividades para a SD. Durante a mediação presencial, o quadro foi discutido e, por várias vezes, retomado para produção das atividades.

**QUADRO 22: Sistematização das capacidades de linguagem em produções do gênero notícia**

<b>Elemento estável – capacidades avaliadas</b>	<b>Observações</b>	<b>Orientações</b>
<b>RELATO: ordenado, objetivo e claro de fatos recentes (o aluno domina o conteúdo temático).</b>	Foi possível perceber que todos os alunos escreveram sobre fatos policiais. Não produziram textos longos e a maioria tratou de fatos recentes (exceto dois alunos que relataram notícias de 2010). Logo, os alunos dominam o conteúdo temático. A ordenação dos fatos, porém, ficou um pouco comprometida. Boa parte não oferece informações suficientes para o completo entendimento da notícia. A maioria dos textos apresenta apenas um parágrafo.	Na SD precisamos enfatizar a hierarquização da notícia (ordenação dos fatos). Realizar exercícios pelos quais os alunos compreendam que o texto deve ter informações suficientes para compreensão do fato, mesmo que o texto seja curto. Desenvolver atividades em que os alunos respondam: o quê? quando? Quem? Onde? Com quem?
<b>Atende ao tema ou conteúdo proposto.</b>	Todos trataram de fatos policiais, atendendo ao tema proposto.	---
<b>RELATO sem comentários nem apreciações.</b>	A maioria foi bastante objetiva. Não avaliaram os fatos nem deram opinião a respeito.	---

<b>Título: Resume a notícia no menor número possível de palavras.</b>	A maioria utilizou títulos curtos. Mas faltou ainda o domínio da manchete (ser atrativa). Apenas 01 aluno não colocou título. A maioria optou pela voz passiva analítica.	Na SD, será preciso orientar os alunos a deixarem o título mais atraente.
<b>Título: Emprega o verbo no presente do indicativo.</b>	Apenas um aluno elaborou a manchete com o verbo no passado.	---
<b>Parágrafo-Guia ou Lead: Responde perguntas: 1- Quem?; 2- O quê?;3- Onde?; 4- Quando?</b>	Nenhum aluno construiu parágrafo-guia.	Na SD, o parágrafo-guia deverá ser bem trabalhado. Os alunos não têm noção dessa parte da notícia.
<b>Parágrafo-Guia ou Lead: emprega o verbo no pretérito.</b>	Nenhum aluno construiu parágrafo-guia.	---
<b>Corpo da Notícia: desenvolve as informações do parágrafo-guia.</b>	As notícias produzidas em sua maioria consistiam em apenas um parágrafo. Os alunos não desenvolveram bem as informações.	---
<b>Corpo da Notícia: verbos no pretérito.</b>	A maioria empregou o verbo adequadamente ao corpo da notícia.	---
<b>Pouca adjetivação.</b>	Quase nenhum aluno fez uso explícito de adjetivos, tornando o texto bastante	---

	impessoal.	
<b>O texto informa o leitor sobre um acontecimento.</b>	Todos os textos informam o leitor de um acontecimento; porém, nem todos deixam o acontecimento absolutamente claro.	Na SD será preciso exercitar o desenvolvimento dos fatos, sem repetição, e de forma clara, sem marcas de oralidade.
<b>Escreve como um jornalista: Consegue não implicar-se no texto.</b>	A maioria não se implicou no texto.	---
<b>Faz citações de testemunhas ou outros envolvidos.</b>	Poucos fazem citações de testemunhas. Mas os que fazem usam inclusive esse termo (“testemunhas”).	Esse ponto deverá ser enfatizado na SD, já que a maioria não desenvolveu esse recurso.
<b>Predominam sequências narrativas.</b>	Todos os textos empregam sequências narrativas.	Será preciso enfatizar a sequência narrativa de forma que os alunos consigam dar continuidade ao texto.
<b>O texto é curto, claro e conciso.</b>	Em sua maioria, os textos são curtos; porém, nem todos claros.	Realizar oficinas que levem o aluno a perceber como deixar o texto mais claro.
<b>Realizam-se retomadas textuais por pronomes, sinônimos, com grau de valoração tendente a zero.</b>	A maioria faz retomadas anafóricas por pronome. Entretanto, alguns deixam-nas ambíguas.	Realizar oficinas que trabalhem as anáforas de diversas formas – não apenas por pronome.
<b>Empregam-se conectivos: lógicos, temporais e espaciais.</b>	Poucos utilizam conectivos lógicos. O conectivo mais empregado é o “E” para	Uma das oficinas deverá trabalhar bem esse conteúdo. Os alunos precisam

	adicionar informações.	reconhecer e aplicar diferentes conectivos.
<b>Empregam-se predominantemente orações coordenadas ou subordinadas curtas.</b>	Há pouquíssimas orações subordinadas (períodos longos). Aqueles que o utilizam deixam o texto confuso.	---
<b>O texto é essencialmente denotativo, devido ao compromisso com a objetividade.</b>	Não há emprego de palavras com sentido figurado.	---
<b>Predominam pontos finais e vírgulas, intentando maior objetividade.</b>	Nenhum aluno empregou outro tipo de ponto que não fossem as vírgulas e o ponto. Apesar do uso da pontuação adequada, revelam-se desvios relativos à norma padrão de emprego da pontuação.	Apesar de não haver outro tipo de ponto nos textos dos alunos, ainda será preciso trabalhar esse conteúdo, porque eles empregam a vírgula inadequadamente ou encerram períodos antes da conclusão da ideia.  A atividade, preferencialmente, deve partir dos próprios erros deles.
<b>Realizam-se escolhas lexicais: substantivos concretos, verbos de ação, pouca adjetivação, mas com adjetivos objetivos.</b>	As escolhas lexicais são próprias para o texto jornalístico. Por vezes, os adjetivos substantivados causam certa confusão: é avaliação do aluno ou é, realmente, próprio da linguagem jornalística. Ex.:	Uma oficina que desenvolva a capacidade de realizar escolhas lexicais será importante para os alunos reconhecerem que a subjetividade fica velada em algumas palavras.

	“Tarado ataca três adolescentes”.	
<b>Emprega-se a variedade privilegiada: linguagem formal, com espaço para jargões jornalísticos observados nas relações sintático-semânticas.</b>	A variedade empregada foi a padrão, mesmo que houvesse alguns desvios.	---
<b>As vozes dos personagens são empregadas por discurso indireto ou direto, mas com uso de aspas.</b>	As poucas vozes de testemunhas foram empregadas pelo uso do discurso indireto.	Frisar o uso do discurso indireto e trabalhar o discurso direto com uso de aspas.
<b>Introduzem-se informações novas, desenvolvendo o texto de forma lógica (hierarquização das informações).</b>	A introdução de novas informações foi o fator de maior comprometimento. A maioria não desenvolveu o texto.	Capacidade discursiva a ser desenvolvida durante a SD.
<b>Organiza-se o texto em parágrafos.</b>	Quem desenvolveu mais de um parágrafo fez com certa limitação. Às vezes “complicou” o texto em vez de deixá-lo mais elucidativo.	A produção de parágrafos será um dos temas a ser trabalhado na SD.
<b>Grafam-se corretamente as palavras de alta frequência.</b>	A maioria dos alunos tem boa ortografia (poucos desvios).	---
<b>Obedece-se às regras de concordância nominal.</b>	A maioria obedece a regras de concordância nominal.	---
<b>Obedece-se às regras de concordância verbal.</b>	A maioria obedece a regras de concordância verbal.	---



<b>Domínio da imparcialidade da notícia.</b>	A maioria dos alunos foi imparcial. Entretanto, em vários textos a escrita está muito marcada pela oralidade.	---
<b>O texto interessa a leitores múltiplos.</b>	Como toda notícia os textos podem (e atraem) múltiplos leitores.	---
<b>O aluno escreve o texto na terceira pessoa.</b>	Todos os alunos escreveram os textos na 3ª pessoa.	---

O QUADRO 22 revela que os alunos dominam relativamente o contexto de produção da notícia e a linguagem nela empregada. Considerável quantidade de alunos

- relatou um fato policial recente;
- atraiu múltiplos leitores;
- foi imparcial;
- obedeceu às regras de concordância nominal e verbal;
- demonstrou relativo domínio da ortografia, ou seja, quase não foram percebidos desvios na escrita das palavras;
- empregou pontuação própria da notícia;
- fez uso de anáforas (pronomes).

Além disso, observou-se que a principal dificuldade dos alunos estava relacionada à capacidade discursiva, pois os alunos

- produziram apenas um parágrafo (mesmo os textos extensos);
- não ofereceram informações suficientes para o entendimento da notícia;
- não dominaram a produção da manchete (título atrativo);
- não construíram o parágrafo-guia;
- informaram o leitor de um acontecimento, porém com pouca clareza;
- não fizeram citações de testemunhas;
- apresentaram forte marca de oralidade na produção escrita.

Todas as conclusões formuladas pela análise das produções iniciais foram consideradas na criação das SD.

A seguir, relata-se a estrutura das SD planejadas.

#### **4.3.2 A composição da SD: os objetos ensináveis**

A concepção adotada nessa pesquisa para a formação de professores (e para a/na TP(2)) é, conforme Machado (2009), a de *lócus* de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais. Por isso, metodologicamente, o trabalho conjunto, ou seja, o processo colaborativo, e o

sistema triádico (pesquisador – professor – objeto de conhecimento) foram condições primordiais para a construção/transformação de conhecimentos relativos à planificação da SD.

Durante a colaboração procurou-se articular teoria e prática, trazendo à/da consciência as representações (MAGALHÃES, 2009) circundantes em contextos de ensino, isto é, as representações de professor, de aluno, de escola, de texto e de escrita, quais sejam:

- professor – educador (FREIRE, 2002, 1987);
- aluno – sujeito do processo de construção do (auto)conhecimento, cidadão capaz;
- escola – instância agentiva de saberes, de cultura, de ideologias, da cidadania;
- texto – *locus* de materialidade do discurso e da linguagem;
- escrita – possibilidades de dizer, registro de práticas discursivas constituídas nas práticas sociais de linguagem.

Com base nessas concepções e cientes da heterogeneidade constitutiva da relação teoria e prática, visto que os sujeitos dessa articulação são também heterogêneos, pois estão inseridos em contextos (social, histórico, cultural, econômico) difusos (CRISTOVÃO, 2009), foi estabelecido o processo de TP(2), no qual se objetivava a construção das SD para o ensino do gênero artigo de opinião e notícia.

Considerando os modelos didáticos construídos, as capacidades reais (detectadas pela análise das produções iniciais) e potenciais de linguagem dos alunos bem como a própria teoria do ISD, foram pensados e elaborados os módulos, as atividades, os comandos das atividades, com vistas à melhoria da produção textual e à resolução dos problemas apresentados na produção inicial (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sendo assim, na construção dos módulos procurou-se variar as atividades, alternando-as entre: *atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos* e a *elaboração de uma linguagem comum* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

O primeiro tipo de atividade conduz para o entendimento e desenvolvimento da capacidade de ação e discursiva, ao destacar o plano textual global e o plano geral dos textos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvem-se atividades de comparação entre textos de gêneros iguais ou diferentes. Nas SD planificadas, estas atividades podem ser reconhecidas nos seguintes exemplos:

## MÓDULO I – CONHECENDO O ARTIGO DE OPINIÃO

### ATIVIDADE 1 – MONTAGEM DE PAINEL COM VÁRIOS GÊNEROS

A) Reúnam-se em grupo de até 4 alunos e separem os textos dos envelopes que receberam, observando os seguintes aspectos e anotando as conclusões do grupo nas linhas abaixo:

- Os textos contidos nos envelopes são iguais?
- Por que você os considera diferentes?
- Escolha três textos diferentes e analise os seguintes aspectos: Quem escreve esses textos? A quem são dirigidos? Qual o objetivo? Onde encontramos esses textos?

---

---

Essa foi a primeira atividade da SD sobre artigo de opinião. Os objetivos eram 1) fazer o aluno compreender o sentido da própria palavra gênero de texto; 2) conduzi-lo ao reconhecimento dos variados gêneros a começar pelo plano textual global; 3) torná-los consciente de seus próprios saberes acerca dos gêneros.

O exercício abaixo (3.2. – da SD Artigo de Opinião) também é modelo de atividade de observação (comparação de texto) que exige análise textual. No primeiro exemplo, pela silhueta do texto o aluno poderia classificar o gênero. Este exercício, porém, exige a leitura/análise dos textos para a delimitação de diferenças e semelhanças entre os gêneros.

3.2. No início dessa atividade, informamos que o texto “O POVO” é uma crônica argumentativa e não um artigo de opinião. Destaque as semelhanças e diferenças existentes entre a crônica de Veríssimo e o artigo de opinião de Patrícia Lânes.

CRÔNICA ARGUMENTATIVA	ARTIGO DE OPINIÃO

Na SD do gênero notícia, entre várias atividades, destaca-se a atividade abaixo como sendo uma que possibilita a observação e análise de textos.

**ATIVIDADE 1: MANUSEIO DE JORNAL A FIM DE IDENTIFICAR SUAS PARTES CONSTITUTIVAS.**

1.1. **Brincando se aprende.** Forme grupos de no máximo 4 alunos. Você receberá do professor apenas a primeira página de um jornal. O restante dele estará misturado a vários outros jornais em cima de uma mesa. Sua tarefa é “montar” seu jornal no menor tempo possível, sem deixar faltar nenhuma página muito menos colocar páginas fora de lugar. Feita a atividade, responda a questão abaixo.

Que “pistas” você seguiu para montar o jornal?

- ( ) nome do jornal
- ( ) os textos na primeira página e seu desenvolvimento dentro do jornal
- ( ) o cabeçalho do jornal
- ( ) o nome do redator da notícia
- ( ) o estilo de letra do jornal
- ( ) as imagens
- ( ) o número das páginas
- ( ) o tamanho (formato) da página
- ( ) o tipo de papel do jornal

No segundo tipo de atividade, *tarefas simplificadas de produção*, desenvolvem-se habilidade de escrita de pequenos textos. Esse tipo de atividade promove a ativação de competências linguístico-discursivas pela/para seleção antecipada do conteúdo do texto ou pela/para focagem em um elemento estável. O exercício abaixo exemplifica essa atividade na SD para o gênero artigo de opinião.

5- Registre aqui uma questão polêmica socializada por um dos grupos. Crie um parágrafo que emita sua opinião sobre o tema.

**QUESTÃO POLÊMICA:**

**OPINIÃO:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Esse exercício era a atividade final de uma série. Em grupo, os alunos foram conduzidos à leitura de vários jornais para identificarem a questão polêmica de um artigo de opinião contido no suporte. Em seguida, haveriam de identificar a questão polêmica e

socializarem-na no grande grupo. Na etapa final, individualmente, o aluno era orientado a escrever de forma concisa (em um parágrafo) a respeito de uma questão polêmica apresentada por outro grupo. Dessa forma, procurou-se trabalhar o conteúdo temático, a questão polêmica, a síntese de argumentos, e os elementos coesivos organizacionais em um parágrafo.

Na SD do gênero notícia, os seguintes exercícios evidenciam tarefas simplificadas.

**ATIVIDADE 8: APLICANDO CONHECIMENTOS.**

Retorne ao exercício 4 da ATIVIDADE 6, escolha um dos títulos/manchete e escreva uma pequena notícia. Crie um antetítulo ou subtítulo para seu texto.

---

---

---

Pela análise das produções iniciais constatou-se que os alunos não dominavam o emprego do antetítulo ou subtítulo, sendo, então, necessário elaborar atividades que desenvolvessem esses elementos da notícia. A atividade acima, ao mesmo tempo em que remete a tarefas tradicionais da esfera escolar, também se constitui como uma atividade simplificada porque delimita a extensão do texto a ser produzido (uma pequena notícia) e estimula a aplicação de um elemento estável ausente na primeira produção, ou seja, se configura como uma possibilidade de apropriação dos elementos ausentes nos textos dos alunos.

Outrossim, essa atividade finalizava uma série de outras atividades, cujo objetivo era investigar as partes da notícia, especificamente, o título, a manchete, o antetítulo ou subtítulo. Porquanto, depois de desenvolver vários exercícios, os alunos foram estimulados a aplicar os conhecimentos adquiridos, inclusive realizando inferências sobre as manchetes para o desenvolvimento do texto. Essa “dinâmica” visava provocar no aluno a ativação de capacidades psicolinguísticas que possibilitassem a adequação da linguagem ao gênero notícia.

Examina-se a seguir outra atividade da SD-Notícia, em que se busca a instrumentalização do aluno para o domínio da escrita.

2- Os textos abaixo são de alunos. Avalie os textos, verificando **apenas** a (in)adequação do discurso direto e indireto. Sugira alterações, se achar necessário.

### Hamam é Morto a Tiro

Bigode como era conhecido pelos amigos, foi morto com três tiros, ele aporenicou ter de 18 a 20 anos de idade. Isso ocorreu na noite de ontem, no bairro cachoeirinha, por volta dos 8:00 horas da noite. Ele acordo com testemunhas que viram a pta, contem que dois desconhecidos que estavam numa mata tiam preto, pararam e efetuaram os tiros atingindo Bigode que não resistiu e morreu na hora, os dois desconhecidos fugiram, e um deles esta preso e confessou que isso ocorreu por causa de dívidas e omissão de contas.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a revisão de um texto em função de critérios bem definidos é um tipo de atividade simplificada. Entende-se que a atividade acima assim se constitui, visto que delimita a correção do texto à materialização dos discursos diretos e indireto. Tal atividade tinha como objetivo conduzir o aluno à avaliação e ao entendimento de como se mobilizam os verbos de dizer, a pontuação, as aspas para uso da voz de testemunhas em uma notícia policial. Entende-se que a atividade facilita o domínio das capacidades de linguagem, já que se trabalham essas características do gênero notícia diretamente no texto do aluno.

A terceira categoria de atividade que deve constar em uma SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aproxima-se do contexto de produção, já que estabelece uma linguagem comum para o gênero. Ela pode ser dinamizada com exercícios de correção de textos, como no exemplo a seguir.

## MÓDULO 4 – A REVISTA

### ATIVIDADE 16: REVISÃO DO TEXTO

No início desta sequência didática, o professor orientou a produção de um texto. Após a realização de todas as atividades e o aprimoramento de seu conhecimento sobre a notícia, agora é a vez de voltar ao texto inicial e verificar se ele constitui verdadeiramente uma notícia ou precisa ser melhorado.

Lembre-se: você assumirá o papel de um jornalista e relatará um fato policial. Seu texto será publicado no blog da escola; logo, seus leitores serão os mais variados: colegas das outras classes, professores e até pessoas que você nunca saberá quem é, pois seu texto estará em rede virtual.


Seu professor já analisou seu primeiro texto e vai devolvê-lo com algumas sugestões. Observe atentamente o que ele anotou e, em permanecendo dúvidas, pergunte. Além disso, você poderá orientar a análise e reescrita do seu próprio texto pela lista de controle abaixo.

**ATENÇÃO:** Você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo.

Para a realização da atividade 16 (reescrita do texto), o aluno deveria recuperar os elementos estáveis da notícia desenvolvidos ao longo da SD. A delimitação de seu papel social (jornalista) direciona para a linguagem a ser empregada.

Da mesma forma, o exercício abaixo da SD-Artigo de opinião fixa os limites da linguagem a ser empregada à luz do papel social do agente-produtor.

d) **ATIVIDADE EM GRUPO:** Em trio, produza um parágrafo argumentativo sobre a legalização das drogas, investindo-se dos seguintes papéis sociais:



- ✓ Médico;
- ✓ Advogado;
- ✓ Professor;
- ✓ Policial;
- ✓ Pai/mãe de dependente químico;
- ✓ Dependente químico;
- ✓ Líder Religioso;
- ✓ Político.

Em seguida, socialize os textos com os colegas de sala.

Em sua estrutura completa, as duas SD (Cf. apêndices 3 e 4) seguem um padrão. São compostas de 60 páginas. A primeira página, cujo título é “Palavras Iniciais”, apresenta algumas explicações: o que é o material, a opção pelo gênero, a forma e o objetivo do trabalho.



Além disso, ambas estruturaram-se em cinco módulos, que visam ao desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas, pela realização de várias atividades, como: “estudo de textos”, atividades em grupo, atividades virtuais, atividades orais, escuta de textos, revisão e reescrita.

As atividades virtuais nas duas SD consistiram em aulas ou exercícios em que o recurso principal foi o computador, de preferência com conexão à *internet*. Entretanto, a fim de evitar problemas dessa ordem, foi feito *download* de todo o possível<sup>127</sup>. Exemplificam as atividades virtuais, os seguintes exercícios.



**ATIVIDADE VIRTUAL 3:** Você já sabe que o artigo de opinião tem como suporte, primordialmente, jornais impressos, mas pode ser veiculado pela internet. Sua tarefa será visitar alguns ambientes digitais e ler textos que também falam das drogas. Após essa visita, vá ao blog da escola, leia o(s) artigo(s) de opinião postado(s) e deixe seus comentários.

Aproveite para:

- concordar ou discordar do autor;
- emitir sua opinião fundamentando-a com os textos que você leu na internet (**ATENÇÃO:** Não se esqueça de citar a fonte e, se for usar as palavras dos autores, coloque-as entre aspas);
- e fazer comentários adicionais aos comentários dos colegas.

O blog será mais um espaço para você “conversar” com seus colegas.

Vídeos também foram “textos” utilizados na SD. Eles variaram entre reportagens, documentários, trailer de filmes, crônicas jornalísticas faladas, entrevistas, programa de auditório e cenas de novela. Todos, explícita ou implicitamente, ofereciam subsídios para o desenvolvimento da capacidade discursiva, pois “debatiam” a descriminalização da maconha (das drogas).

Os QUADROS 23 e 24 descrevem a composição das SD dos gêneros artigo de opinião e notícia, respectivamente.

---

<sup>127</sup> Por exemplo, o acesso ao *blog* só é permitido pela conexão à rede mundial dos computadores, enquanto os diversos vídeos utilizados na SD foram baixados.

**QUADRO 23: Descrição da SD – artigo de opinião**

<b>Módulo</b>	<b>Nº de atividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Capacidades de linguagem</b>	<b>Objetos de ensino</b>
<b>1</b> <b>Conhecendo o artigo de opinião.</b>	5	Introduzir a noção de gêneros textuais, especialmente, os do grupo do argumentar.	Capacidade de ação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva.	Os diversos gêneros; Contexto de produção; A opinião e os argumentos; Os temas do artigo de opinião; As formas de argumentar; Alguns elementos estáveis do gênero artigo de opinião; Crônica argumentativa X artigo de opinião; Dissertação escolar X artigo de opinião.
<b>2</b> <b>Detalhando o artigo de opinião</b>	8	Reconhecer a composição do artigo de opinião	Capacidade discursiva	A questão polêmica; Os tipos de argumentos; A estrutura do texto: contextualização, premissa, argumentos e contra-argumentos, refutação, avaliação, negociação; As sequências argumentativa e explicativa.

<p><b>3</b> <b>Explorando a linguagem do artigo de opinião.</b></p>	<p>2</p>	<p>Explorar a linguagem do artigo de opinião.</p>	<p>Capacidade linguístico-discursiva</p>	<p>Os mecanismos de textualização: anáforas, elipses, organizadores textuais;  Os mecanismos enunciativos: pessoa, modos e tempo verbais, modalizadores (adjetivos, advérbios, artigos, locuções verbais).</p>
<p><b>4</b> <b>Revisando o artigo de opinião</b></p>	<p>1</p>	<p>Revisar o texto, com auxílio de uma lista de controle; por fim, reescrever o texto.</p>	<p>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.</p>	<p>Retomada de todo o conteúdo.</p>
<p><b>5</b> <b>Publicação do artigo de opinião.</b></p>	<p>1</p>	<p>Publicar o texto final.</p>	<p>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.</p>	<p>Digitação e formatação do texto e postagem no <i>blog</i> da escola</p>

O QUADRO 24 sintetiza a SD para o ensino do gênero notícia, particularmente as policiais, conforme escolha dos alunos. Por isso, os títulos dos módulos foram pensados de forma a estabelecer um campo semântico entre o título e as etapas da SD. Em “As suspeitas” as atividades conduzem para o reconhecimento da capacidade de ação, os elementos suspeitos de constituírem uma notícia. No módulo 2, “A investigação” procura detectar todas as pistas de uma notícia, retomando as capacidades de ação e discursiva. Em “As evidências”, o foco está nas pistas deixadas no texto, ou seja, na análise dos elementos estruturais da língua, a capacidade linguístico-discursiva. Em “A revista”, a atividade é de reescrita do texto. E, no último módulo, “O julgamento e a sentença” é o momento de finalizar o trabalho publicando o texto no blog da escola.

No primeiro módulo, as atividades são dirigidas para o reconhecimento do suporte jornal impresso e virtual; neste caso, considerando o fato de que os textos dos alunos seriam publicados em ambiente virtual. A proposta é de utilização de vários jornais, desde os locais até de outros estados, bem como jornais institucionais: de igreja, de plano de saúde, de sindicatos e jornais de bairro, para que os alunos manuseiem e reconheçam-lhes a estrutura e os diversos gêneros.

No segundo módulo, vários textos foram selecionados, escaneados e inseridos na SD. Entende-se que a visualização da imagem do jornal favorece a compreensão da notícia, posto que uma mobilização psicocognitiva acontece, orientando a apropriação dos elementos semióticos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Além de textos escaneados e de textos retirados de jornais virtuais, alguns textos dos alunos foram utilizados no terceiro módulo, preparado para desenvolvimento de atividades de análise linguística (GERALDI, 1991), conforme preconizada pelos PCN: “Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.” (BRASIL, 1998, p. 80).

**QUADRO 24: Descrição da SD – notícia**

<b>Módulo</b>	<b>Nº de atividades</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Capacidades desenvolvidas</b>	<b>Objetos de ensino</b>
<b>1</b> <b>As suspeitas:</b> <b>(Re)</b> <b>conhecendo o</b> <b>jornal.</b>	3	Reconhecer o suporte e os gêneros do jornal.	Capacidade de ação e discursiva.	Composição física do jornal (número de páginas, divisão em cadernos); As seções do jornal: a diversidade de gêneros textuais; Tipos de jornal;
<b>2</b> <b>A</b> <b>investigação:</b> <b>conhecendo a</b> <b>notícia.</b>	9	Investigar a composição da notícia.	Capacidades de ação e discursiva.	Contexto de produção; Primeira página do jornal; Título e a manchete; Antetítulo ou subtítulo; Lide; Corpo do texto; Sequências tipológicas (narrativa, descritiva, explicativa); A notícia em outros gêneros (objetividade X subjetividade); As imagens.

<p><b>3</b></p> <p><b>As evidências: explorando a notícia.</b></p>	<p>4</p>	<p>Explorar a linguagem da notícia.</p>	<p>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</p>	<p>As retomadas anafóricas; As vozes na notícia (discurso direto e indireto); Os verbos de dizer; O tempo, a pessoa e as vozes verbais; A pontuação.</p>
<p><b>4</b></p> <p><b>A revista</b></p>	<p>1</p>	<p>Revisar o texto, com auxílio de uma lista de controle, e reescrever o texto.</p>	<p>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.</p>	<p>Retomada de todo o conteúdo.</p>
<p><b>5</b></p> <p><b>O julgamento e a sentença</b></p>	<p>1</p>	<p>Publicar o texto final</p>	<p>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.</p>	<p>Digitação, formatação e publicação do texto no blog da escola.</p>

Em ambas as SD, o quarto módulo trata da revisão de textos. Para tal, foi utilizada a ferramenta semiótica lista de controle. Várias questões compõem as listas. As perguntas destacam os principais elementos estáveis dos gêneros e facilitam o exame dos textos.

A publicação dos textos é a última etapa das SD. Os alunos são orientados a reescreverem os textos e os postarem no *blog* da escola. Poder-se-ia questionar que o *blog* não é o suporte ideal dos gêneros; todavia, como bem lembra o PC2, as escolas não dispõem de recursos para a confecção de jornais impressos: “[...] normalmente o jornal necessita de investimento, de dinheiro, tudo mais, e é uma coisa que não deu muito certo; as escolas ainda não compraram essa ideia [...]” (áudio gravado em 06.05.2011). Sobretudo, o uso do *blog* permitirá que várias pessoas tenham acesso aos textos dos alunos, cumprindo-se, assim, o papel social da escrita.

Cabe ressaltar ainda que, diante das limitações contextuais da pesquisa, especialmente do ineditismo da planificação de SD tanto para a PP quanto para os professores-colaboradores, é possível considerar que a formação do professor reflexivo foi alcançada e que as SD elaboradas se constituem como instrumentos didáticos para o trabalho preliminar com gêneros. Elas podem apresentar limites nos exercícios, porém, como advertiu Bronckart, “Os exercícios propostos em uma sequência não podem evidentemente abordar todos os aspectos necessários para o domínio de um determinado gênero, portanto eles devem ser escolhidos com base no critério de transferabilidade das aprendizagens a outros setores da organização textual.” (2010, p. 173).

Em contrapartida, o objetivo não era a formação de produtores de material didático, mas de professores conscientes que, com olhar arguto, reflitam sobre a realidade do contexto educacional, como demonstra uma professora-cursista.

Provavelmente se todos os professores de língua materna tivessem a consciência da importância de se trabalhar com vários gêneros textuais, certamente construir-se-ia uma sociedade com leitores competentes, críticos, pensantes. Mas penso que este não é o objetivo dos governantes, pois, se fosse, certamente investiriam mais na capacitação dos professores de todas as áreas porque infelizmente não disponibilizamos de tempo suficiente para se trabalhar de forma satisfatória e compensadora. E a cobrança de tantos planejamentos, disciplina dos alunos, papéis e mais papéis na verdade estão deixando de lado o que é mais importante que é a formação de nossos alunos (P47)

Outro ponto positivo destacado foi o trabalho com a gramática. Evidencia-se na SD a possibilidade de uma prática contextualizada de ensino-aprendizagem da estrutura da língua.

Em primeiro lugar, observou-se o texto, a fim de promover no aluno a formação e/ou aprimoramento das capacidades de produção, como preconiza o ISD:

Primeiramente a inferência e a codificação incidiriam sobre as regularidades de organização e de funcionamento dos gêneros de texto e dos tipos de discurso, em suas relações com os contextos de produção. [...] Só depois, como generalização, é que a atividade de inferência e codificação incidiria sobre as regularidades maiores de organização das frases e sobre as categorias de unidades disponíveis na língua; no caso, sobre algumas regras da morfossintaxe, cujo conhecimento é evidentemente para o domínio da ortografia gramatical. (BRONCKART, 2007, p. 86-87).

Ademais, e particularmente, o processo colaborativo instaurado na pesquisa contribui para a transposição didática externa, em primeiro nível (Machado; Cristovão, 2006), ou seja, avalia-se que os professores foram capazes de transformar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado.

Apesar de os níveis dois e três não serem objeto de análise neste trabalho, os professores-cursistas conhecedores de suas realidades, avaliaram a transposição didática interna. Entre as vantagens apresentadas de uma prática pedagógica direcionada para a didatização do ISD e seus desmembramentos, uma professora-cursista destacou a possibilidade de desenvolvimento do aluno. Ela fez a seguinte observação em sua avaliação do curso:

Creio que a contribuição maior do ISD reside no fato de trabalhar determinado gênero com mais afinco e sistematização, dando oportunidade ao aluno de iniciar o aprendizado, levando em consideração o conhecimento que já possui e prosseguindo em um caminho que o leva à reflexão e a posterior aprimoramento do saber. (P26)

O segundo ponto destacado foi a reorganização das práticas pedagógicas e a própria formação continuada dos professores. A fala significativa que resume essas vantagens é: “As vantagens é que assim temos uma forma organizada de trabalhar um gênero. O que achei mais interessante, nesse tipo de trabalho, é que também o professor estuda o gênero, não só o aluno.” (P49). Em outras palavras, mediações formativas (ou pesquisas colaborativas) promovem o letramento do próprio professor, visto que reúne teoria e prática.

Por fim, a didatização do ISD e seus desmembramentos, desenvolvida por meio de trabalho colaborativo, rompe com o isolamento do professor, por conseguinte estabelece um novo norte para o processo ensino-aprendizagem da língua/linguagem e promove o desenvolvimento humano.



O isolamento do professor, assim que inicia a prática profissional é campo fértil para que ‘forças centrípetas’ atuem muito mais no sentido de impor uma centralização nos objetos de ensino na forma como são organizados e planejados nos livros didáticos. Nesse contexto, a linguagem verbal vista como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais (que tem formatos relativamente estáveis) necessita dos processos dialógicos de reavaliação, de reflexão crítica, de posicionamentos sobre ‘novas’ práticas e práticas ditas tradicionais, que ampliem as possibilidades para a emergência da singularidade dos tipos de fazer e de dizer dentro da esfera de atividade em que emergem. Contudo, a própria forma de organização escolar, a fragmentação das disciplinas no conjunto curricular, a ausência de projetos escolares coletivos por séries ou ciclos, são, ao menos em parte, responsáveis pelas condições de isolamento do professor. (NASCIMENTO, 2009, p. 53).

Em síntese, todo o trabalho desenvolvido nos dois processos de transposição didática externa parece ter surtido efeitos positivos sobre a formação do professor reflexivo, os quais poderão ser definitivamente comprovados, futuramente, na análise da transposição didática interna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, as últimas palavras. Todavia, difíceis de serem postas no papel, pois o processo foi ímpar. Um caminho de três anos, considerando o período em que esta PP frequentou o Programa de Mestrado da UFGD como aluna especial. Seriam somente três, já que, conforme Tardif (2010), os saberes experiências do professor podem remontar ao seu período de aluno em toda uma “carreira” escolar? Caminho tortuoso, mas prazeroso. Cheio de significados e sentidos. Repleto de (in)certezas, de aprimoramento de conhecimentos e apropriação de novos outros.

Recapitula-se que, quanto à pesquisa em si, a etapa inicial foi de formação continuada de professores, seguida de mediação de dois professores-colaboradores para modelização dos gêneros textuais artigo de opinião e notícia, planificação de respectivas SD e, posteriormente, desenvolvimento das atividades em sala de aula, com alunos de duas turmas do último ano tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Na verdade, uma formação de formações recíprocas. Algo normal? Afinal, parafraseando Paulo Freire, o professor aprende enquanto ensina e, no fomento da humanização (nesta pesquisa, de formação do professor reflexivo), humaniza-se.

A investigação das práticas docentes comprovaram algumas inferências. Entre elas a de que persiste um processo de ensino-aprendizagem tradicional em que os aspectos estruturais da língua continuam sendo seu centro, apesar de não absoluto. Ou seja, indícios preliminares do trabalho com gêneros textuais são evidentes, porém, da forma como aparecem nos livros didáticos.

Falta uma cultura escolar de análise da realidade, de verificação de “o que o aluno já sabe”, de qual a necessidade dele, de em que práticas sociais e de linguagem vive, para, a partir daí, decidir-se para que ensinar, o que ensinar, quando ensinar e como ensinar. Falta, ainda, compromisso, já que “diante da *impossibilidade social* de modificar radicalmente o estatuto e o predomínio do ensino gramatical e considerando os processos de aprendizagem efetivamente desenvolvidos pelos alunos, parece-nos que o ensino da língua só pode evoluir na direção de um **compromisso** [...]” (BRONCKART, 2007, p. 88). Falta, enfim, ao professor assumir o protagonismo de seu trabalho.

No tocante ainda ao efêmero trabalho com gêneros textuais, destaca-se que, além de subsidiados por materiais didáticos, didatizam-se os gêneros legitimados pela escola e pelos

documentos norteadores da educação, geralmente, da esfera artístico-literária, em detrimento dos gêneros de outras esferas. Tal avaliação foi comprovada durante a própria formação, visto que a maioria dos professores afirmou que escolheu determinado gênero porque constava na grade curricular do ano/série em que lecionava.

Outra situação apresentada na pesquisa foi a de que os professores não conheciam o ISD e o instrumento SD, mesmo que alguns deles já tivessem participado da *Olimpíada de Língua Portuguesa* (eles não reconheciam os Cadernos do Professor como SD). Nesse sentido, constata-se a necessidade de formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa-ação e do trabalho colaborativo, como o que foi desenvolvido nesta pesquisa.

Compreende-se que a colaboração contribui para a apropriação de aportes teórico-metodológicos e “facilita” o trabalho docente, visto que permite ao professor olhar para si, reconhecendo-se como ator/autor do processo ensino-aprendizagem, para seu conhecimento e para sua forma de apropriar-se do conhecimento (Magalhães, 2001). Por conseguinte, o trabalho colaborativo rompe com o isolamento do docente e favorece a formação do professor reflexivo.

Sobretudo, o trabalho colaborativo, por estabelecer um sistema triádico (professor-pesquisador-objeto), funda a corresponsabilidade, ou seja, os sujeitos da pesquisa/formação tornam-se coautores de todo o processo. Ademais a colaboração provoca um refinamento de conhecimentos, das práticas pedagógicas e contribui para que o professor olhe com mais criticidade também para os materiais didáticos (MACHADO, 2009).

Apesar de nesta dissertação não terem sido examinado os três níveis de transposição didática (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) e ter se dedicado à transposição didática externa (BARROS, 2012), são perceptíveis os efeitos positivos de uma prática pedagógica fundamentada no ISD e seus desmembramentos e no trabalho colaborativo. Constatou durante a socialização das experiências (etapa final dos encontros presenciais) uma reflexão mais acurada da intersecção teoria-prática, possibilitando a formação do professor reflexivo. Portanto, defende-se a necessidade de investimento em formação continuada de professores para modelização de gêneros e planificação de SD, em síntese, formações que associem teoria e prática.

Entretanto, a SD não é “um contrato de *felicidade*” (BRONCKART, 2010, p. 165); não é solução de todos os problemas educacionais, especialmente porque

[...] uma reforma pedagógica não pode consistir em uma *aplicação* ou em uma transposição direta de concepções teóricas (qualquer que seja sua pertinência intrínseca) ao campo prático. [...] qualquer intervenção didática implica, em primeiro lugar, a consideração da *situação* de ensino de uma matéria, isto é, da história de onde ela provém, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que essa situação se insere. [...] Nenhuma reforma didática pode pretender modificar, logo de início, esse estado de coisas, ao contrário, deve com ela se articular. (BRONCKART, 2007, p. 87).

Enfim, a pesquisa constatou que alguns déficits educacionais ultrapassam o campo de atuação do professor. Neste sentido, novas pesquisas no formato desta são necessárias e devem retornar às instâncias diretivas da educação para discussão dos resultados e para que, assim, provoquem uma reformulação das políticas públicas para a educação. Afinal, “o ‘déficit’ não está [só] no professor, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional e, portanto, o seu desenvolvimento particular.” (MACHADO, 2007a, p. 94).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Pontes, 2003.

BARBOSA, J. P. Sequência Didática – artigo de opinião. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio**. Ensino Médio em Rede/Teia do Saber, s/d.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar** – notícia. São Paulo: FTD, 2001.

\_\_\_\_\_. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 2 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 149-182, 2002.

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p. 113-150, 2009.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.

BAUER-UBER, T. de J. **Artigo de Opinião: sequência didática**. Sta Isabel do Ivaí – PR, 2008. Disponível em: [paraíso.etfto.gov.br/docente/admin/upload/docs.../material\\_7c7e3fba42.pdf](http://paraíso.etfto.gov.br/docente/admin/upload/docs.../material_7c7e3fba42.pdf). Acesso em: 05/08/2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M; PEREIRA, A. D. de A. **A formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa**. MOARA, Estudos Linguísticos. Revista da Pós-graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2005

\_\_\_\_\_. O estatuto dos gêneros no quadro do ISD: provocando o debate. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel Machado; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 121-126, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vol. 1 a 5, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências, Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan/jun. 2010.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 4, n. 1, p. 155-171, 2004

CABRAL, L. S. **Introdução à Linguística**. Rio de Janeiro: Globo, 1985

CARVALHO, E. S. de. **Gestão do processo de reorientação curricular na Rede Municipal de ensino de Dourados (2001 a 2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo-SP: Ática, 2002.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 2 ed. Campinas-SP, Mercado de Letras, p. 19-33, 2010.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA –CENPEC Caderno do Professor: Orientação para produção de textos – “**Se bem me lembro**”. Brasília-DF: Cenpec – Fundação Itaú Social, 2008.

\_\_\_\_\_. Caderno do Professor: Orientação para produção de textos – “**Ponto de Vista**”. Brasília-DF: Cenpec – Fundação Itaú Social, 2010.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 89-108, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória-PR: Kaygangue, p. 153-162, 2005.

\_\_\_\_\_. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan/jun. 2010.

\_\_\_\_\_.; NASCIMENTO, E. L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gênero textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, p. 18-29, 2004.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: DECÂNDIO, F.; MACHADO, A. R. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p.19-50, 2009.

\_\_\_\_\_.; NOVERRAZ, M.; SCHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

\_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.

\_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 247-278, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 149-185, 2004.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2001.

FARACO, C. A. **A construção da norma culta e as práticas de ensino**. Disponível em: [http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25636:video-com-a-palestra-do-professor-carlos-faraco&catid=98](http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=article&id=25636:video-com-a-palestra-do-professor-carlos-faraco&catid=98) Acesso em: 23/09/2011

\_\_\_\_\_. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

FARIAS, M. A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 3ª edição. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1991

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2011.

\_\_\_\_\_. Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa: gêneros textuais, transposição e modelo didáticos. **Raído** – Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD. Dourados, v.2, n.4, p. 43-60, jul./dez., 2008.

\_\_\_\_\_. Ferramentas didáticas e ensino da teoria: a prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p, 225-248, 2009a.

\_\_\_\_\_. Anúncio publicitário: argumentação e modelo didático. **Raído** – Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD. Dourados, v.3, n.6, p. 111-125, jul./dez.2009b.

\_\_\_\_\_; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.



GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p.151-194, 2009.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 195-208, 2010.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 89-104, 2009.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3. São Paulo: Cortez, p. 53-92, 2004.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LANDEIRA, J. L. Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades. **Na Ponta do Lápis** – Revista Trimestral do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. CENPEC. São Paulo-SP, ano V, n.11, p. 4-5, ago., 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

LIMA, P. G. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Revista Veredas On Line** – Ensino – 2. PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243, p. 22-40, 2007b.

\_\_\_\_\_. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 161-178, 2009.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, p. 237-259, 2005.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 77-97, 2007a.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009a.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 31-78, 2009b.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 117-136, 2009b.

\_\_\_\_\_. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Palhoça/SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 45-62, 2009.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-38, 2010.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEZES, V.L.M. de; SILVA, M.M. dos S.; GOMES, I.F.A. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf> Acesso em: 25/01/2012.

MIRANDA, M. G. de & RESENDE, A. C. A.. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, (v. 11, n. 33, set./dez., 2006), p. 511-565, 2006.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p.51-90, 2009.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e formação de professores: Sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygange, p. 163-174, 2005.

\_\_\_\_\_. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, p. 167-181, 2004.

NASCIMENTO, E. L. e ZIRONDI, M. L. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p. 249-288, 2009.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NIÉRI, J.S. **A transposição didática do gênero dissertação escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2010.

OLIVEIRA, M. do S. **Gêneros textuais e letramento**. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/Download%20%20das%20palestras/Painel\\_14.08\\_Maria\\_do\\_Socorro.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/Download%20%20das%20palestras/Painel_14.08_Maria_do_Socorro.pdf). Acesso em: 10/04/2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 2009.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M, de M.; MACHADO, A. R. M.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 177-189, 2007.

PILETTI, C. e PILETTI, N. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

POMPÍLIO, B. W. *et al*, Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 2 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 93-126, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-276, 2006.

\_\_\_\_\_ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 2 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMERO, T. R. de S. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 135-144, 2009.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAITO, C. L. N. Telejornal: um gênero para o letramento midiático. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, p. 195-224, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Linguística Geral**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 21-39, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 71-91, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, S. B. B. da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, L. V. de. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M, de M.; MACHADO, A. R. M.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 167-176, 2007.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. IN: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 175-184, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia Da Pesquisa-Ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: [http://www.4shared.com/get/5IvJw-dL/Vygotsky - A formao social da .html](http://www.4shared.com/get/5IvJw-dL/Vygotsky_-_A_formao_social_da_.html). Acesso em: 23/06/2011.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 23/06/2011

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 5 ed. Campinas-SP: Papyrus, p. 121-150, 2001.

ZEICHNER, K. M; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

## APÊNDICE 1

Questionário de avaliação da formação (ETAPA 1)



3- Em sua prática pedagógica, você já desenvolvia atividades com gêneros textuais? Relate como era sua prática.


4- Que contribuições a formação trouxe para a sua prática pedagógica?


5- Durante a formação, trabalhamos a distinção entre gênero textual e tipologia textual (seqüências tipológicas). Registre seu entendimento desta distinção.


6- Que vantagens você observa na didatização do interacionismo sociodiscursivo, ou seja, em que ele contribui para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem?




7- Que dificuldades você observa na didatização do interacionismo sociodiscursivo?


8- De que forma infere (avalia) na produção de texto dos estudantes?


9- Qual o critério utilizado para ensinar este ou aquele gênero?


## APÊNDICE 2

Questionário de avaliação da formação (ETAPA 2 - final)

## QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO (ETAPA 2 - final)

Professor nº: \_\_\_\_\_

1- Você desenvolveu e aplicou uma sequência didática, conforme previsto na organização do curso?

( ) Sim.

( ) Não.

2- Se sua resposta anterior foi **sim**, qual foi o gênero e por que escolheu esse gênero? Se sua resposta anterior foi **não**, por que não realizou a atividade?

---

---

---

---

---

---

3- Você construiu o modelo didático do gênero? Quais suas observações sobre essa atividade (Já fazia isso? Houve dificuldade? Quais? O modelo didático facilitou seu trabalho?).

---

---

---

---

---

---

---

---

4- Que orientação inicial (situação de produção) você deu ao aluno para que ele produzisse o primeiro texto?

---

---

---

---

---

---

5- Como você deu “munição discursiva” aos alunos? Como eles se informaram para produzir?

---

---

---

---

6- Como trabalhou as questões linguísticas (dentro da SD ou em uma seção posterior)? Quais foram os efeitos?

---

---

---

---

7- Na correção dos textos, você fez uso da lista de controle (inclusive para as questões linguísticas)? Qual foi o resultado? (Se não fez uso, explique como fez interferências nos textos dos alunos).

---

---

---

---

8- Relate o desenvolvimento da sequência didática, destacando o que foi positivo, as dificuldades e a “reação” dos alunos desde a produção inicial até a publicação dos textos.

---

---

---

---

---

9- No segundo texto do aluno, é perceptível a apropriação dos elementos estáveis do gênero? Justifique.

---

---

---

---

10- Conclua: O ensino de gêneros textuais por meio de sequência didática é uma proposta realmente aplicável?

( ) Completamente.

( ) Não. Porque... \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

( ) Sim. Mas... \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

### APÊNDICE 3

Sequência didática – Artigo de Opinião

## **PALAVRAS INICIAIS**

“Sê um artista da palavra, para seres potente. A língua é a espada do homem (...). O discurso é mais forte do que qualquer arma.” Pthahhotep. Ensino para Merikara, filho do faraó Kethy II, da X dinastia, 2000 a.C. (BRESCIANI, apud MANACORDA, 1997, p. 18).

Prezado aluno,

A epígrafe desse trabalho nos leva a pensar sobre a maior arma que um homem pode ter: a palavra. Ela eterniza. Por acaso, você não se lembra de alguma frase ou, até mesmo, de uma música que foi produzida bem antes de você ter nascido? Uma palavra mal dita, por exemplo, pode até ser perdoada, mas jamais poderá deixar de existir. E uma palavra bem dita pode trazer “bênçãos” para inúmeras gerações.

A palavra também dá poder (ou não). Reflita um pouco: por que algumas pessoas “falam o que quer” e fica por isso mesmo e outras, se abrem a boca, geram a maior confusão?

Como uma espada, a palavra exige habilidade no manuseio. E manuseio exige treino. Ninguém aprende a dirigir um carro, por exemplo, sem “treinar” a direção. Ninguém aprende a cozinhar, se não fizer um teste, se não se der a oportunidade de ir ao fogão e, quem sabe, até deixar o alimento cru ou queimado na primeira vez, mas super saboroso nas vezes seguintes.

Escrever não é possível só para poetas ou “iluminados”. Não há mistérios na escrita, há trabalho. Para escrever é preciso pensar na situação de comunicação, no tema, na própria forma do texto, na articulação das ideias, na organização dos períodos e dos parágrafos e, ainda, obedecer às leis gramaticais e ortográficas. É simples? Nem tanto. Por isso, exige treino. É como entrar em forma: exige uma nova conduta alimentar e disciplina na “malhação”. Vamos, pois, entrar em forma com a escrita? Esse é nosso convite.

### **O gênero artigo de opinião**

A opção pelo gênero artigo de opinião se justifica pelo fato de vivermos em constante argumentação. No dia a dia, estamos sempre expondo nossas ideias e defendendo-as. Mais ainda: sempre queremos convencer os outros de que estamos certos, de que a nossa opinião é a certa. Mas, para que consigamos convencer, é preciso expor claramente as ideias, os argumentos, explicando-os adequadamente. Ninguém vence no grito – pode até vencer, mas se torna indelicado e politicamente incorreto.

Nossas opiniões podem ser expressas de diversas formas. Uma música, uma poesia, um desenho, tudo isso pode ser meio de expressão da nossa opinião. Porém, de vocês, alunos do ensino médio, exige-se a opinião por escrito, especialmente nos vestibulares. Logo, vocês precisam desenvolver capacidades linguageiras para escrever um artigo de opinião e, assim, mostrar o poder que têm pela palavra.

Além disso, o artigo de opinião é um gênero de texto que circula diariamente em jornais e revistas – suportes de fácil acesso nos quais vocês podem encontrar ideias diversas com as quais podem concordar ou não. E como vocês podem demonstrar que aceitam ou refutam essas outras opiniões? Produzindo artigos de opinião que “respondam” aos textos anteriores. Vamos lá? É a vez de vocês colocarem a “boca no mundo”.

### **Nossa forma de trabalho e nossos objetivos**

Para desenvolvimento das capacidades de linguagem e produção de um artigo de opinião, propomos uma sequência didática. Vamos realizar várias atividades (leitura, produção, debate, exercícios de gramática, brincadeiras) que, aos poucos, mostrarão a vocês a melhor forma de produzir um texto nesse gênero. No final, você vai perceber como foi gostoso aprender. “Bora lá!”





---

---

---

---

---

- E você se sente livre para expressar seu pensamento? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

- Relembre a atividade da aula anterior e conclua: que gênero você pensa ser mais adequado para a expressão do pensamento? Por quê?

---

---

---

- Que temas são comuns ao artigo de opinião? De que forma são tratados? Enfim, para que serve o artigo de opinião?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ATIVIDADE 3 – LEITURA DE DIVERSOS GÊNEROS

### TEXTO 1

#### Menino de 9 anos é internado após agressão em escola

O menino Marco Antônio, de 9 anos, foi agredido por cinco garotos da mesma faixa etária dentro da sala de aula e na saída de uma Escola Estadual, anteontem, numa cidade próxima à região de Ribeirão Preto (SP). Devido à agressão, ele foi internado e passou por exames de tomografia e ressonância magnética em Ribeirão Preto. Marco terá alta hospitalar amanhã e usará colar cervical por 15 dias.

Segundo a mãe, de 27 anos, o filho sofre com as brincadeiras de colegas porque é gago. Após a agressão na escola, ele não mencionou nada em casa. Dentro da sala de aula (3ª - série), ele foi atingido por um soco, um tapa e um golpe de mochila. Na saída da escola, a inspetora o mandou sair pelos fundos, mas os agressores perceberam e o cercaram, desferindo socos e chutes em seu corpo.

Na manhã de ontem, Marco acordou com o pescoço imobilizado. A avó o levou à escola e os cinco agressores foram mandados para casa pela direção. Revoltada, a mãe quer processar a escola e ainda retirar os três filhos de lá – Marco é o mais velho dos irmãos. A delegada Maria José Quaresma, da DDM, disse que cinco garotos foram identificados e serão ouvidos nos próximos dias.

O caso, registrado na DDM (Delegacia de Defesa da Mulher), será investigado e passado à Curadoria da Infância e da Juventude. A Secretaria Estadual da Educação informou que foi aberta uma apuração preliminar para averiguar a denúncia de agressão entre alguns alunos da escola. “Caso seja constatado que o fato aconteceu dentro da escola, o Conselho Escolar vai definir as medidas punitivas em relação aos estudantes, como, por exemplo, a transferência de unidade”, disse a nota da Secretaria.

Agência Estado, 18/9/2009.

IN: CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. — (Coleção da Olimpíada).

### TEXTO 2

#### OPINIÃO FSP: (9/12/2007)

#### Violência não, educação sim

#### ANTÔNIO ERMÍRIO DE MORAES

IBGE acaba de publicar a nova estatística de mortalidade da população. Ela mostra que o Brasil envelheceu, mas, lamentavelmente, ficou mais violento. O envelhecimento traduz a marca das nações desenvolvidas, nas quais as pessoas estão vivendo mais e com mais qualidade. O Brasil está nessa trajetória.

Em 1960, a esperança de vida era de 55 anos. Hoje é de 72 anos -feito que traduz a melhoria dos sistemas de prevenção e tratamento de doenças, entre outros fatores.

É inaceitável, porém, verificar que a violência cresceu 100% nesse período, tendo chegado a um patamar horripilante. Em 2005, 12,5% do total de óbitos foram devidos a homicídios, suicídios e acidentes de trânsito. Essa é marca do anti-desenvolvimento.

Não sou especialista no assunto, mas leio que o problema tem muitas causas: desarranjos familiares, falta de emprego, baixa renda, habitação precária, educação de má qualidade etc.

Álcool e droga são componentes de muita importância. A redução dos exageros no álcool e a eliminação do uso de entorpecentes ajudariam muito na diminuição das mortes violentas. Isso, por sua vez, requer uma série de medidas nas famílias, escolas, igrejas, no trabalho e nos fatores de potencialização de uso -bares e casas noturnas, por exemplo.

Nesse aspecto, há boas promessas. Vários municípios estão proibindo o funcionamento dos bares nas madrugadas. Na capital de São Paulo, com o esforço de apenas 30 fiscais, a lei está sendo respeitada de forma crescente. Os repórteres do caderno Metrópole de “O Estado de S. Paulo” observaram que, às 2h, o único ser vivo que perambulava no bairro boêmio de Vila Madalena na noite de sexta-feira, 23 de novembro, era um cachorro viralata. A grande maioria dos bares estava de portas fechadas. Assim ocorria em vários outros bairros da cidade. Calma na cidade.

O fechamento desses estabelecimentos em horários civilizados ajudou a reduzir os ruídos provocados por bares, restaurantes, danceterias e casas noturnas. Pode-se dizer que os paulistanos passaram a dormir, finalmente, um sono melhor, mais do que merecido, depois de um dia de trabalho estafante.

Sei que isso é uma gota d’água no combate à criminalidade e à violência urbanas. Mas, se cada um fizer sua parte - por menor que seja-, poderemos ter dias melhores.

Não podemos continuar perdendo tantos jovens em atos desvairados e por violência. Os mais atingidos são os rapazes de 20 a 29 anos, que estão na flor da idade e têm pela frente uma vida a ser construída em benefício próprio e do Brasil.

Oxalá a próxima pesquisa do IBGE mostre que os brasileiros vivem mais, melhor e em paz!

[antonio.ermirio@antonioermirio.com.br](mailto:antonio.ermirio@antonioermirio.com.br)

Disponível em:

[http://www.ccr.org.br/a\\_noticias\\_detalhes.asp?cod\\_noticias=2020](http://www.ccr.org.br/a_noticias_detalhes.asp?cod_noticias=2020) Acesso em 30/05/2011 ia

### TEXTO 3

#### Um país de muitas faces

A edição de VEJA desta semana oferece ao leitor um conjunto de reportagens que dão uma ideia da complexidade do Brasil. Algumas delas mostram que o país ainda convive com o que a América Latina tem de mais atrasado. De acordo com um estudo divulgado pelo IBGE, que pode ser conferido no quadro da página 30, apenas metade dos municípios brasileiros possui rede de esgoto. Outro estudo mostra que os aposentados, não bastasse a miséria que recebem do INSS, ainda precisam bancar as contas da família porque o filho ou o neto estão desempregados. Na página 46, há uma reportagem sobre a invasão da fazenda do presidente Fernando Henrique promovida pelos integrantes do MST. A farras dos sem-terra na propriedade de FHC é alarmante pelo que encerra de menosprezo a padrões minimamente civilizados de convivência. Mais espantoso ainda é o fato de o Brasil, nesta entrada do século XXI, ainda ostentar um grupo como o MST, que se enrola na bandeira da revolução socialista e apregoa que perseguirá seus objetivos a qualquer custo. Se for preciso, pela força.

Por outro lado, o Brasil apresenta sinais significativos de vitalidade. Num levantamento mundial feito pela Universidade Harvard, aparece em 38º lugar na lista de países preparados para enfrentar a economia digital. A classificação não é das mais honrosas para uma economia do tama-



O Brasil na internet: 38º lugar no mundo

no da brasileira, mas o trabalho mostra que, nesse setor, o Brasil se coloca bem num aspecto relevante, o das transações comerciais via internet, o chamado e-commerce. Outro indicador de pujança é a legião de 18 milhões de empreendedores, analisados na reportagem que começa na página 88. Na segunda metade da década de 80, foram abertas no Brasil cerca de 420 000 empresas por ano. Nos últimos cinco anos, a média saltou para 496 000. Feitas as contas, vê-se que o país trabalha num ritmo frenético nesse campo. São mais de 1 300 negócios surgindo diariamente — quase um empreendimento novo por minuto. A matéria analisa o que é preciso ser feito para fugir de outra estatística, esta pavorosa: 70% das micros e pequenas empresas quebram antes de completar cinco anos de vida.

FONTE: Revista Veja. Ano 35; Nº 13, Edição 1745. 03/04/2002.

CCR - Comissão de Cidadania e Reprodução **A Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR)**, fundada em 1991 e instalada desde então no **Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)**, é uma entidade civil de âmbito nacional e sem fins lucrativos cujo objetivo é a promoção dos direitos reprodutivos segundo os princípios das Declarações da ONU, mais especificamente os da Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher. Sua principal meta de trabalho é a defesa do respeito à liberdade e a

#### TEXTO 4 PENA DE MORTE

Defender a pena de morte é demonstrar falta de bom senso. Afinal de contas, Deus não atribuiu ao homem o poder de tirar a vida de alguém. Além disso, é preciso lembrar que, como ser humano, o criminoso merece uma chance de se recuperar. Por outro lado, é preciso ter em mente que a justiça, não sendo infalível, pode perfeitamente condenar um inocente. E não nos esqueçamos também de que dificilmente um rico vai para a cadeia.

Todos nós conhecemos muito bem o mandamento da lei de Deus que diz: “Não matarás”. Tirar a vida de um ser humano é, pois, desrespeitar um preceito divino, é colocar-se acima do criador, é extrapolar os nossos limites de fazer justiça.

Se pensarmos, ainda, que todo ser humano que comete um erro deve ter a chance de se recuperar, o castigo imposto pela pena de morte vai simplesmente tirar-lhe de vez essa oportunidade.

Consideremos também que a justiça dos homens não é infalível. Quantos erros judiciários têm sido cometidos e só depois de muito tempo é que se verifica que o condenado era inocente! Isso sem falar dos casos em que um inocente cumpre toda uma pena sem que alguém se interesse por saber se ele era culpado ou não.

Finalmente, é preciso atentar para uma triste realidade: uma pessoa rica ou muito influente dificilmente é condenada pelos crimes que comete, uma vez que se vale do seu poder aquisitivo, seja para contratar bons advogados, seja para “comprar” as autoridades corruptas. Assim sendo, a pena de morte atingiria, de maneira implacável, apenas os pobres.

Ora, se a pena de morte constitui desrespeito às leis divinas, se configura uma violência contra o direito de recuperação do indivíduo, se não podemos ter certeza de que se condenará o verdadeiro culpado e se corremos o risco de penalizar apenas os pobres, os humildes, é fácil concluir que a sua defesa se caracteriza como um verdadeiro contra-senso.

#### TEXTO 5

**A DITADURA DA NOTA**

**N**ovos tempos, novas maneiras de ensinar, novas formas de avaliar e aprendizagem. Geralmente, o que se vê pelas escolas deste Brasil é uma mistura muito tímida nos métodos avaliativos utilizados, ainda imperam na grande maioria das instituições a velha e nem tão boa prova, a ditadora de sala, meretrizes ultrapasadas e pouco eficazes de dimensionar o que os alunos de fato estão aprendendo.

Não tem só de notas vermelhas vive o mundo da avaliação escolar em nosso país. A necessidade de estabelecer novos parâmetros metodológicos já entrou em pauta, e há diversas experiências de utilização de instrumentos mais sintonizados com a realidade e o contexto da educação, conforme preconizado pelos principais estudiosos do assunto. Neste número, alguns desses pesquisadores trazem ideias fundamentais para discutir a avaliação na escola de hoje. Homens como Charles Hazi, que nos concedeu uma lucida entrevista falando sobre a importância de relacionar a avaliação aos objetivos educacionais e serem atingidos, articuladores como Philippe Perrenoud, Hera De Sordi e Merga Ludke, Patrícia Behar e Patrícia Bassani, estas últimas falando sobre as novas demandas de quais se deve adaptar a avaliação na cultura digital.

E os autores que marcam presença nesta edição não param por aí. Na seção Gestão, Peter Senge discute sobre o que uma escola deve fazer para se tornar uma organização que aprende. Em Iniciação Digital, André Ramal discute como a cultura digital muda a nossa relação com o conhecimento. Em Quanto Negro, Fernando Casavilla critica a maneira como está sendo feita a inclusão de alunos surdos. Também merece destaque a presença de Ivan Izquierdo, em Iniciação, recordando suas experiências com avaliação. Em Psicologia, Rogério Diniz Junqueira apresenta sugestões para a abordagem da heterosensibilidade na escola, enquanto Nise Penland é a autora de um sensível artigo sobre o legado de Jorj Kitchener, que publicamos em Marca Pessoal como forma de homenagear esse importante autor, falecido no final de 2008. Chamou atenção ainda para as reportagens da seção Panorama, que mostra como anda a inclusão do ensino das culturas africana e indígena no currículo do ensino fundamental, e do Currículo Vivo, que apresenta um novo modo de resolução de conflitos que está sendo tentado em escolas e obtendo sucesso: a justiça restaurativa.

Depois de dar uma visão geral do conteúdo desta edição, na qual procurei mais abordar assuntos variados e que estão na pauta diária das escolas, espero que você tenha uma leitura proveitosa e que continue a participar do nosso trabalho enviando sua contribuição por meio de artigos e sugestões.

Adriane Kiperman Rojas

FONTE: Revista Pátio. Ano 13. Nº 50. Maio/jul 2009

#### TEXTO 6

**Nome:** Patrícia Moreira  
**E-mail:** patriciamoreira11@hotmail.com  
**Colégio:** Perspectiva  
**Local:** Valença/BA

Saudações à Equipe da *Construir Notícias!* Sou professora de Geografia (5ª, 6ª e 7ª séries) do Colégio Perspectiva, em Valença/BA, e, juntamente com os demais professores que formam a equipe, fico sempre muito ansiosa pela chegada de uma nova edição dessa revista! Trata-se de um material valioso e parceiro, compatível com nosso projeto de ensino, tanto que, quando da elaboração do *Projeto de Meio Ambiente*, notamos que muitas informações contidas na edição nº 32 (jan./fev.), *Amazônia*, eram de suma importância para o sucesso do mesmo. Um exemplo foi o trabalho conjunto entre Geografia, Ciências (Profa. Verônica Penafort) e o SOE (Profa. Rita), desenvolvido na 5ª série, em que textos como *SOS Amazônia* e *Conhecendo a Amazônia* foram de grande valia em nossas aulas, que tiveram, como confraternização do trabalho dessa turma, um piquenique ecológico numa área de reserva de Mata Atlântica em nossa cidade e o plantio de muda de pau-brasil.

Vale assim dizer que, a cada edição que chega às nossas mãos, percebemos o trabalho sério e dedicado dessa equipe. Trabalho esse que se revela nas mais relevantes matérias que enaltecem a nossa prática pedagógica.

Dessa forma, venho agradecer em nome, não somente de meus colegas do Perspectiva, mas de todos os educadores que fazem uso desse material. **MUITO OBRIGADA!**

FONTE: Revista Construindonotícias. Ano 07. Nº 37. Nov/dez 2007

#### TEXTO 7

##### Que País É Esse

##### Legião Urbana

Composição: Renato Russo

Nas favelas, no Senado  
Sujeira pra todo lado  
Ninguém respeita a constituição  
Mas todos acreditam no futuro da nação  
Que país é esse? (3X)

No Amazonas, no Araguaia já, já,  
Na Baixada Fluminense  
Mato Grosso, nas Gerais e no  
Nordeste tudo em paz  
Na morte eu descanso, mas o  
Sangue anda solto  
Manchando os papéis, documentos fiéis  
Ao descanso do patrão  
Que país é esse? (4X)

Disponível em: <http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/46973/> Acesso em: 10/06/2011

Terceiro mundo, se for  
Piada no exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as  
almas  
Dos nossos índios num  
leilão  
Que país é esse? (3X)

## TEXTO 8

HUM!

Acordei cedinho  
Abri a janela  
Cadê o canto do passarinho?

O passarinho voou  
Foi embora  
Aqui não mais voltou.

Que cheiro esquisito é esse?  
De couro? Ah, é o progresso.  
O curtume ali se instalou.

Dia de chuva  
Cadê o passarinho?  
Que cheiro esquisito é esse?  
Azedo. Hum... A usina ali se instalou.

Que barulho é esse?  
A cidade cresceu  
E o movimento gerou  
Hum! Muito barulho  
Atchim! Atchim!  
Que atchim é esse?

É a fumaça da cana.  
É o pó de arroz do secador.  
É o emprego do meu pai.  
Hum... atchim!

Aluna: Vânia Nogueira de Lara  
Professora: Mirian Hammes  
Escola: C. E. M. Criança Esperança  
Cidade: Rio Brillante – MS

## TEXTO 10

Nome: Maria José Silva  
E-mail: maedaduda99@hotmail.com  
Local: São Paulo/SP

Sou mãe de uma menina de 7 anos e fui apresentada à Revista por uma diretora da escola infantil. Adorei a Revista e o site. Colhi informações importantes, não só para professores, como para pais, e parablenho todos vocês. A educação tem de ser priorizada e desenvolvida com segurança e carinho. Obrigada por cuidarem tão bem do conteúdo da Revista. Espero que muitos professores a leiam e ponham em prática seus ensinamentos. Adorei o Projeto Arte. 🌟

FONTE: Revista Construindonotícias. Ano 07.  
Nº 37. Nov/dez 2007

## TEXTO 9

### Sou contra a redução da maioridade penal

*Renato Roseno*

Advogado e Coordenador do CEDECA-CE  
(21/11/2003)

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu a fogueira da redução da idade penal. A violência seria resultado das penas que temos previstas em lei ou do sistema de aplicação das leis? É necessário também pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

De qualquer forma, um sistema sócio-econômico historicamente desigual e violento só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência e formará mais quadros para o crime. Além disso, nosso sistema penal como está não melhora as pessoas, ao contrário, aumenta sua violência.

O Brasil tem 500 mil trabalhadores na segurança pública e 1,5 milhão na segurança privada para uma população que supera 171 milhões de pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la. Sou contra a redução da idade penal porque tenho certeza que ficaremos mais inseguros e mais violentos. Sou contra porque sei que se há possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes, está na correta aplicação do ECA. Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Agora não podemos esperar que adolescentes sejam capturados pelo crime para, então, querer fazer mau uso da lei. Para fazer o bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal, além de ineficiente para atacar o problema, desqualifica a discussão. Isso é muito comum quando acontecem crimes que chocam a opinião pública, o que não respeita a dor das vítimas e não reflete o tema seriamente.

Problemas complexos não serão superados por abordagens simplórias e imediatistas.

Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

[Fonte: [CEDECA-CE - Artigos - 21/11/2003](#)]

[CEDECA-CE - Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará](#)

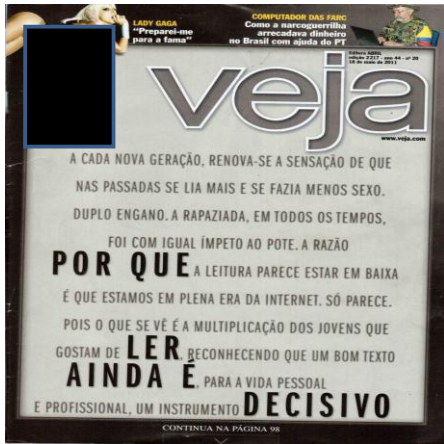
Disponível em:

<http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?cconteudo=373>

Acesso em: 30/05/2011



TEXTO 11



FONTE: Revista Veja. Ano 44. Nº 20. 18/05/2011

- A) A que gênero textual pertencem os textos que você acabou de ler?
- ( ) artigo de opinião
  - ( ) carta ao leitor
  - ( ) carta do leitor
  - ( ) resenha crítica
  - ( ) notícia
  - ( ) poema-canção (ou letra de música)
  - ( ) dissertação argumentativa
  - ( ) capa de revista
  - ( ) propaganda governamental
  - ( ) poema

B) Qual parece ter sido o objetivo principal dos autores dos textos 9 (“Sou contra a redução da maioridade penal”) e 12 (propaganda miséria)?

---



---



---



---



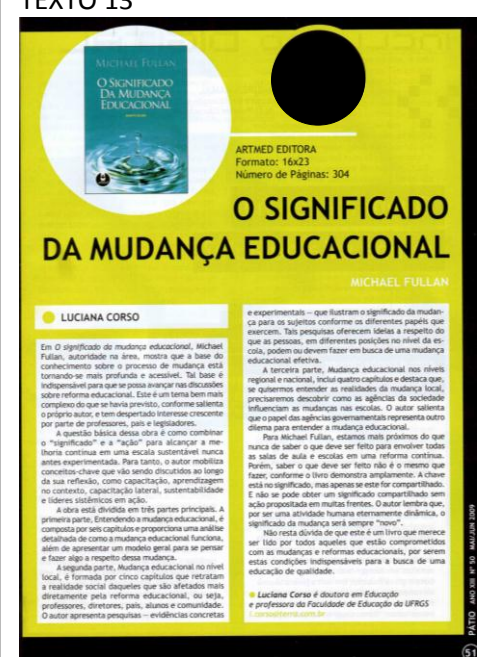
---

TEXTO 12



FONTE: Revista Veja. Ano 44. Nº 23. 08/06/2011

TEXTO 13



FONTE: Revista Pátio. Ano 13. Nº 50. Maio/jul 2009

C) E você o que pensa sobre a redução da maioria penal? Escreva um ou dois parágrafos expondo sua opinião perante essa questão, defendendo-a com argumentos.

---

---

---

---

---

D) Retome o texto “VIOLÊNCIA NÃO, EDUCAÇÃO SIM” e liste as causas da violência expostas pelo autor.

---

---

---

---

---

E) Quais são as soluções apontadas pelo autor para a redução da violência?

---

---

---

---

---

F) O autor afirma que “O BRASIL ENVELHECEU, MAS, LAMENTAVELMENTE, FICOU MAIS VIOLENTO.” Que dados ele utiliza para comprovar essa afirmação?

---

---

---

---

---

G) Volte ao texto “PENA DE MORTE” e destaque qual a opinião do autor e seus argumentos para defendê-la.

---

---

---

---

---

H) Entre os textos 2, 4, e 9, qual você considera mais polêmico e com maior expressividade argumentativa? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

l) Concluindo, responda:

- qual o objetivo do artigo de opinião?

---

---

---

ATIVIDADE 4 – VÍDEO E LEITURA.

1- Na aula de hoje assistiremos a um vídeo e leremos um texto, ambos no gênero **crônica argumentativa**, oral e escrito, respectivamente. Todavia a argumentação em ambos é marcante. Por isso, muitas vezes esse gênero é confundido com o artigo de opinião. Realize as atividades sob a orientação da professora e perceba essa sutileza. Em seguida, registre suas conclusões orientando-se pelas questões abaixo.

A) O vídeo que você assistiu é de um comentarista famoso, o ARNALDO JABOR. Você conhece o trabalho dele (o que ele faz, em que emissora trabalha, que temas discute)?

---

---

---

---

B) Qual o tom do texto de Jabor?

---

---

---

---

C) Com que autoridade ele faz uso da ironia?

---

---

---

---

D) Se fôssemos nós a escrever/falar um texto como o de Jabor, teria o mesmo efeito de sentido? Por quê?

---

---

---

---

E) A nossa não-autoridade veta a possibilidade de produzirmos textos (oral ou escrito) utilizando como recurso a ironia? Justifique.

---

---

---

2-Leia o texto abaixo e responda as questões que seguem.

## **O Povo**

### **Luís Fernando Veríssimo**

Não posso deixar de concordar com tudo que dizem do povo. É uma posição impopular, eu sei, mas o que fazer? É a hora da verdade. O povo que me perdoe, mas ele merece tudo o que se tem dito dele. E muito mais.

As opiniões recentemente emitidas sobre o povo até agora foram tolerantes. Disseram, por exemplo, que o povo se comporta mal em grenais. Disseram que o povo é corrupto. Por um natural escrúpulo, não quiseram ir mais longe. Pois eu não tenho escrúpulo.

O povo se comporta mal em toda parte, não apenas no futebol. O povo tem péssimas maneiras. O povo se veste mal. Não raro, cheira mal também. O povo faz xixi e cocô em escala industrial. Se não houvesse povo, não teríamos o problema ecológico. O povo não sabe comer. O povo tem um gosto deplorável. O povo é insensível. O povo é vulgar.

A chamada explosão demográfica é culpa exclusivamente do povo. O povo se reproduz numa proporção verdadeiramente suicida. O povo é promíscuo e sem-vergonha. A superpopulação nos grandes centros se deve ao povo. As lamentáveis favelas que tanto prejudicam nossa paisagem urbana foram inventadas pelo povo, que as mantém contra os preceitos da higiene e da estética.

Responda, sem meias palavras: haveria os problemas de trânsito se não fosse pelo povo? O povo é um estorvo.

É notória a incapacidade política do povo. O povo não sabe votar. Quando vota, invariavelmente vota em candidatos populares que, justamente por agradarem ao povo, não podem ser boa coisa.

O povo é pouco saudável. Há, sabidamente, 95 por cento mais cáries dentárias entre o povo. O índice de morte por má nutrição entre o povo é assustador. O povo não se cuida. Estão sempre sendo atropelados. Isto quando não se matam entre si. O banditismo campeia entre o povo. O povo é ladrão. O povo é viciado. O povo é doido. O povo é imprevisível. O povo é um perigo.

O povo não tem a mínima cultura. Muitos nem sabem ler ou escrever. O povo não viaja, não se interessa por boa música ou literatura, não vai a museus. O povo não gosta de trabalho criativo, prefere empregos ignóbeis e aviltantes. Isto quando trabalha, pois há os que preferem o ócio contemplativo, embaixo de pontes. Se não fosse o povo nossa economia funcionaria como uma máquina. Todo mundo seria mais feliz sem o povo. O povo é deprimente. O povo deveria ser eliminado

A) Retorne ao texto “O POVO” e pesquise o significado das palavras desconhecidas. Antes, porém, tente compreendê-las no contexto.

---

B) Que semelhanças você detecta entre o vídeo de Jabor e o texto “O POVO”, de Luis Fernando Veríssimo?

---

C) Os autores dos textos (vídeo e crônica) são, respectivamente, Arnaldo Jabor e Luis Fernando Veríssimo. Todavia, não são exatamente eles os “donos” do discurso. À pessoa



que fala no texto, chamamos de enunciador. Quem são, então, os enunciadores de cada um dos textos? Eles têm posições sociais e discursivas diferentes ou semelhantes?

---

---

---

---

D) No texto, encontramos a seguinte expressão: “POIS EU NÃO TENHO ESCRÚPULO.” Essa expressão justifica a posição social do enunciador desse texto?

---

---

---

---

E) No texto, afirma-se: “É NOTÓRIA A INCAPACIDADE POLÍTICA DO POVO”. Você concorda com a opinião do enunciador? Liste alguns argumentos, que revelam sua opinião.

---

---

---

---

F) Concluindo o texto, o enunciador diz: “O POVO NÃO TEM A MÍNIMA CULTURA”. O que é cultura, para você? Quais as representações culturais de um povo?

---

---

---

---

---

G) Todo o texto de Veríssimo é construído pela repetição da palavra “POVO”. Que efeito de sentido é causado por esse repetição?

---

---

---

---

H) Retire do texto outras formas de referência à palavra “POVO”.

---

---

---

- l) Leia os parágrafos abaixo e anote com o símbolo Ø os momentos em que há referência à palavra “povo” mesmo que ela não apareça explicitamente nem seja substituída por outro termo:

É notória a incapacidade política do povo. O povo não sabe votar. Quando vota, invariavelmente vota em candidatos populares que, justamente por agradarem ao povo, não podem ser boa coisa.

O povo é pouco saudável. Há, sabidamente, 95 por cento mais cáries dentárias entre o povo. O índice de morte por má nutrição entre o povo é assustador. O povo não se cuida. Estão sempre sendo atropelados. Isto quando não se matam entre si. O banditismo campeia entre o povo. O povo é ladrão. O povo é viciado. O povo é doido. O povo é imprevisível. O povo é um perigo.

- J) Você sabe que pela norma culta, a palavra povo é um substantivo coletivo, singular e, portanto, deve concordar com o verbo no singular. Releia os fragmentos abaixo e destaque os desvios dessa regra. Em seguida, responda: Qual a intenção do autor ao cometer esse “erro”?

Fragmento 1 - O povo não se cuida. Estão sempre sendo atropelados. Isto quando não se matam entre si.

Fragmento 2 - O povo não tem a mínima cultura. Muitos nem sabem ler ou escrever.

Isto quando trabalha, pois há os que preferem o ócio contemplativo, embaixo de pontes.

---

---

---

- k) Em que tempo verbal está a maioria dos verbos do texto “o povo”? O que isso representa?

---

---

---

- 3- Leia o artigo de opinião abaixo, escrito por Patrícia Lânes, e responda as questões 3.1 e 3.2.

## O desafio de reconhecer novas formas de participação

*\*Patrícia Lânes*

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? É 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, 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 às 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 por participação em um espaço mais democrático e menos refratário à 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 é 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 a fora, 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 1º Fórum Social Brasileiro, em novembro de 2003, essas três redes e outros 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.

*\* Especialista em Sociologia Urbana, mestranda em Sociologia, pesquisadora do Ibase, representando-o na Rede Jovens em Movimento Disponível em:*

<http://www.ibase.org.br/modules.php?name=Conteudo&pid=699> Acesso em: 10/06/2011



ATIVIDADE 5: LOTERIA DOS GÊNEROS DISSERTAÇÃO ESCOLAR E ARTIGO DE OPINIÃO

A) Releia os textos 2 e 4, E TENTE FAZER 13 PONTOS NO JOGO QUE SEGUE.

**LOTERIA DOS GÊNEROS DISSERTAÇÃO ESCOLAR E ARTIGO DE OPINIÃO**

Associe a característica ao gênero, marcando X na coluna correspondente. Caso a característica pertença aos dois gêneros, marque X na coluna do meio.

	Artigo de opinião		Dissertação escolar	Característica
1.				Gênero escolarizado (produzido em contexto escolar). Seu agente-produtor é um indivíduo regularmente matriculado em uma determinada instituição de ensino. Sua linguagem é delimitada pelo espaço institucional escolar. Pode ser encontrado em jornais semanais (como a Folha de São Paulo, na seção FOVEST), em manuais para o vestibulando, em coletâneas de textos dissertativos divulgados pelas universidades, etc.
2.				O autor do texto deve <b>argumentar a favor de, discordar de</b> ou, ainda, <b>fazer crer em algo</b> . Para tanto, deve utilizar argumentos convincentes, dando consistência ao seu raciocínio e trazendo para o texto dados e/ou evidências que convençam os leitores da posição tomada e/ou defendida.
3.				Predominam no gênero seqüências (parágrafos/frases/sentenças) argumentativas e explicativas, porque é um gênero de texto que analisa, interpreta e avalia os dados da realidade.
4.				É um gênero predominantemente escrito. Portanto, emprega-se a norma padrão da língua, não sendo bem visto o uso de expressões coloquiais, chavões, gírias, marcas de oralidade, etc.
5.				Gênero exigido também em concursos públicos e por empresas na contratação de novos funcionários, visto que revela as impressões (opinião) do indivíduo sobre a realidade em que vive, expressa seus valores morais, éticos e culturais e demonstra a sua competência linguístico-comunicativa.
6.				Predomínio de verbos no presente.
7.				Os termos podem ser repetidos, mas é necessário evitar a repetição constante. As retomadas dos termos podem ser feitas por pronomes, hiperônimos, hipônimos, respeitando o campo semântico, e até por elipse.
8.				Gênero encontrado em jornais e revistas (textos da esfera jornalística), assinado pelo autor, que se compromete com o que foi dito. Os principais interlocutores desse gênero são, portanto, os leitores de jornais e revistas.
9.				Gênero utilizado para avaliação da competência linguístico-comunicativa de alunos concludentes do ensino médio, especialmente.
10.				Gênero, costumeiramente, escrito em terceira pessoa. Mas também é possível observar o uso de pronomes da primeira pessoa do plural. Logo, o autor do texto pode projetar-se ou não em seu discurso.
11.				O primeiro interlocutor do produtor desse gênero é o professor. Mas, os alunos, colegas de classe, também, podem desempenhar a função de receptores dos textos escritos no ambiente escolar.
12.				Os temas tratados nesse gênero são temas reais (do mundo real), ao contrário do que acontece, por exemplo, nos gêneros narrativos (conto, lenda, fábula...).
13.				A argumentação do texto deve ser marcada pelo uso de marcadores lógico-argumentativos (mas, porém, além disso, pois, porque, assim, logo, portanto...), de organizadores textuais (em primeiro lugar, em segundo lugar...), que marcam as partes do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão) e estabelecem a argumentação. Além disso, outras vezes são inseridas no texto (pessoas e instituições importantes) para confirmar a opinião do autor e/ou para serem por ele refutadas.

FUNTE BIBLIOGRÁFICA

NIÉRI, J.S. *A transposição didática do gênero dissertação escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

GONÇALVES, A.V. *Ferramentas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa: gêneros textuais, transposição e modelo didático*. Ráido – Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD. Dourados, v.2, n.4, jul./dez.2008.

GONÇALVES, A.V. & BARROS, E.M.D. de. *Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e seqüências didáticas*. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas-RS, v.13. n. 1, p. 37-39, jan./jun. 2010.

## MÓDULO II: DETALHANDO O ARTIGO DE OPINIÃO.

Caro aluno, no módulo I, você estudou algumas questões bem amplas a respeito do artigo de opinião. Você percebeu que esse gênero textual é semelhante a outros (à crônica argumentativa, por exemplo), e é diferente porque, entre outros aspectos:

- tem um escritor que assina o texto se responsabilizando pelo que diz, e que, como enunciador, assume um papel de especialista no assunto em debate, por isso é chamado de **articulista**;
- tem um público específico, que são as pessoas interessadas no assunto, por concordar com o que se diz, por discordar ou, simplesmente, por buscar outras opiniões, para, quem sabe, definir a própria opinião;
- é um texto veiculado, principalmente, em jornais e revistas (tanto impressas quanto eletrônicas) ou em sites, blogs;
- trata sempre de uma questão polêmica;
- tem o objetivo de **convencer** o leitor.

Neste segundo módulo, revisaremos alguns desses aspectos, com certeza, mas nosso objetivo principal é o entendimento de como se constrói a argumentação no artigo de opinião. Como os articulistas elaboram seus textos para, realmente, convencer seus interlocutores. O primeiro ponto a ser observado é a própria questão polêmica para, em seguida, refletir sobre a arquitetura discursiva do texto. Você saberia identificar uma questão polêmica? Saber argumentar e desenvolver seus argumentos deixando-os mais consistentes? Vamos lá! Essa é a nossa tarefa!

### ATIVIDADE 6: A QUESTÃO POLÊMICA

Diariamente somos confrontados com situações que causam dúvidas e/ou exigem de nós um posicionamento. Às vezes, as situações são corriqueiras (até Noel Rosa escreveu e Caetano Veloso cantou “Com que roupa?). Outras vezes são situações mais complexas. Uma questão polêmica digna de um artigo de opinião é essa, a mais complexa, pois não interessa apenas a uma pessoa. Ela interessa à sociedade e nasce, geralmente, de algum fato ocorrido recentemente. Além disso, permite posicionamentos diferentes. Alguns vão concordar; outros discordar. Uns vão dizer sim; outros, não.

1- Que questões, a seu ver, têm sido discutidas atualmente?

---

---

---

2- Una-se a um colega de classe, leia o artigo de opinião de um jornal distribuído pela professora e complete o quadro abaixo:

Nome do Jornal e Data	Articulista	Título do artigo	Questão polêmica

3-Ainda, com base no artigo lido, responda:

a) Que trecho do texto mais contribuiu para que você identificasse a questão polêmica? Copie-o abaixo.

---

---

---

---

b) Qual fato, possivelmente, provocou a produção do artigo de opinião lido?

---

---

---

4- Seguindo as orientações da professora, socialize suas respostas com todos os colegas da sala.

5- Registre aqui uma questão polêmica socializada por um dos grupos. Crie um parágrafo que emita sua opinião sobre o tema.

QUESTÃO POLÊMICA:

OPINIÃO:

---

---

---

---

---

#### ATIVIDADE 7: DISCUTINDO UMA QUESTÃO POLÊMICA



ATIVIDADE VIRTUAL 1: Frequentemente, lemos e ouvimos notícias ou reportagens sobre o aumento do uso das drogas, prisões de traficantes e até ações policiais para combater o tráfico. Recentemente, porém, foi noticiado em cadeia nacional um movimento em defesa das discussões sobre a descriminalização da maconha e a legalização das drogas. Assista ao **vídeo do Fantástico** que, talvez, tenha realmente posto o tema em alta e ao trailer do documentário **“Quebrando tabu”**.

Aproveite-os para buscar/fundamentar respostas para as seguintes perguntas: O que aconteceria se as drogas fossem liberadas? Como seria o comércio legal das drogas? A liberação provocaria o aumento do uso das drogas? E a violência diminuiria já que não seria necessário traficar? Quais os efeitos da liberação das drogas em países desenvolvidos? Os países subdesenvolvidos teriam os mesmos efeitos? Enfim, qual sua posição sobre essa questão? Registre suas anotações iniciais.

ATENÇÃO: No blog da escola (<http://escolaviegas.blogspot.com/>), há links para os dois vídeos dessa atividade.

---

---

---

## ATIVIDADE 8: CONHECENDO O TEMA - AS ETAPAS DA *CANABIS SATIVA*

Você sabe de onde veio a maconha? Como ela é manufaturada até chegar ao consumidor? Houve historicamente algum “domínio” político que se serviu da maconha para sua expansão? E hoje: como a maconha interfere no cotidiano social? Na aula de hoje, assistiremos a um vídeo do Programa Um pé de quê?, veiculado pelo Canal Futura. Depois de assisti-lo, troque ideias com seus colegas sobre as informações recebidas e responda as questões abaixo.

1- Além do nome maconha, que outros nomes essa droga recebe?

---

---

2- Qual a origem geográfica da maconha?

---

---

3- Qual o percurso de produção da maconha e como ela chegou ao Brasil? Tente estabelecer um cronograma histórico de expansão dessa droga.

---

---

---

---

4- O vídeo assistido mostra vários usos da maconha. Cite-os.

---

---

---

---

5- Dê detalhes sobre cada forma de uso da maconha.

---

---

---

---

6- A maconha passou por várias etapas de criminalização. Destacam-se duas: a política e a religiosa. Escreva dois parágrafos que resumam historicamente essas duas posições, em âmbito mundial e nacional.

---

---

---

---

---



7- Qual a relação entre a lei seca nos Estados Unidos e a criminalização da *canabis*?

---

---

---

---

---

8- Quais as indicações e contraindicações medicinais da maconha?

---

---

---

---

9- O THC – substância química da maconha – se divide em outras duas substâncias. Uma benéfica e outra maléfica à sociedade. Que explicações são dadas no vídeo para esses dois efeitos e que fatores potencializam esses efeitos?

---

---

---

---

10- No final do vídeo, a apresentadora diz o seguinte: “Do ponto de vista da *canabis*, a humanidade deve parecer muito louca”. O que você entendeu dessa afirmação? Fundamente sua resposta.

---

---

---

---

11- Diante do que foi exposto no vídeo, escreva um parágrafo opinativo expressando suas ideias sobre os benefícios ou malefícios da maconha.



---

---

---

---

---

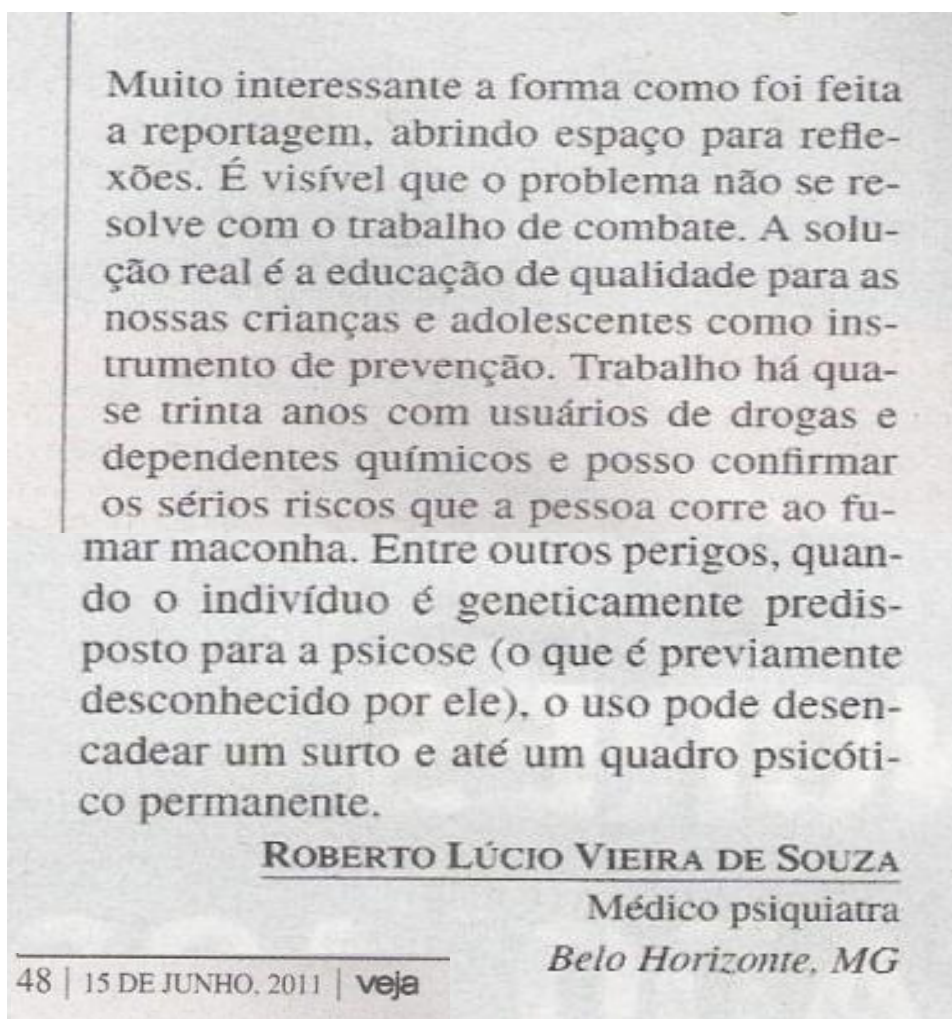
ATIVIDADE VIRTUAL 2: Conheça mais um pouco da história da maconha lendo o texto “A verdade sobre a maconha”, de Denis Russo Burgierman & Alceu Nunes, no site da Revista Superinteressante. Endereço eletrônico: <http://super.abril.com.br/ciencia/verdade-maconha-443276.shtml>

## ATIVIDADE 9: A ARQUITETURA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Escrever um texto não significa apenas colocar ideias no papel aleatoriamente. É preciso organizá-las, priorizando-as, encadeando umas às outras, e ainda, dividindo-as em parágrafos concatenados. A tudo isso, chamamos de arquitetura do texto. Há duas grandes formas de arquitetura: poesia e prosa. O artigo de opinião é um texto em prosa, que precisa ser adequadamente arquitetado (organizado em parágrafos de forma que se discorra sobre um tema por completo, ou seja, com início, meio e fim – ou introdução, desenvolvimento e conclusão). Mas, não é somente isso que importa. O discurso, o que realmente se diz em um texto e que por vezes está nas entrelinhas, também precisa ser bem arquitetado/articulado, a fim de se atingir os objetivos do texto.

É sobre essa arquitetura que vamos nos debruçar nesta atividade.

### 9.1. RECONHECENDO ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS - I



O texto acima é um fragmento de uma **carta de leitor**, gênero argumentativo, escrito por alguém que leu determinado texto (geralmente, notícia ou reportagem) e escreveu para a revista que o publicou, emitindo uma opinião sobre o tema.

- a) Quando e em qual Revista o texto foi publicado?

---

---

---

b) Quem é o autor do texto? Qual seu papel social?

---

---

---

c) O autor do texto tem autoridade para discorrer sobre o tema. Aponte os motivos que justificam essa afirmação.

---

---

---

---

---

d) Na sua opinião, qual fator tem maior relevância para justificar a autoridade do autor do texto?

---

---

---

---

---

e) Qual a relação entre o vídeo “Um pé de quê? – *canabis sativa*” da Atividade 8 e a carta de leitor acima?

---

---

---

---

---

---

---

f) Retire da **carta de leitor** a opinião sobre o problema das drogas e a solução apontada pelo autor. Você concorda com a opinião dada? Por quê?

---

---

## 9.2. RECONHECENDO ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS - II

Leia o texto abaixo; em seguida, responda as questões 1 a 5:

### **Prós e contras da legalização das drogas. Uma discussão. UMA DISCUSSÃO.**

Drogas, assunto polêmico em qualquer situação, pois divide opiniões. A tendência maior é sempre enfatizar os perigos: violência, vulnerabilidade para doenças, marginalização, uso e abuso etc.

Legalizar significa liberar o acesso, tornar legal o seu uso. Inevitável, então, a discussão quando uma questão tão perturbadora é lançada. Impossível uma resposta imediata à questão, posto que, é necessário sopesar os prós e os contras. Para a efetiva abertura dependemos de entendimento, e de reconhecer que o diálogo está a caminho, mas não tão próximo.

Tentaremos mostrar alguns pontos positivos e/ou negativos da legalização em questão. Com a droga legalizada, acreditamos na eliminação do mercado negro da mesma e como consequência um ganho na diminuição da violência; o consumidor teria segurança na aquisição da droga, vez que adquiriria a mesma em mercados e lojas autorizadas, a exemplo da bebida e do cigarro, sem precisar deslocar-se até as “bocas de fumo”, resguardando-se, assim, de serem vítimas de balas perdidas ou mesmo das intencionais, quando confundidos por policiais como sendo traficantes.

Com a legalização seria mais fácil a identificação de usuários, vez que eles sairiam do casulo, não se sentiriam marginalizados e teriam assim, a oportunidade de usufruir de políticas públicas de atendimentos aos drogados de uma forma mais ampla e sem máscaras. Vale lembrar que as autoridades teriam o controle de acordo com a demanda, podendo o governo fazer maior investimento com tratamentos para dependentes, com os recursos oriundos da sua comercialização, porém pensar essa dinâmica, em um país onde o Sistema Único de Saúde é precário, beira a utopia imaginarmos que os recursos (impostos) oriundos da legalização das drogas pudessem ser direcionados para a saúde, e mais ainda para tratar dependentes químicos que a nossa sociedade cria e ao mesmo tempo descrimina.

Hoje, o álcool e o cigarro são drogas liberadas. Cigarro mata! Álcool, também. O álcool é talvez, o maior responsável por destruição de vidas, principalmente no trânsito e, no entanto, é legal. Vale ressaltar que o uso de drogas continuará acontecendo, sejam elas legalizadas ou não. A questão quanto à legalização é: Deve-se, realmente, legalizar? O Brasil está preparado para a legalização? Esta é a solução? A população do Brasil não seria tal qual uma criança imatura para absorver a legalização do uso de drogas?

Quais seriam as consequências dessa legalização num país como o Brasil, onde boa parte da população é mal educada e desinformada? Ao legalizar as drogas, com o intuito de também reduzir a violência, não estaríamos somente mudando o curso do rio? Qual seria a reação dos traficantes, com a perda do seu objeto de comércio e manutenção do *status quo*? Ao deixarem de ganhar dinheiro com o tráfico, muito possivelmente passariam a sequestrar mais, roubar mais e matar mais, e, assim procedendo agravaria a violência.

Com a legalização das drogas, outro negócio rentável (o que seria?), possivelmente, viria suprir a perda do que se ganha com a ilegalidade daquelas. É a questão sócio-econômica ditando as regras do mercado, decorrente da oferta e da demanda de ambições, prazeres e desejos instantâneos, bem como a preocupação com o sustento familiar, posto que quem trafica também tem família, e esta muitas vezes não tem culpa das escolhas de seus comandantes.

Temos consciência de que a discussão, na tentativa de se chegar a um consenso, é árdua, posto que a subjetividade é um componente muito forte em razão de que ela é construída de processos e formas de organização dentro de uma cultura que se constitui também em suas relações sociais e pode confundir-se com a própria história da droga.

Mais: Quando falamos em cultura surge um complexo padrão de comportamentos, de crenças nas instituições, etc. Como saber que comportamentos surgirão após a legalização? Legalizar seria certeza de manutenção da ordem? Evitaria o abuso do uso? As doenças, decorrentes do uso de drogas, seriam mais facilmente tratadas? Minoraria a violência e a conseqüente redução de crimes? Interessa ao Estado legalizar as drogas?

Considerando os danos causados pelas drogas, Amar (1988) pontua que elas afetam o indivíduo já na vida intra-uterina, quando os pais já são viciados; o seu uso deve ser entendido como um processo que atravessa gerações e cada vez mais é usada por indivíduos em diversas idades, sob diversos aspectos, penetrando em todos os segmentos da sociedade e em todos os países do mundo.

Para uma parcela da população, as drogas são motivos de crimes bárbaros, entretanto não se pode afirmar, por exemplo, que, crimes são cometidos em virtude do seu uso. Acreditamos que a questão da droga está relacionada a um desequilíbrio não só do indivíduo que usa, mas também de uma instabilidade coletiva de proporções globalizada. É complexa, a questão.

A priori, entendemos que a liberalização poderia se dar de forma paulatina, como por exemplo: liberar somente a maconha, e o Estado se responsabilizar em medir os impactos gerados na sociedade, números de aumento/redução de delitos, aumento/redução de violência, aumento/redução de dependentes seria imprescindível para tomarmos como parâmetro real e base para decisões futuras.

Retomamos a questão do comportamento do indivíduo ao ter a droga legalizada. Levando-se em consideração que a maior parte da clientela consumista tem sido os jovens (os mais velhos já morreram, por conta da mesma droga, talvez. É preciso renovar o mercado!), há de se convir que nos deparamos com uma realidade perigosa. O homem sempre buscou, e busca viver experiências novas. Cada vez mais ele procura contato com o diferente em busca de novas descobertas, e, assim sendo, o risco que se corre com a liberalização das drogas é a busca por outra coisa, de preferência proibida, para ocupar o lugar do “proibido, do ilegal, que dá a onda, que dá o barato”, bem como o prazer especial de querer transgredir regras que lhe foi retirado.

Além das questões acima corre-se o risco de que o indivíduo passe a buscar doses cada vez maiores e as consuma em menor espaço de tempo. Imaginemos, então, o dano: Uma sociedade despreparada para o uso, adocece por completo e o pior das consequências seria a destruição (em interpretação literal) dessa mesma sociedade em um curto espaço de tempo. O indivíduo que faz o uso de forma ilegal, é controlado pelo sistema repressor. Retirando o controle não produziríamos o caos?

Acreditamos na redução da violência como consequência da eliminação do tráfico. Acabar, porém, com um negócio que movimentava trilhões de dólares por ano não é tão simples. Qual o governo é capaz de tal ação? Os EUA, dita maior potência do mundo, lutam há décadas contra o cartel das drogas sem sequer vislumbrar um fim imediato. Não podemos olvidar, entretanto, que aliado ao tráfico de drogas está o contrabando de armas. Ambos se completam e não vivem em divórcio. Aos EUA não interessam a produção de drogas ilícitas, mas interessam a produção de armas. Qual dos mercados gera mais lucro? Como resolver o conflito de interesses?

Uma grande questão: A favor da saúde, qual a ação mais efetiva contra o tráfico de drogas?

A grande resposta continua em construção, em virtude do hábito que temos de pensar, sentir e agir em relação às mesmas, na maioria das vezes de forma negativa, com mitos e culpas, e, se o governo legaliza, grande parcela da população pode entender que as drogas não fazem mal algum e começar a fazer uso das mesmas. Seria, então, uma questão de se investir primeiro em educação/informação - somos um tanto quanto céticos quanto à eficácia de tal ação, posto que países, ditos de primeiro mundo convivem com situações iguais ou piores que as do Brasil - para depois pensar em legalizar as drogas?

Não podemos vender os olhos para o que acontece: as drogas têm sido usadas cada vez mais por pessoas, com o intuito único e exclusivo de buscar o prazer, e entendemos ser um equívoco afirmar que elas são responsáveis por todos os atos impensados, embora muitos as usemos como desculpas para justificar determinado comportamento que a sociedade rejeita. Segundo Aratany (1998), a droga exerce uma atração, ela chega proporcionando prazer dependendo da estrutura física, psíquica e biológica de cada.

Quanto à legalização/liberalização não é algo para se resolver da noite para o dia. Precisaria, no nosso entender, de uma estabilização na esfera educacional, bem assim, outras providências, a exemplo de uma maior conscientização por meio de palestras, propagandas, encontros com jovens, projetos sociais etc. Com educação, acreditamos na possibilidade de uma legalização com menor escala de turbulências. Ainda de acordo com Aratany (1998) um programa de prevenção eficiente teria que considerar a dimensão emocional, oferecer opções que permitam canalizar suas emoções para se contrapor a intensidade das emoções propiciada pelas drogas.

Somos contra o uso de drogas ilícitas. Não fazemos apologia às mesmas até porque sabemos o poder destrutivo que elas contêm. O objetivo é ser ouvido.

**Régina Sélia Durães Amaral - Psicóloga Clínica Cognitiva – Hipnoterapeuta - CRP-03/04305**

Retirado de: <http://www.artigonal.com/psicologiaauto-ajuda-artigos/pros-e-contra-legalizacao-das-drogas-uma-discussao-1054729.html> Acesso em 01/06/2011

## REFERÊNCIAS

AMAR, Aysuh Morad. **A verdade sobre as drogas**. Vol. I e II. São Paulo: Ícone, 1988

ARATANGY, Lídia Rosemberg. **O desafio da prevenção**. In: Aquino, J.G. Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.9 – 17.

1- Por que no título do texto a expressão “Uma discussão” aparece duas vezes; uma em letra minúscula e outra em maiúscula?

---

---

---

---

---

2- Qual o papel social de Regina Sélia Durães Amaral? Seu papel social influencia seu posicionamento? De que forma?

---

---

---

3- Releia os parágrafos 3 e 4, analise sua composição e preencha o quadro abaixo com o que se pede:

Argumentos	Explicações

4- Que solução a autora aponta para o problema das drogas? Comprove sua resposta com palavras do texto.

---

---

---

5- No desenvolvimento do texto, Regina Sélia emprega a voz de dois autores:

a) Quem são esses autores?

---

---

---

---

b) O que diz cada um deles?


c) Qual a contribuição desses autores para o que pensa Regina Sélia?

---

---

---

---

6-Retire do parágrafo abaixo (11º):

“Para uma parcela da população, as drogas são motivos de crimes bárbaros, entretanto não se pode afirmar, por exemplo, que, crimes são cometidos em virtude do seu uso. Acreditamos que a questão da droga está relacionada a um desequilíbrio não só do indivíduo que usa, mas também de uma instabilidade coletiva de proporções globalizada. É complexa, a questão.”

Uma constatação	Um contra-argumento	O argumento (opinião) da autora

**Tentaremos** mostrar alguns pontos positivos e/ou negativos da legalização em questão.

**Temos** consciência de que a discussão, na tentativa de se chegar a um consenso, é árdua...

**Acreditamos** na redução da violência como consequência da eliminação do tráfico.

7-Os períodos acima demonstram que Regina Sélia desenvolve seu texto fazendo uso da 1ª pessoa do plural. Entretanto, ela encerra o texto, da seguinte forma:

Somos contra o uso de drogas ilícitas. Não fazemos apologia às mesmas até porque sabemos o poder destrutivo que elas contem. O objetivo é ser ouvido.

a) Que pessoa verbal ela emprega nesse parágrafo? \_\_\_\_\_

b) Qual o efeito de sentido dessa mudança?

---

---

---



**ATIVIDADE VIRTUAL 3:** Você já sabe que o artigo de opinião tem como suporte, primordialmente, jornais impressos, mas pode ser veiculado pela internet. Sua tarefa será visitar alguns ambientes digitais e ler textos que também falam das drogas. Após essa visita, vá ao blog da escola, leia o(s) artigo(s) de opinião postado(s) e deixe seus comentários.

Aproveite para:

- concordar ou discordar do autor;
- emitir sua opinião fundamentando-a com os textos que você leu na internet (ATENÇÃO: Não se esqueça de citar a fonte e, se for usar as palavras dos autores, coloque-as entre aspas);
- e fazer comentários adicionais aos comentários dos colegas.

O blog será mais um espaço para você “conversar” com seus colegas.

### 9.3. RECONHECENDO ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS - III



Será possível escrever um artigo de opinião sem, efetivamente, emitir uma opinião, ou seja, sem dizer “sou contra” ou “sou a favor”? Leia o texto abaixo, e descubra a resposta.

#### **Descriminalização da maconha: sim ou não?**

**CLAUDIA** *online*

<http://claudia.abril.com.br/materias/2686/>

Esse palavrão tem influência direta sobre a relação do seu filho com as drogas, tema sobre o qual o Brasil já adotava novas leis e políticas.

#### **Fábio Sanchez**

O lançamento, no começo do ano, do filme *MEU NOME NÃO É JOHNNY*, que conta como um jovem de classe média pulou do vício para o tráfico de drogas, e o retumbante sucesso de 2007, *TROPA DE ELITE*, tiraram do armário uma discussão que andava adormecida: a da descriminalização da maconha. Entre as muitas polêmicas, a principal, protagonizada pelo Capitão Nascimento (Wagner Moura), o chefe da tropa, é a tese da coresponsabilidade do consumidor pela cadeia do tráfico. Ironicamente, e por motivos bem diferentes, também os defensores da descriminalização fazem do usuário o foco dos seus esforços, partindo do princípio de que ele é a principal vítima dessa engrenagem e que é melhor haver um monitoramento e um controle oficial do problema do que mantê-lo na clandestinidade. Descriminalização é diferente de legalização. A primeira propõe que o usuário de maconha não esteja sujeito a nenhum tipo de sanção ou processo judicial se for flagrado cultivando, portando ou consumindo a droga. A legalização, por sua vez, abrangeria toda a cadeia – produção, distribuição e comercialização em larga escala –, transformando a maconha em um produto como outro qualquer, sujeito a regulamentações, impostos e fiscalização.

Que fique claro: nenhuma dessas propostas muda o fato de que drogas fazem mal. E mesmo a maconha – considerada “leve” – traz implicações graves para a saúde e vicia, como mostra o maior estudo já feito sobre a erva. Seu autor, o médico David Fergusson, da Universidade de Otago, na Nova Zelândia, esteve no Brasil em 2005, quando deu uma entrevista à revista VEJA, na qual afirma que 9% dos usuários tornam-se dependentes severos e que ela induz a mudanças no cérebro responsáveis pelo aumento da propensão à dependência química e à busca de drogas mais pesadas. O que justifica, então, as propostas de torná-la objeto de maior tolerância?

A resposta está na chamada “doutrina de redução de danos”, que conquista adeptos no mundo inteiro e preconiza a garantia de assistência médica e psicológica aos usuários. Há quem a veja como um caminho para quebrar a espinha dorsal do tráfico, segundo o raciocínio de que, ao dificultar o acesso, a repressão contribui para impulsionar o valor da droga, tornando o negócio mais lucrativo e atraente. A mais ousada tentativa brasileira de se alinhar a essa tendência deu-se em outubro de 2006, com a assinatura da Lei no 11.343, que colocou em outra categoria o consumidor de drogas em relação a todo o restante da cadeia do tráfico. Atualmente, ninguém mais vai preso por cultivar, portar ou utilizar drogas em quantidades compatíveis com o uso individual (importante: essa quantidade depende da interpretação de cada juiz). Esses casos são encaminhados a juizados especiais e expõem o consumidor a



sanções como advertência, prestação de serviços comunitários e participação em programas educativos e de desintoxicação. Quem não cumprir a sanção pode ser multado em até três salários mínimos. Já para o traficante, a lei endureceu aumentando a sentença mínima de três para cinco anos de prisão, o que inviabiliza a migração para penas alternativas.

No Brasil, 8,8% da população já utilizou maconha pelo menos uma vez, segundo pesquisa feita em 2005 pelo Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas da Unifesp. São 16 milhões de pessoas – um contingente suficiente para que o debate sobre os caminhos para lidar com as drogas se amplie. É hora de atentar para essa discussão, buscando informações claras, completas e confiáveis. Só assim dá para tomar partido.

### **Piora, melhora ou fica igual?**

Não há dados sobre o impacto da descriminalização e da legalização das drogas. Para cobrir essa lacuna, o economista Gary Becker, da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, realizou um estudo no qual faz projeções baseadas em leis de mercado.

	Descriminalização	Legalização
Oferta de droga	=	+
Risco de acidentes	+	+
Desempenho no trabalho	-	-
Força das organizações criminosas	=	-
Corrupção	-	-
Gastos com saúde pública	+	+
Gasto com segurança e prisões	=	-

### **Pacto internacional**

Em 1961, um pacto global foi firmado pelos países membros da ONU para prevenir e controlar o tráfico, a produção e o consumo de drogas. A legalização jamais foi plenamente colocada em prática, embora alguns países tenham flexibilizado suas leis em relação ao usuário. Já outros endureceram.

**ALEMANHA** O consumo pessoal não é ilegal, mas quem extrapola o limite considerado para uso individual arrisca-se a penas de até cinco anos de reclusão.

**CANADÁ** O porte é ilegal, mas discute-se um abrandamento das punições para consumo de drogas leves. O cultivo para uso médico é permitido.

**ESTADOS UNIDOS** O consumo é crime, com penas que variam da aplicação de pequenas multas a anos de prisão.

**FRANÇA** O porte e o consumo são ilegais e passíveis de punições variadas.

**HOLANDA** Portar drogas é crime, embora haja tolerância para o consumo de maconha e de haxixe. Em março de 2005, o país anunciou a intenção de reduzir a venda legal de maconha.

**PORTUGAL** Portar drogas até um limite de dez doses não é crime, mas sujeita a sanções administrativas e a multas.

**SUÉCIA** Liberalizou o uso na década de 1960, mas voltou a proibi-lo na década seguinte. Tem três vezes menos usuários do que a média europeia.

### **A favor**

"O uso de drogas é uma questão de saúde pública. Podemos impor a lei mais radical do mundo e investir milhões na repressão e não vai adiantar. O consumo só aumenta. Ampliar o apoio ao usuário é uma forma de evitar o mal maior dos efeitos da dependência severa."  
*CRISTIANO MARONNA, DIRETOR DE CURSOS DO INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CRIMINAIS*

"Deixar de mandar o consumidor para a cadeia é um avanço. Quem consome merece tratamento diferenciado, pois não é como o traficante. Descriminalizar é um jeito de aproximar o Estado de um ambiente hoje dominado pela clandestinidade."  
*MÔNICA GORGULHO, PSICÓLOGA E MEMBRO DA DIRETORIA EXECUTIVA DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE REDUÇÃO DE DANOS*

"O fato é que as drogas estão aí. É preciso abrir o debate nas escolas, como se fez com a educação sexual, que também era um tabu. Descriminalizar diminui o convívio de quem usa com o traficante."

*LUCIA STUMPF, PRESIDENTE DA UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES*

### **Contra**

"Maconha causa dependência e facilitar o acesso pode significar um aumento de consumo que só beneficia o traficante. Também a questão da violência ligada ao tráfico não seria alterada. Quem trafica vai se aproveitar da dicotomia de o uso ser liberado, mas a venda, não."

*JAIR JALORETO JÚNIOR, ADVOGADO ESPECIALISTA EM DIREITO PENAL, DE SÃO PAULO*

"Para o educador, que está vendo o que acontece na porta das escolas, não há vantagem na descriminalização. Facilitar o acesso à maconha pode ser desastroso para a dinâmica escolar e não contribui para reduzir o problema."

*ROBERTO DA SILVA, PROFESSOR DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA USP*

"Tem que haver algum tipo de punição para quem consome e para quem trafica. Não a mesma, porque são casos diferentes. Mas quem usa tem que saber que aquilo faz mal e cabe ao Estado deixar isso claro."

*ANDREZZA RODRIGUES ZAMBONI, 15 ANOS, ALUNA DA ESCOLA ESTADUAL TOUFIC JULIAN, EM SÃO PAULO*

1- Qual a diferença entre descriminalização e legalização das drogas?  
Responda com suas palavras.

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Vários fatos provocaram as discussões sobre a descriminalização da maconha. Dois fatos são apontados pelo autor do texto:

A) Quais são esses fatos?

---

---

---

---

---

B) Qual a relação entre a escolha desses fatos e o suporte do texto – a Revista Cláudia?

---

---

---

---

---

---

---

3- O título do artigo de opinião em estudo é: “Descriminalização da maconha: sim ou não?” Há alguma relação entre o título, os interlocutores e os objetivos da Revista Cláudia? Qual?

---

---

---

---

---

---

4- No início dessa atividade, foi feita a seguinte questão: Será possível escrever um artigo de opinião sem, efetivamente, emitir uma opinião? Observando a arquitetura do texto, a que conclusão/resposta você chegou? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

## ATIVIDADE 10 - A ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Como já foi dito anteriormente, para a produção de um texto, as ideias precisam ser hierarquizadas, isto é, organizadas numa sequência lógica. Tradicionalmente se diz que um texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas, como introduzir um texto? Como desenvolver os parágrafos? Como terminar um texto?

Os artigos de opinião, normalmente, são estruturados da seguinte forma:

1. Contextualização: apresentação da questão polêmica;
2. Premissa: tese ou posição central do enunciador;
3. Argumentos: explicitação da posição assumida;

4. Contra-argumento: consideração ou antecipação de argumentos contrários;
5. Refutação: utilização de argumentos (chamados, contra-argumentos) que refutam a posição contrária;
6. Avaliação: análise dos fatos e, às vezes, apontamento de solução;
7. Negociação: utilização dos contra-argumentos para formulação de uma conclusão oposta;
8. Conclusão: retomada da tese ou posição defendida.

ATENÇÃO: Esses elementos não seguem, obrigatoriamente, uma ordem; tampouco aparecem todos em um único artigo de opinião.

### 10.1. RECONHECENDO OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO ARTIGO DE OPINIÃO - I

Examine os fragmentos de texto abaixo e faça a associação com alguns elementos da estrutura do gênero artigo de opinião

FRAGMENTO 1: Esse palavra tem influência direta sobre a relação do seu filho com as drogas, tema sobre o qual o Brasil já adotava novas leis e políticas.

( ) Premissa

FRAGMENTO 2: Temos consciência de que a discussão, na tentativa de se chegar a um consenso, é árdua...

( ) Contra-argumento

FRAGMENTO 3: O lançamento, no começo do ano, do filme MEU NOME NÃO É JOHNNY, que conta como um jovem de classe média pulou do vício para o tráfico de drogas, e o retumbante sucesso de 2007, TROPA DE ELITE, tiraram do armário uma discussão que andava adormecida: a da descriminalização da maconha.

( ) Refutação

FRAGMENTO 4: Para uma parcela da população, as drogas são motivos de crimes bárbaros, entretanto não se pode afirmar, por exemplo, que, crimes são cometidos em virtude do seu uso.

( ) Argumento

FRAGMENTO 5: Acreditamos na redução da violência como consequência da eliminação do tráfico. Acabar, porém, com um negócio que movimenta trilhões de dólares por ano não é tão simples.

( ) Contextualização

### 10.2. RECONHECENDO OS ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO ARTIGO DE OPINIÃO – II

No final do texto “**Descriminalização da maconha: sim ou não?**”, aparecem várias frases opinativas; algumas a favor e outras contra a descriminalização da maconha. As frases são gêneros textuais que também apresentam uma organização específica, a saber:

- a) São textos curtos;
- b) Aparecem em jornais e revistas;
- c) Geralmente, objetivam o humor, o sarcasmo, a “discussão” entre personagens públicos;
- d) Seu sentido se completa pelo entendimento do contexto de produção;
- e) Seus produtores são identificados (na maioria das vezes são adultos, “famosos” ou “autoridades”);
- f) Internamente, organizam-se formando um todo; o que permite dividi-la em partes ainda menores, dependendo do tom e do tema da frase.

1- Você já sabe que as frases que aparecem no final do texto de Fábio Sanchez opinam sobre as drogas; permitindo verificar em sua estrutura alguns elementos do artigo de opinião. Preencha os quadros abaixo, delimitando as partes desses pequenos textos.

**ATENÇÃO:** Lembre-se, nem todos os textos são compostos por todas as partes, tampouco as partes aparecem numa sequência fixa.

ARGUMENTOS A FAVOR				
Frases	Premissa	Argumento	Avaliação (análise e solução)	Conclusão
Frase 1				
Frase 2				
Frase 3				

ARGUMENTOS CONTRA				
Frases	Premissa	Argumento	Avaliação (análise e solução)	Conclusão
Frase 1				
Frase 2				
Frase 3				

10.3. AGORA É A SUA VEZ!  
 Leia o texto abaixo e delimite as partes do texto.



**Diário MS**  
 O Jornal de Integração Estadual

Ano 18 - Nº 4625 - DOURADOS (MS), TERÇA-FEIRA, 21 DE JUNHO DE 2011 - Diretor: Alfredo Bárbara Neto - Fundado em 15/09/93

### Mudança de cultura jurídica sobre drogas

**Fábio Loureiro (\*)**

Existem bons profissionais no meio jurídico. Mas se vários Desembargadores, Juízes, Promotores, Delegados, Defensores Públicos, Advogados, e outros que trabalham direta ou indiretamente com o Poder Judiciário, estudassem mais, para justificarem o elevado padrão de vida que têm graças também aos impostos pagos pela população, existiria mais justiça no Brasil.

Todavia, muitos deles apenas fazem o mínimo pela sociedade. Exemplo disso é o tratamento que dão aos dependentes químicos. Tais doentes são vistos geralmente como bandidos, criminosos comuns. Nos depoimentos alegam a dependência química, que cometeram ações vistas enquanto criminosas sem a consciência e o controle da própria vontade, por causa do efeito químico destrutivo das drogas no cérebro. Porém, profissionais do Direito, despreparados, não os escutam.

Contudo, em relação ao dependente químico, a Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Hospital Albert Einstein (SBIHAE) adverte: "(...) o indivíduo não consegue mais ficar sem usar drogas. Não há mais OPÇÃO: o indivíduo não escolhe se vai usar drogas ou não. A doença lhe tirou essa liberdade. QUALQUER DOENÇA PSÍQUICA

CONSISTE ACIMA DE TUDO NA PERDA DA LIBERDADE DE ESCOLHA. Portanto, a dependência não é uma opção. É uma condição patológica (uma doença) que tira a liberdade do indivíduo de optar!" (disponível em: [http://apps.einstein.br/alcooledrogas/novosite/dependencia\\_doenca.htm](http://apps.einstein.br/alcooledrogas/novosite/dependencia_doenca.htm)).

Para o Papa João Paulo II, em Mensagem para o IX Dia Mundial do Doente, em 11 de fevereiro de 2001: "O tratamento eficaz das várias patologias, o compromisso na investigação mais aprofundada e o investimento de recursos adequados constituem objetivos louváveis (...)" (disponível em: <http://www.vatican.va>).

Nem tudo está perdido. Conforme decisão louvável do Supremo Tribunal Federal: "(...) A Lei 11.343/2006 – nova Lei de Drogas – veda a prisão do usuário. Prevê, contra ele, apenas a lavratura de termo circunstanciado. Preocupação do Estado em mudar a visão que se tem em relação aos usuários de <drogas>. Punição severa e exemplar deve ser reservada aos traficantes, não alcançando os usuários. A estes devem ser oferecidas políticas sociais eficientes para recuperá-los do vício. (...)". (HC 92.961, Rel. Min. Eros Grau, julgamento em 11-12-2007, Segunda Turma, DJE de 22-2-2008.) No mesmo sentido: HC 90.125, Rel. p/ o ac. Min. Eros Grau, julgamento em 24-6-2008, Segunda Turma, DJE de 5-9-2008.

Diante da ignorância para lidar com os dependentes químicos, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) oferece Curso para Juízes, Servidores e Colaboradores do Poder Judiciário, que trata da eficácia das penas e medidas alternativas, socioeducativas e protetivas sobre drogas. O objetivo do Curso do CNJ é: "Promover a capacitação dos diferentes profissionais envolvidos na aplicação da lei, visando ao cumprimento de penas e medidas alternativas, medidas protetivas e medidas socioeducativas, de modo a garantir o aprimoramento do serviço judiciário e a diminuição da reincidência". Esta e outras informações estão no sítio: <http://senadcnj.edm.org.br>

Em Mato Grosso do Sul o número de dependentes químicos é grande. Justifica-se que os envolvidos com o Poder Judiciário estudem melhor o assunto. Inclusive as Faculdades de Direito. Peçam ao CNJ e ao Ministério da Saúde que lhes ofereçam, por exemplo, cursos sobre como trabalhar com dependentes químicos. Porque a nova orientação do CNJ é diferente, muitas vezes, do observado no velho cotidiano forense.

Para a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), do Ministério da Justiça: "O Estado deve estimular, garantir e promover ações para que a sociedade (incluindo os usuários, dependentes, familiares e populações específicas), possa assumir com responsabilidade ética, o tratamento, a recuperação e a reinserção social, apoiada técnica e financeiramente, de forma descentralizada, pelos órgãos governamentais, nos níveis municipal, estadual e federal, pelas organizações não-governamentais e entidades privadas" (disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br>).

Espera-se que, portanto, o Poder Judiciário sul-mato-grossense ofereça atenção especial necessária aos dependentes químicos, levando-se em conta o novo paradigma apresentado pelo CNJ, pois: "O abuso de drogas é um fenômeno complexo e multifacetado que impõe à sociedade e ao poder público uma ação conjunta a partir de políticas intersetoriais nas áreas jurídica, da educação, da saúde e da assistência social na busca de soluções para minimizar os prejuízos decorrentes deste comportamento" (disponível em: <http://www operadoresdodireito.senad.gov.br>).

Caso o contrário, Mato Grosso do Sul deixará a desejar quanto ao tratamento justo e adequado que o Poder Judiciário pode e deve garantir aos dependentes químicos.

(\*) Advogado (OAB-SP n. 283455) / E-mail: [tacito.adv@hotmail.com](mailto:tacito.adv@hotmail.com)

PARTE DO TEXTO	PARÁGRAFO (fragmento)
1. Contextualização	
2. Premissa	
3. Argumentos	
4. Contra-argumento	
5. Refutação	
6. Avaliação	
7. Negociação	
8. Conclusão	

ATIVIDADE 11–APROFUNDANDO CONHECIMENTOS POR MEIO DO DEBATE.  
(23/08)

O debate também é um gênero textual pelo qual é possível defender um ponto de vista. Nele, dois enunciadores discutem um tema, comprovando, justificando e exemplificando suas proposições pela citação de outros autores ou trabalhos, além de rebaterem as ideias do oponente.



Nesta atividade, você assistirá a um debate entre dois convidados sobre a descriminalização da maconha e a legalização das drogas. Ao longo do debate, anote no quadro abaixo os pontos importantes das falas de cada debatedor. Além disso, anote as

questões feitas pelos colegas no final do debate e as respostas dadas.

Pontos de vista.	Debatedor 1	Debatedor 2
Questões	Respostas	



#### ATIVIDADE VIRTUAL 4: AULA INTERATIVA

Vá ao blog da escola. Lá está postado o link para o artigo do cientista social Rogério Fernandes Lemes, o debatedor convidado para a Atividade 11. Leia o artigo, para conhecer mais os argumentos de Lemes, levante os pontos conflituosos e elabore questões para fazer a ele durante a aula interativa. Para finalizar, volte ao artigo de Rogério e, no espaço destinado a comentários, exponha sua visão sobre a questão polêmica.

#### ATIVIDADE 12 – DIVERSIFICANDO OS ARGUMENTOS.

##### 12.1. O MOVIMENTO DIALÓGICO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Quando vemos um texto pronto, normalmente, associamos todo o discurso ao seu autor. Porém, todo texto é produto de um processo dialógico entre o autor (enunciador) e outras pessoas. É como se o autor emprestasse sua voz para que outras pessoas dissessem o que, por convenções sociais, não “podem” dizer; ou, ainda, é o próprio autor quem toma emprestada a voz de outra pessoa, reproduzindo em seu texto o que ela disse.

Além disso, o próprio leitor também dialoga com o texto. O texto “fala” com o leitor e o leitor “fala” com o texto porque carrega em si conhecimentos prévios. Por isso, gostamos ou não de alguns textos, isto é, porque dialogamos com os textos e ora os aceitamos (concordamos) ora os rejeitamos (discordamos).

Portanto, o sentido de um texto subjaz da compreensão desse movimento dialógico: é preciso reconhecer as diversas vozes, entender o que dizem e que relação há entre elas e o texto.

**ATENÇÃO:** O termo *voz* não significa exatamente uma produção verbal oral. Assim como a palavra *texto* não significa apenas uma produção verbal tampouco uma produção verbal escrita. O termo *voz* engloba, em sentido amplo, produções faladas e escritas.

##### **TEXTO 1**

28 de Junho de 2011 - 19h56

##### **Senador considera legalização das drogas "faca de dois gumes"**

O senador Wellington Dias (PT-PI) considera a legalização das drogas uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que gera alguns efeitos positivos, gera vários outros negativos. "Quando se faz a legalização, o efeito imediato é positivo, porque os índices de criminalidade, gerados pelo tráfico, caem. Mas traz também um efeito colateral dramático, pois dissemina o uso das drogas entre outros grupos, que antes não consumiam", afirmou, usando como exemplo a Holanda, onde a maconha é legalizada.

Wellington Dias é presidente da Subcomissão do Senado que trata de Políticas Sociais sobre Dependentes Químicos de Alcool, Crack e outros tipos de drogas e há quatro meses está estudando profundamente o problema. Para ele, o melhor para o nosso país é investir no combate à produção e oferta de drogas.

Para ele, o fundamental é diferenciar o tratamento dado ao consumidor de drogas e ao traficante. Nesse quesito, segundo ele, o Brasil está no caminho certo ao não criminalizar o consumidor de drogas. "O dependente químico necessita de tratamento médico. Já o produtor e o fornecedor de drogas são diferentes e devem responder à Justiça", disse o senador.

A visão diferenciada e a oferta de tratamento para dependentes químicos são o primeiro passo para uma política sobre drogas avançada. Outros passos são o controle para a



diminuição da oferta de drogas. E é esse ponto que tem unido forças de centenas de países, que hoje já veem os frutos.

"A repressão, pura e simples, faz com que os traficantes recorram à oferta de outros tipos de drogas. O importante é uma ação em cadeia, envolvendo a prevenção, o controle e o tratamento", assegurou Wellington Dias.

#### Ações

Os primeiros passos já foram dados: o Governo já reconhece a importância das comunidades terapêuticas - ligadas a ONGs e igrejas - no tratamento e recuperação de dependentes químicos; estão sendo formados profissionais para trabalhar especificamente na área; e o tratamento de dependentes está sendo oferecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

O Governo Federal contratou 49 universidades, de todo o país, para formação dos 14.700 primeiros profissionais especializados no atendimento a dependentes químicos. "É um bom começo, mas precisamos capacitar cerca de 600 mil pessoas para criar uma rede efetiva de atendimento em escolas, hospitais, centros sociais etc. Inclusive, na atenção básica de assistência, como os profissionais do programa Saúde da Família", destaca Wellington Dias.

Até o final de julho, grande parte da rede, que está sendo criada pelo ministério da Saúde para proporcionar um atendimento amplo e qualificado a usuários de drogas, entrará em operação. "A atenção aos dependentes químicos é uma prioridade do Governo federal", informou Roberto Tykarari, coordenador de Saúde Mental do Ministério da Saúde.

De acordo com ele, a rede de atendimento será constituída por Centros de Atendimento Psicossociais (Caps), hospitais gerais, pronto-socorros, consultórios volantes, comunidades terapêuticas, residências temporárias e equipes de Saúde da Família.

Tykari informa que, de 2002 a 2011, o orçamento do Ministério da Saúde para a Política Nacional de Saúde Mental aumentou três vezes (quase 200%), saltando de R\$ 620 milhões para R\$ 1,8 bilhão ao ano. Com o lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas, em 2010, foram investidos quase R\$ 70 milhões no atendimento a dependentes químicos.

Da redação, com Assessoria de Imprensa da Liderança do PT no Senado

[http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_secao=10&id\\_noticia=157448](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=10&id_noticia=157448)

## TEXTO 2

Sábado, Julho 02, 2011

**Quebrando o tabu** - MIGUEL REALE JÚNIOR - O Estado de S.Paulo

Em maio de 2004 realizou-se seminário sobre drogas com mestres e doutores pela Faculdade de Direito da USP, cujo resultado foi a coletânea Drogas - Aspectos Penais e Criminológicos (Forense, 2005). Vários trabalhos mencionam ter a guerra para erradicar o mal das drogas, mormente pela intimidação do usuário, se iniciado nos Estados Unidos em 1914 com o Harrison Narcotics Act, seguido do Marihuana Tax Act, de 1937. A guerra foi amplamente declarada por Nixon em 1973, reiterada por Reagan em 1982 e, depois, ampliada por Bush pai. As drogas foram consideradas o inimigo público número um, devendo-se guerrear contra traficantes e usuários.

As Nações Unidas promoveram convenções no mesmo sentido, por influência dos Estados Unidos: Convenção Única sobre Estupefacientes, de 1961; Convênio sobre Substâncias Psicotrópicas, de 1971; e Convenção de Viena, de 1988, na qual se consagrou a War on Drugs, com exigência de punições mais graves contra os usuários, visando à dissuasão e intimidação da coletividade para a extirpação das drogas.

Imaginava-se a definitiva erradicação do cultivo de ópio em 15 anos e a da maconha e da cocaína, em 20 anos, ou seja, em 2008. Assim, o Programa das Nações Unidas para o

Controle Internacional de Drogas, formulado dez anos depois, em 1998, intitulava-se 1998-2008, um Mundo sem Drogas: Podemos Conseguir.

No entanto, como alertaram no seminário os palestrantes (Renato Silveira, Janaína Paschoal, Helena Lobo da Costa, Pierpaolo Bottini, Leonardo Sica, Antônio Sérgio Pitombo, Alberto Toron e Cristiano Maronna, entre outros), a War on Drugs era uma causa perdida, pois jamais haveria um mundo sem drogas, apesar das declarações oficiais de crença na vitória nessa guerra, cujas principais vítimas foram os jovens usuários jogados nas prisões.

Mariângela Magalhães Gomes lembrou o resultado da guerra nos anos 90: na Holanda, onde havia tolerância ao uso e ao pequeno comércio de maconha, a média de pessoas que experimentou a droga foi da ordem de 4,5% da população, enquanto nos Estados Unidos alcançou os 8,5%.

Em dissertação de mestrado (Drogas: falência do proibicionismo e alternativas de política criminal), Rogério Taffarello mostra como na Europa, já a partir de meados dos anos 90, se começou a modificar a linha adotada em Viena. Na Alemanha, promoveu-se desde 1994 a substituição da pena por tratamento, se pequena a quantia da droga. Em 2003 adotou-se plano de redução das consequências negativas do uso de drogas, com usuários e familiares. Na Espanha, desde 1992 e depois, com o Código Penal de 1995, passou a ser proibido apenas o uso de drogas em local público. Na Itália, a posse e a compra de droga para uso próprio são ilícitos administrativos, cujas sanções podem ir desde audiência com o chefe de polícia até medidas de tratamento, a depender da natureza da substância e de ser ou não o usuário reincidente. Em Portugal, a partir da Lei n.º 30 de 2000, a posse e o consumo de drogas passaram a ser apenas ilícitos administrativos, devendo o usuário ser encaminhado à Comissão Multidisciplinar de Dissuasão da Toxicodependência, que pode recomendar medida terapêutica.

Quando tramitava no Senado o Projeto de Lei n.º 105, da Câmara dos Deputados, em 1999, fui indicado pelo então secretário nacional Antidrogas, Wálter Maierovitch, a presidir comissão visando à formulação de projeto substitutivo ao então em apreciação. Essa comissão era composta por membros do Ministério Público Federal e Estadual, da Polícia Federal e estadual, por médicos, psicólogos, juízes, advogados e assistentes sociais. Em abril de 1999, findou-se o projeto, pelo qual se, de uma parte, descriminalizava o porte de droga para uso próprio, por outra, punia o tráfico com gradação diversa conforme o modo da conduta. Enviado o projeto à liderança do PSDB, esta, no entanto, não o apresentou ao Senado.

Assim, se o usuário fosse apanhado portando entorpecente, caberia registrar termo na polícia a ser enviado ao Juizado Especial Criminal para se imporem, em face dessa mera infração administrativa, medidas educativas: encaminhamento aos pais ou responsável; comparecimento pelo prazo máximo de um ano a programa de reeducação, curso ou atendimento psicológico; orientação e apoio temporário por assistente social; participação em programas comunitários; prestação pecuniária.

Caso o reeducando deixasse de cumprir as medidas educativas poder-se-ia aplicar multa, prestação de serviços à comunidade ou suspensão do direito de conduzir automóvel.

No projeto, autorizavam-se os Estados a programar medidas de redução de danos, como troca de seringas, com o fito de impedir, por exemplo, a disseminação da aids.

Propunha-se, então, a total descriminalização do porte de drogas para uso próprio e da cessão para uso comum. O projeto não se limitava, como sucede com a atual Lei n.º 11.343, de 2006, a proibir a aplicação de pena privativa de liberdade, pois efetivamente deixava o usuário de cometer delito, sujeito apenas a medidas socioeducativas.

Considero, todavia, um equívoco do projeto o envio do termo registrado na polícia ao Juizado Especial Criminal, quando deveria sê-lo ao Juizado Cível, para evitar qualquer estigmatização do usuário.

Com o impacto positivo trazido pelo filme *Quebrando o Tabu*, em que o repórter especial Fernando Henrique Cardoso traz dados relevantes para mudança da visão repressiva, com depoimentos de líderes políticos, intelectuais e médicos, é o momento de propor a descriminalização do porte de entorpecente, para privilegiar medidas de prevenção elucidativas, não alarmistas, esclarecendo o jovem sobre o tentador paraíso efêmero das drogas e instruindo pais e mestres a discutirem o problema sem preconceitos, visando à proteção do livre desenvolvimento da personalidade do adolescente.

<http://arquivoetc.blogspot.com/2011/07/quebrando-o-tabu-miguel-reale-junior.html>

1- Identifique as vozes que perpassam os dois textos acima e reconheça a que sentido elas direcionam tocante à descriminalização da maconha e à legalização das drogas.

---

---

---

2- O uso das aspas no título do **Texto 1** tem o mesmo efeito de sentido que dentro do texto? Explique.

---

---

---



**ATIVIDADE VIRTUAL 5** : Vivemos cercados por situações de argumentação. Às vezes, sem percebermos estamos “discutindo” temas importantes para a sociedade. A teledramaturgia e até os programas de entretenimento têm estimulado a sociedade a (re)pensar questões polêmicas.

Vá ao blog da escola. Lá estão postados alguns vídeos (cenas da novela

**O Clone** e do **Programa Domingão do Faustão**) que provocam reflexões sobre as drogas. Assista ao material e, em seguida, anote suas conclusões sobre as seguintes questões:

- A televisão, inegável veículo de formação de opinião, mostra a realidade ou exagera em alguns temas?
- As drogas são democráticas, isto é, atingem pessoas das diferentes classes sociais. Por quê?
- Qual o caminho para o tratamento de um viciado?
- As drogas causam dependência física e psíquica, provocando descontroles para o usuário e todos que o rodeiam. A seu ver, qual a consequência mais nefasta da dependência química? Por quê?

---

---

---

---

---

---

## 12.2. (RE)CONHECENDO OS TIPOS DE ARGUMENTO.

Emitir uma opinião não significa dizer apenas “eu acho... eu penso... acredito que...”. As opiniões precisam ter credibilidade. Para tanto, o articulista precisa fundamentá-la com argumentos lógicos, confiáveis, ou até que apelem para os sentimentos, emoções e reflexão crítica do interlocutor. Em síntese, um produtor de artigo de opinião precisa lançar mão de diferentes tipos de argumentos para comprovar sua tese.

TIPOS DE ARGUMENTOS		
ARGUMENTO	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
DE AUTORIDADE	Ajuda a sustentar uma posição pelo uso da voz de uma “especialista”, que pode ser uma pessoa e/ou uma instituição.	O economista <b>Gary Becker, Nobel de 1992</b> , e outros dois colegas da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, fizeram contas e desenharam como seria esse mundo na prática. No estudo A Teoria Econômica dos Bens Ilegais: O Caso das Drogas, de 2004, concluíram que é mais eficiente controlar o consumo de drogas via legalização, porque ela é muito mais barata que a proibição.  Segundo dados <b>da ONU</b> , 147 milhões de pessoas fumam maconha no mundo, o que faz dela a terceira droga psicoativa mais consumida do mundo.
DE EXEMPLIFICAÇÃO	Relato de um fato ocorrido para validar o que defende	“Mudei do vinho para a água”, diz Dárcio (nome fictício) um auxiliar de produção de São Paulo. Dependente de diversas drogas ilícitas, Dárcio procurou sem sucesso ajuda em várias clínicas psiquiátricas. Até que encontrou estímulo para largar a droga nas reuniões dos Narcóticos Anônimos. “Eu usava drogas para viver e vivia para usá-las. Me identifiquei com as histórias dos colegas, que falavam dos mesmos sofrimentos que eu tinha”, diz. O colega Artur (nome fictício), desempregado, também só abandonou as substâncias químicas com a ajuda dos Narcóticos Anônimos. Tomou o primeiro porre aos 10 anos. “Buscava me anestésiar. Eu era tímido, frágil, carente e sofria muito com isso”, diz. Depois vieram a cocaína e o crack. “Quando batia aquele vazio, eu tentava preenchê-lo com a droga.” Artur chegou a roubar para comprar as substâncias que usava. Há três anos mantém a compulsão sob controle.
DE PROVAS	Uso de dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios; enfim, dados incontestáveis.	A cocaína, a heroína e o ecstasy também fazem mal à saúde. E também giram um mercado que rende um belo dinheiro: cerca de US\$ 330 bilhões por ano.  A primeira política moderna para colocar os entorpecentes na ilegalidade nasceu nos EUA, em 1914, com o Ato de Narcóticos.  O fato é que, na Renascença, a maconha se transformou no principal produto agrícola da Europa.

		<p>E sua importância não foi só econômica: a planta teve uma grande participação na mudança de mentalidade que ocorreu no século XV.</p> <p>Apenas fumantes pesados caem na dependência, e eles, de acordo com os dados do relatório, são cerca de 10% de todos os que experimentam a droga. Dito de outra maneira, o vício nem é inevitável, nem acontece com frequência. “Fumar é um hábito de adolescentes”, lê-se no relatório. Tanto nos Estados Unidos como na Europa, eles representam a grande maioria de usuários – perto de 70% do total – e a proporção de adultos não cresce.</p>
DE PRINCÍPIO OU CRENÇA PESSOAL	São argumentos de valor. Referem-se a princípios éticos, morais, religiosos, culturais irrefutáveis.	<p>E droga é como sexo: abstinência é a melhor maneira de prevenir problemas, mas pragmaticamente falando, esse objetivo é inalcançável.</p> <p>Dependentes todos nós somos. Ao respirar pela primeira vez, quando nasce, o ser humano torna-se dependente de oxigênio. Sem ele, seria impossível viabilizar diversas reações químicas no organismo e colocar o cérebro em atividade. Somos dependentes de água, de comida, de afeto. E também do prazer, uma sensação essencial para a preservação do indivíduo e da espécie.</p> <p>... uma experiência espiritual é fundamental para que o dependente queira, de fato, mudar de vida.</p>
DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA	Afirmção de que um fato ocorre em decorrência de outro.	A cannabis não cura o câncer ou a Aids. O que ela faz com eficiência é aliviar o sofrimento decorrente dessas doenças. A partir de 1975, os médicos perceberam que o THC ajudava a superar crises de náusea e vômitos provocadas pela quimioterapia, tratamento que busca controlar os tumores cancerígenos. O mal-estar que decorre da quimioterapia pode se tornar intolerável se não for controlado e há pacientes que não conseguem dar continuidade ao tratamento. Por isso, o uso da maconha pode ser decisivo.

Quadro extraído e adaptado do Caderno Ponto de Vista – Sequência didática para ensino do artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa. Todos os exemplos foram extraídos de textos da Revista Superinteressante (*online*). <http://super.abril.com.br/maconha/>

**ATENÇÃO: OS TIPOS DE ARGUMENTOS NÃO SÃO OBRIGATÓRIOS EM TODOS OS ARTIGOS DE OPINIÃO. O USO DE UM OU OUTRO DEPENDERÁ DO MOVIMENTO DISCURSIVO DO ARTICULISTA.**

1-Localize no texto abaixo diferentes tipos de argumentos.

### **A legalização da maconha, seus prós e contras**

Publicada em 07/04/2009 às 12h47m - Artigo do leitor Alexis Novellino - <http://oglobo.globo.com/opiniao/mat/2009/04/07/a-legalizacao-da-maconha-seus-pros-contras-755171856.asp>

Como tudo na vida, o tema da legalização da maconha tem os prós e os contras. Considerando que os estudos mostram muito mais benefícios fisiológicos do que lesões (riscos), a cannabis sativa está "legalizada" há muito tempo. A prova real é a qualificação do ato na legislação atual.

A grande questão, que acredito impedir a legalização de fato é: de onde virá o dinheiro para repor o prejuízo do tráfico? Com drogas mais pesadas ou vão "descer para o asfalto", ampliando a estatística de sequestros relâmpagos, assaltos a imóveis residenciais e comerciais etc?

Sempre defendi a tese de que o problema nunca esteve na droga em si, na arma branca ou de fogo, no veículo que se conduz e por aí vai. Se colocarmos em um pátio um veículo com armas e drogas dentro, eles jamais farão mal a alguém, mas a "educação" (leia-se índole, morosidade judicial e impunidade em muitos casos) de quem os domina sim, esse pode causar muitos danos sociais, com ou sem drogas.

O mundo está cansado de saber que em todas as escalas sociais existe o consumo de drogas e em 90% deles as pessoas levam uma vida normal, estatística essa que a hipocrisia social omite.

Acho muito pertinente que esses e outros temas venham a debate público, desde que discutidos com a razão e não com o conservadorismo.

A Igreja Católica condena o uso de preservativos, porque a Justiça não a condena a sustentar os filhos dos seus fiéis ou até mesmo os infectados pelo HIV, também fiéis.

Atualmente, estão querendo "empurrar" para os fumantes a conta negativa da crise e, mais uma vez, estimulam o contrabando, com a certeza de que não há efetivo para fiscalizar, e o que se perde diante do que se lucra vale a pena para os contrabandistas.

Então fica a questão: por que proibir?

Feliz é o homem conhecedor dos seus atos e assim deveríamos ser educados. Se não sabe consumir, não consuma. Milhões de pessoas adquirem cartões de crédito todos os dias e as empresas que prestam o serviço têm a convicção de que a maior parte delas não tem como sustentar esse bem. Não deveria ser isso também um crime?

Sei que abordo o tema de maneira "confusa" para algumas pessoas, pois são idas e vindas em temas diversos, mas como é possível comparar algo sem que se tenha uma referência?

Espero que isso sirva de reflexão, positiva, para muitos leitores. Um forte abraço a todos. Saúde, sabedoria e sucesso.

TIPO ARGUMENTO	DE	FRAGMENTO DO TEXTO
DE AUTORIDADE		
DE EXEMPLIFICAÇÃO		
DE PROVAS		
DE PRINCÍPIO		
DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA		

2- Retire do texto abaixo:

- um argumento por autoridade:

---

---

---

---

---

---

---

---

- um argumento de prova:

---

---

---

---

---

---

---

---

- um argumento por princípio:

---

---

---

---

---

---

---

---

**Drogas - matando o comércio crimes cairão.**

Wellington da Fonseca Ribeiro \* Sexta-feira, 28/09/2007 00:07

Homicídios cruéis de pessoas de todas as faixas etárias, inclusive - de milhares de policiais - verdadeiras chacinas, desgraças emocionais imensas para as famílias e para a própria sociedade, materialista, consumista, sob os impactos fortemente rápidos de mudanças, onde tudo o que hoje é novo amanhã é velho.

Duas guerras mundiais – de 1914 a 1918, a primeira, de 1939 a 1945, a segunda – envolvendo questões históricas e políticas de alta profundidade para os países envolvidos, findaram-se. Todas as guerras tendem a acabar. A do Iraque também. Porém, a guerra do “tráfico das drogas” de acordo com a lógica máxima da inteligência dos poderes do Estado centrada na caduca repressão é para nunca terminar. Refresca para o usuário, adotando penas mais leves. Aperta, todavia, para o comerciante ou traficante, jogando para a plateia que é a sociedade.

Sabemos, entretanto, que a cadeia – produtor, comerciante, consumidor – é entrelaçada. Na realidade, o usuário e o negociante são faces de uma mesma moeda. Um procura o outro, coexistem. É o vendedor e o comprador no tablado do mercado.

O Estado legal, constituído por seus poderes básicos – Executivo, Legislativo e Judiciário – tem o dever de promover por todos os meios possíveis a paz social. O Estado tem que derrotar o comércio muitas vezes bilionário das drogas, dos tóxicos, para não continuar gastando recursos com prisões superlotadas, movendo, promovendo largamente, uma repressão inócua, débil, ineficaz, a qual não reduz os malefícios sociais, humanos, familiares, intrafamiliares, que os tóxicos geram para todos os que se envolvem nesse tipo de atividade que engloba atores diversos, cada um deles fazendo a sua parte.

Já que a repressão e o tráfico só faz expandir crimes, mortes e chacinas, e não tem conseguido resultados socialmente satisfatórios, o correto é se tentar novos meios para lidar com essa questão. Ora, caros leitores, cidadãos, sábios eleitores, todos sabemos que o deus – a primeira vez que escrevo deus com d minúsculo – imediato, direto, concreto da imensa maioria dos humanos é o money, é o dinheiro. Pois bem. É no comércio das drogas por onde correm somas ou montantes fantásticos de grana, matéria especialíssima que encanta e corrompe muitos, muitíssimos, contudo, não a todos.

O individualismo, o egoísmo e o materialismo compactuam-se muito bem com o hedonismo que só faz crescer num contexto local, mundial, sob os impactos emocionantes do incremento da ciência e da tecnologia, equipamentos maravilhosos provenientes da inteligência humana derivada, oriunda, acredito, creio, cada momento que vivo, da máxima, infinita e eterna inteligência divina, o que prova que o elemento humano é parte integrante e sempre em evolução, qualificação, de uma cosmovisão superior, o Arquitecto Total.

Entendo, compreendo racionalmente, que o Estado legal composto por agentes altamente qualificados - cientistas, pesquisadores, especialistas nas análises dos males sociais como os tóxicos, homicídios, crimes abrangentes, ou seja, os fatores que produzem o elastecimento da violência causadora do pânico social - tem condições para derrotar, esvaziar, estiolar, o riquíssimo comércio das drogas que se processa internacionalmente, por isso complexo, mas que não pode ser eterno.

A repressão ao comércio e ao consumo de drogas é obsoleto, deficiente, resultando estragos terríveis nas famílias, estas sob constantes mudanças em diversas áreas da realidade da vida humana, ambiental, social, repetindo, onde as coisas novas de hoje se tornam velhas amanhã, transformações sucessivas em curtos espaços de tempo.

O terror imposto por poderosos comerciantes, narcotraficantes, encosta, empurra o Estado legal, cobrado e questionado pela sociedade que paga tudo – impostos provisórios ou definitivos – para a utilização de métodos modernos, inteligentes, que sejam mais eficazes do que os que são utilizados no presente.

O presidente da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB-RJ, Wadih Damous, declarou, no primeiro semestre deste ano, apoio à proposta do governador de seu Estado, Sérgio Cabral (PMDB), de promover a legalização das drogas no país. Ambos entendem que a única saída para se inibir, reduzir, diminuir, a onda em larga expansão da violência, dos altos índices da criminalidade gerada pelo tráfico é legalizar as drogas.

A legalização das drogas num país com problemas sociais graves, crônicos, nutricionais, como o Brasil, percebo, podemos perceber, acredito, ser desaconselhável, tendo em vista em primeira linha as tragédias de todos os tamanhos proporcionadas pelas bebidas alcoólicas largamente permitidas, porém, estatisticamente alimentadoras de incontáveis tragédias e de crimes de todas as espécies.

Gary Becker, Prêmio Nobel de Economia em 1992, vê lucros na legalização. Sua tese aponta que só assim seria possível gastar menos com polícia, liberando recursos para tratamento de usuários e educação pública. Realisticamente, a droga, o tóxico, é uma questão de saúde pública e não de cadeia.

O meio capaz de reduzir os deploráveis malefícios das drogas, geradoras de altíssima criminalidade, é destruir, eliminar, matar, raspar o comércio dos tóxicos. Implodi-lo financeira e economicamente.

É razoável inovar, modificar, ousar. Ações ajustadas, bem elaboradas, devem ser utilizadas diante dos galopantes crimes e carnificinas provenientes do mundo negocial das drogas, dos tóxicos.

Becker é metodológico como todo cientista. Ele propõe que se comece a legalização pela cannabis, a maconha, por ser de pequeno poder ofensivo, por um período de cinco anos. Os ministérios da Saúde, da Justiça, todas as autoridades competentes para o tema enfocado têm que tomar uma posição inteligente sobre a questão.

Vale experimentar, ousar, modificar, inovar, examinar, estudar, reestudar. Testar. Comparar e medir o elenco enormizante dos crimes em torno das drogas. Os resultados macabros, dolorosos, traumatizantes, terríveis, da guerra das drogas não podem ser eternos. Os problemas existem para serem resolvidos. O possível é muito mais amplo. É muito mais largo do que o impossível.

\* Wellington da Fonseca Ribeiro é jornalista, professor e bacharel em Direito pela USCal em 1987. É Campolegrense-Remansense (BA).



## ATIVIDADE 13 – REFUTANDO ARGUMENTOS.

O movimento discursivo, a que chamamos refutação, consiste da rejeição a teses ou argumentos opostos aos do autor de um artigo de opinião.

Os dois textos abaixo apresentam argumentos a favor e contrários à legalização das drogas. Leia os com atenção, percebendo as possibilidades de refutação de argumentos entre eles.

### **10 RAZÕES PARA LEGALIZAR AS DROGAS**

23 - outubro – 2007

#### **1 – ENCARAR O VERDADEIRO PROBLEMA**

Os burocratas que constroem as políticas sobre drogas têm usado a proibição como uma cortina de fumaça para evitar encarar os fatores sociais e econômicos que levam as pessoas a usar drogas. A maior parte do uso ilegal e do uso legal de drogas é recreacional. A pobreza e o desespero estão na raiz da maioria do uso problemático da droga, e somente dirigindo-se a estas causas fundamentais é que poderemos esperar diminuir significativamente o número de usuários problemáticos.

#### **2 – ELIMINAR O MERCADO DO TRÁFICO**

O mercado de drogas é comandado pela demanda e milhões de pessoas demandam drogas atualmente ilegais. Se a produção, suprimento e uso de algumas drogas são criminalizados, cria-se um vazio que é preenchido pelo crime organizado. Os lucros neste mercado são de bilhões de dólares. A legalização força o crime organizado a sair do comércio de drogas, acaba com sua renda e permite-nos regular e controlar o mercado (isto é prescrever, licenciar, controle de venda a menores, regulação de propaganda, etc..).

#### **3 – REDUÇÃO DRÁSTICA DO CRIME**

O preço de drogas ilegais é determinado por um mercado de alta demanda e não regulado. Usar drogas ilegais é muito caro. Isto significa que alguns usuários dependentes recorrem ao roubo para conseguir dinheiro (corresponde a 50% do crime contra a propriedade na Inglaterra e é estimado em 5 bilhões de dólares por ano). A maioria da violência associada com o negócio ilegal da droga é causada por sua ilegalidade. A legalização permitiria regular o mercado e determinar um preço muito mais baixo acabando com a necessidade dos usuários de roubar para conseguir dinheiro. Nosso sistema judiciário seria aliviado e o número de pessoas em prisões seria reduzido drasticamente, economizando-se bilhões de dólares. Por causa do preço baixo, os fumantes de cigarro não têm que roubar para manter seu hábito. Não há também violência associada com o mercado de tabaco legal.

#### **4 – USUÁRIOS DE DROGA ESTÃO AUMENTANDO**

As pesquisas na Inglaterra mostram que quase a metade de todos os adolescentes entre 15 e 16 anos já usou uma droga ilegal. Cerca de 1,5 milhão de pessoas usa ecstasy todo fim de semana. Entre os jovens, o uso ilegal da droga é visto como normal. Intensificar a guerra contra as drogas não está reduzindo a demanda. Na Holanda, onde as leis do uso da maconha são muito menos repressivas, o seu uso entre os jovens é o mais baixo da Europa. A legalização aceita que o uso da droga é normal e que é uma questão social e não uma questão de justiça criminal. Cabe a nós decidirmos como vamos lidar com isto. Em 1970, na Inglaterra, havia 9.000 condenações ou advertências por uso de droga e 15% de novas pessoas tinham usado uma droga ilegal. Em 1995 os números eram de 94.000 e 45%. A proibição não funciona.

#### **5 – POSSIBILITAR O ACESSO A INFORMAÇÃO VERDADEIRA E A RIQUEZA DA EDUCAÇÃO**

Um mundo de desinformação sobre drogas e uso de drogas é engendrado pelos ignorantes e preconceituosos burocratas da política e por alguns meios de comunicação que vendem mitos e mentiras para benefício próprio. Isto cria muito dos riscos e dos perigos associados com o uso de drogas. A legalização ajudaria a disseminar informação aberta, honesta e verdadeira aos usuários e aos não-usuários para ajudar-lhes a tomar decisões de usar ou não usar e de como usar. Poderíamos começar a pesquisar novamente as drogas atualmente ilícitas e descobrir todos seus usos e efeitos – positivos e negativos.

#### 6 – TORNAR O USO MAIS SEGURO PARA O USUÁRIO

A proibição conduziu à estigmatização e marginalização dos usuários de drogas. Os países que adotam políticas ultra-proibicionistas têm taxas muito elevadas de infecção por HIV entre usuários de drogas injetáveis. As taxas de hepatite C entre os usuários no Reino Unido estão aumentando substancialmente. No Reino Unido, nos anos 80, agulhas limpas para usuários e instrução sobre sexo seguro para jovens foram disponibilizados em resposta ao medo do HIV. As políticas de redução de danos estão em oposição direta às leis de proibição.

#### 7 – RESTAURAR NOSSOS DIREITOS E RESPONSABILIDADES

A proibição criminaliza desnecessariamente milhões de pessoas que, não fosse isso, seriam pessoas normalmente obedientes às leis. A proibição tira das mãos dos que constroem as políticas públicas a responsabilidade da distribuição de drogas que circulam no mercado paralelo e transfere este poder na maioria das vezes para traficantes violentos. A legalização restauraria o direito de se usar drogas responsavelmente e permitiria o controle e regulação para proteger os mais vulneráveis.

#### 8 – RAÇA E DROGAS

As pessoas da raça negra correm dez vezes mais risco de serem presas por uso de drogas que as pessoas brancas. As prisões por uso de droga são notoriamente discriminatórias do ponto de vista social, alvejando facilmente um grupo étnico particular. A proibição promoveu este estereótipo das pessoas negras. A legalização remove um conjunto inteiro de leis que são usadas desproporcionalmente no contato de pessoas negras com o sistema criminal da justiça. Ajudaria a reverter o número desproporcional de pessoas negras condenadas por uso de droga nas prisões.

#### 9 – IMPLICAÇÕES GLOBAIS

O mercado de drogas ilegais representa cerca de 8% de todo o comércio mundial (em torno de 600 bilhões de dólares ano). Países inteiros são comandados sob a influência, que corrompe, dos cartéis das drogas. A proibição permite também que os países desenvolvidos mantenham um amplo poder político sobre as nações que são produtoras com o patrocínio de programas de controle das drogas. A legalização devolveria o dinheiro perdido para a economia formal, gerando impostos, e diminuiria o alto nível de corrupção. Removeria também uma ferramenta de interferência política das nações estrangeiras sobre as nações produtoras.

#### 10 – A PROIBIÇÃO NÃO FUNCIONA

Não existe nenhuma evidência para mostrar que a proibição esteja resolvendo o problema. A pergunta que devemos nos fazer é: Quais são os benefícios de criminalizar qualquer droga? Se após analisarmos todas as evidências disponíveis concluirmos que os males superam os benefícios, então temos de procurar uma política alternativa. A legalização não é a cura para tudo, mas nos permite encarar os problemas criados com o uso da droga e os problemas criados pela proibição. É chegada a hora de uma política pragmática e eficaz sobre drogas.

Texto original de:

Comandante John Grieve

Unidade de Inteligência Criminal,  
Scotland Yard, Channel 4 1997.

(traduzido por Luis Verza)

Fonte: <http://inforfree.wordpress.com/2007/10/23/10-razoes-para-legalizar-as-drogas/> Acesso em: 01/06/2011

## **5 ARGUMENTOS PRÓ-MACONHA QUE NÃO ESTÃO AJUDANDO**

Por Natasha Romanzoti - 21 anos, estudante de jornalismo, apaixonada por futebol (e corinthiana!) e livros de suspense, viciada em séries e doces e escritora nas horas vagas. <http://hypescience.com/5-argumentos-pro-maconha-que-nao-estao-ajudando/>

A maioria das pessoas que fuma maconha quer sua legalização. Esse artigo não é um “manifesto contra a maconha”, mas alguém tem que falar para os defensores da planta que eles são algumas das pessoas mais irritantes do planeta. Estamos falando das pessoas que advogam pela causa tão chatamente e com tanta insistência que se parecem com os caras que batem de porta em porta querendo te converter para a religião deles. Nesse ponto, alguns dos defensores da maconha ficam tão equivocados em seus argumentos que acabam sendo seu pior inimigo. Confira alguns desses argumentos bizarros:

### **1 – A LEGALIZAÇÃO VAI SALVAR A ECONOMIA**

Esse parece ser o argumento dominante desde que a economia despencou. Com os impostos que o governo cobraria em cima da maconha, o país estaria a salvo. Alguns documentos americanos até citam números muito grandes, como o fato de que a legalização total nos EUA traria 9,7 bilhões de reais anualmente se a maconha fosse tributada com taxas semelhantes aos do álcool e do tabaco. Mas, ao lado do total de tributos recolhidos em 2010 (3,3 trilhões) e a dívida nacional atual (22,6 trilhões) dos EUA, a reivindicação é comparável a tentar mudar a órbita do sol com uma 38.

Não há dúvida de que a legalização iria criar alguns empregos e trazer dinheiro aos países graças a receitas fiscais. Mas não ia ser a salvação da economia, e, quando um bando de “maconheiros” fala isso, parece que eles não têm ideia do que estão falando.

A mesma coisa quando os defensores dizem que, legalizando a maconha, eliminaríamos o custo relacionado com a aplicação da lei, uma vez que a droga seria legal. Como se o país de repente se transformasse em um paraíso da maconha sem regulamentações ou restrições à sua produção, e todos estariam apenas se voluntariando para declarar e pagar os impostos movidos por um sentido de dever cívico.

Não. Ainda vão ter foras da lei, o que significa que você ainda terá que pagar por policiais para investigar e prender pessoas que usam maconha não autorizada. Além disso, vamos precisar de vários novos regulamentos para descobrir exatamente o que estamos legalizando e o que acontece com as pessoas que violam as novas leis. E ainda teremos que fazer novas leis e contratar pessoas para certificarem-se e fiscalizar de que ninguém as está violando. Realmente, muito mais fácil, e bem mais barato.

### **2 – MACONHA PARA PACIENTES COM CÂNCER E PARA FAZER PAPEL**

Não, ninguém quer que legalizem a maconha para “ficar doidão”. Quem precisa são os pacientes de câncer. Eles não podem ficar sendo despedidos de empregos por usar maconha medicinal, e etc... Acredito que quem precisa de maconha medicinal consegue, certo? Para eles, já é legal. Pior que uns loucos devem mentir que têm dor crônica ou estresse crônico, ou qualquer coisa crônica, só para conseguir alguma.

Esse argumento é geralmente seguido da defesa geral de que a maconha pode ser usada para muitas coisas! Você pode fazer papel, roupa, corda... Ah, claro! A maconha só é ilegal graças à indústria maldosa do papel.

Quantas vezes você ouviu esses argumentos de amigos que não tem câncer, e jamais tiveram, nem terão a necessidade de ter uma corda? Só para constar: não acho que seja ilegal usar maconha para fazer corda, fique à vontade. Não é para isso que a legalização vai servir, né...

Aliás, de todos os argumentos que você já ouviu de alguém que quer a legalização da maconha, algum deles foi: “eu quero ficar doidão sem ter medo de ser preso”? Para mim,

parece o único argumento lógico – não que eu tenha algo contra quem queira isso, mas não dá fingir que tal coisa sem sequer passa pela cabeça dos defensores. Quando ninguém admite isso, fica até pior: parece que nem os usuários da maconha, perfeitamente saudáveis, e com papel de sobra em casa, consideram que esse argumento seja suficiente para legalizar a planta.

### 3 – NA VERDADE, É BOA PARA VOCÊ

Acho que quem não fuma maconha é idiota. Passamos da propaganda governamental antierva ridícula que grosseiramente exagerava os danos da droga para simplesmente dizer o contrário. Quem nunca ouviu o argumento de que a “maconha não é tão ruim quanto outras drogas ilegais” e “ela não faz mal” até, literalmente, dizer que a erva é “boa para você”? Como se fosse vitamina C ou cálcio.

Por exemplo, quando vários estudos mostraram que um princípio ativo da planta pode retardar o crescimento de alguns tumores (ao mesmo tempo que outros crescem mais rápido), esses mesmos estudos indicaram que os resultados foram obtidos através da injeção de um produto químico e não de dar baseados a ratos de laboratório. No entanto, os defensores da erva imediatamente assumiram os resultados e os traduziram para manchetes infinitas afirmando que fumar maconha “cura o câncer”. Aham, tenho certeza que nenhum “maconheiro” já morreu de câncer.

Não importa que todos esses estudos sobre efeitos colaterais positivos e outros produtos químicos na cannabis se desdobrem para dizer-lhe que isso não significa que fumar maconha vai curar seu câncer. Isso porque, em geral, respirar fumaça de qualquer tipo não é bom para você.

Apenas três cigarros de maconha por dia fazem mais danos aos pulmões quanto vinte cigarros de tabaco. Sim, há estudos que não ligam câncer à maconha. Mas também há estudos que encontraram o oposto.

E mesmo se tirarmos o risco de câncer, há toda uma série de efeitos negativos que podemos listar: Logo após fumar, a frequência cardíaca média aumenta entre 20% a 100%, e esse efeito pode durar até três horas – o risco de ataque cardíaco dispara até cinco vezes na primeira hora. Se você tem distúrbios de ansiedade, más notícias: a planta pode causar ataques de pânico, paranoia, e é um alto risco para desencadear uma situação já existente. Nos cérebros não formados de fumantes mais jovens, a maconha atrapalha o desenvolvimento emocional básico e também promove a paranoia. Os usuários também são muito mais propensos a ter doenças e faltar ao trabalho. Um dos maiores debates até agora é se os usuários mais jovens estão em maior risco para o surgimento de esquizofrenia (30 estudos mostraram uma conexão).

Não, maconha não é pior que heroína. Mas não me venha dizer que é a mesma coisa que brócolis.

### 4 – ÁLCOOL E CIGARRO SÃO PIORES, E LEGALIZADOS

Sim, bebidas e cigarros são muito ruins para você. Mortais, até, se abusados. Os médicos sempre dizem para as pessoas pararem, ou morrerão dentro dos próximos cinco anos. Eu nunca ouvi um médico dizer isso sobre a maconha. Dirigir embriagado e câncer relacionado ao fumo, então... Já mataram milhões.

Daí vem alguém que diz que, não, a maconha é pior. Quantos argumentos inteligentes, não? Um é pior, não, o outro é pior, não...

Eis a verdade sobre esse debate: não importa. Falar sobre as mortes do tabaco e do álcool faz todo o sentido como um argumento para tornar essas coisas ilegais, e não a maconha legal. Você não entende que “a maconha vai matar menos pessoas do que os cigarros!” não se aplica a %\$# nenhuma porque ainda mata pessoas? Você também poderia passar uma lei que permite que garotos de 12 anos carreguem armas escondidas para a escola porque ia matar menos pessoas do que dirigir bêbado.

Se o argumento é que a maconha é a escolha mais segura, então por esse raciocínio, é também mais seguro engolir um cacto do que segurar uma cascavel. Alguém obriga você a escolher entre os dois? Não há uma terceira opção de simplesmente não fazer nenhum deles?

De novo, não estamos dizendo que ninguém deveria fumar maconha, que isso é horrível, e que seus defensores são um bando de drogados que blá, blá, blá. Apenas vamos ser sinceros: as pessoas bebem e fumam sabendo que faz mal, admitam que vocês também querem a maconha, mesmo que saibam que vai fazer mal.

#### 5 – NÃO É VICIANTE

Quem não tem um amigo ou conhecido que diz que “só fuma quando quer”? Mesmo cigarro normal. Os que acham que “fumam pouco” se consideram no direito – super cético – de se colocar em uma categoria completamente diferente dos outros fumantes.

Claro, a coisa que mais assusta a sociedade sobre qualquer droga, e a única coisa que faz com que o álcool e o tabaco sejam tão mortais, é o vício. Isso é crucial para qualquer argumento para a legalização, porque não se pode falar de “liberdade” de usar algum produto, se esse mesmo produto de fato tira a sua capacidade de escolher livremente parar de usá-lo. Você não ouve as pessoas nas reuniões de AA sentando e refletindo sobre o quão incrível foi que eles tiveram a liberdade de beber.

E ainda temos aquelas pessoas que discutem sobre como a maconha “não é viciante” enquanto acendem seu décimo cigarro com quatro horas de sol ainda restantes no dia.

Tem sido sugerido que, como a maioria dos usuários não são habituais, a maioria das pessoas nunca vai desenvolver uma dependência grave de maconha. Assim como nem todos que bebem vão se tornar alcoólatras.

Na verdade, cerca de 15% dos bebedores desenvolvem uma dependência grande, ao contrário de cerca de 9% dos usuários de maconha. Isso é apenas as estatísticas para vícios considerados “graves”. Entre 10% e 30% dos fumantes de maconha, pelo menos, caem em um vício menor. Nota-se que nenhuma dessas estatísticas é 0%. Você sabe, importante para dizer que maconha “não vicia”.

Daí as pessoas trazem exemplo dos pais e tios. Pedante. Sim, seu pai ou seu tio fumou maconha toda a sua vida adolescente durante os anos 1960 e 70, e quando decidiu arquivar seus dias de festa e se juntar ao mundo adulto, ele não teve problemas em se afastar das ervas. Só tem um problema: o nível médio de THC (a substância química da maconha) na época era cerca de 4%. Nas últimas décadas, subiu para mais de 10%, com algumas plantas tendo até 30%. É previsto que nos próximos cinco a dez anos, essa média chegará a cerca de 15% antes de atingir um limite.

O que isso significa? Significa que você fica doido mais rápido, usando menos droga. Isso também significa que mais jovens, fumantes inexperientes, têm uma maior chance de viciar do que seu tio ou seu pai.

Beleza acreditar que a maconha é muito mais fácil de parar de fumar do que álcool, heroína, etc. Mas a crença de que “não é viciante” é besteira. Quer uma maneira fácil de conferir isso? Desista dela por um ano. Tenho a sensação de que seria difícil para muitos dos usuários, considerando como vários não passam uma semana sem. É difícil abrir mão de algo que você construiu sua personalidade inteira em torno, não?

Aviso: esse artigo não tem a intenção de tomar nenhum lado do debate sobre a legalização da maconha.





## MÓDULO III – EXPLORANDO A LINGUAGEM DO ARTIGO DE OPINIÃO

Escrever um artigo de opinião é muito mais do que expor ideias no papel. O texto tem de ser coerente e coeso, isto é, as ideias precisam ser articuladas de forma sequencial, permitindo a construção do sentido do texto. Por isso, a seleção das palavras, dos elementos verbais que ligam as orações e os parágrafos entre si e/ou retomam outras palavras é fator preponderante na organização do texto.

Os organizadores textuais (conjunções, advérbios, preposições e respectivas locuções) garantem a unidade temática e a progressão do texto. Nesse caso, são chamados de articuladores ou conectivos.

Outra função dos organizadores textuais é evitar a repetição, retomando um mesmo termo (ou até um período) de outra forma (com outra palavra). Esses termos que retomam o anterior são chamados de anáfora.

Nesse módulo, vamos nos dedicar ao reconhecimento de alguns organizadores textuais e à compreensão do efeito que provocam.

### ATIVIDADE 14 – (RE)CONHECENDO OS ORGANIZADORES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS.

#### 14.1. ANÁFORAS E ELIPSES

Leia a notícia “**ONU diz que legalização das drogas não acaba com crime**” e responda as questões 1 e 2.

- 1 A ONU disse nesta quarta que a legalização das drogas não soluciona o problema do crime  
2 organizado, mas admitiu que a violência que se alimenta do mercado negro dos narcóticos causou  
3 enormes danos à comunidade internacional.
- 4 "Se olharmos o impacto das drogas sobre a segurança, temos que reconhecer que nos últimos  
5 dez anos ocorreram danos muito significativos", afirmou Antonio Maria Costa, chefe do Escritório das  
6 Nações Unidas contra a Droga e o Crime (UNODC).
- 7 Os narcotraficantes estão comprando "funcionários, eleições e partidos; em uma palavra:  
8 poder", disse Costa numa entrevista coletiva em Viena, onde hoje começou a reunião anual da  
9 Comissão de Narcóticos (CDN, na sigla em inglês) da ONU.
- 10 Enquanto os guetos são consumidos pelas drogas e a violência, e a África Ocidental é  
11 apossada pelo narcotráfico, os cartéis "ameaçam a América Central e o dinheiro da droga penetra em  
12 instituições financeiras em quebra", acrescentou.
- 13 "Podemos reagir de forma emocional ou racional. A reação emocional é simplesmente dizer  
14 "Vamos legalizar as drogas e destruiremos o mercado". Isto é uma simplificação", disse.
- 15 A ONU diz que o mercado das drogas ilícitas mata 200 mil pessoas e movimenta US\$ 320  
16 bilhões ao ano, número equivalente ao da economia da Suécia.
- 17 "As drogas são ilegais porque são prejudiciais. Não são prejudiciais por serem ilegais",  
18 reiterou.
- 19 Sobre os pedidos de uma guinada na política mundial contra os narcóticos, o especialista disse  
20 que "é preciso uma mudança contra o crime, não a favor das drogas".
- 21 Para que isto aconteça, Costa pediu a aplicação das convenções internacionais contra as  
22 drogas. Além disso, afirmou que a não implementação desses acordos levou um grupo de "países a  
23 enfrentar uma situação de criminalidade decorrente de suas próprias decisões".
- 24 O funcionário da ONU também pediu à comunidade internacional que não aplique políticas  
25 extremistas que, por um lado, levariam à legalização de substâncias narcóticas e, por outro, abririam  
26 caminho a violações dos direitos humanos.
- 27 Sobre este último ponto, Costa quis dizer que os países não devem aplicar penas punitivas  
28 desproporcionais, pois, "apesar de a droga e o crime matarem, os Governos não deveriam matar por  
29 causa disso".



30 Segundo o chefe do UNODC, a cada dia chegam aos mercados milhares de toneladas de  
31 heroína e cocaína, além de quantidades significativas de outras drogas.

32 O fato de haver dificuldades para fiscalizar estas substâncias não significa que elas devem  
33 deixar de ser controladas.

34 "A humanidade deveria aceitar a pedofilia e o tráfico de pessoas ou de armas por um senso  
35 ingênuo de que é inevitável ou intratável?", perguntou Costa, para quem "suspender os controles sobre  
36 o uso de drogas seria uma renúncia cínica do Estado à sua responsabilidade de proteger a saúde dos  
37 cidadãos".

38 Os representantes de todos os países da ONU vão aprovar em Viena uma declaração política e  
39 um plano de ação com metas contra as drogas.

40 O documento redigido por consenso indica que "o objetivo final" da estratégia até 2019 é  
41 "minimizar e eventualmente eliminar a disponibilidade e o uso de drogas ilícitas".

42 A produção de cocaína se manteve praticamente igual na última década, em aproximadamente  
43 900 toneladas ao ano, apesar de a superfície de cultivo da planta ter sido reduzida.

44 No caso da heroína, a produção dobrou em relação a 1998, segundo a ONU, devido ao  
45 aumento das plantações de papoula no Afeganistão.

46 No mesmo período, o consumo de drogas sintéticas também registrou uma alta considerável.

47 As Nações Unidas alegam que a estratégia adotada há 11 anos permitiu conter o problema da  
48 droga, já que o número de pessoas no mundo que consomem narcóticos ilegais pelo menos uma vez ao  
49 ano é de 208 milhões, ou seja, 4,9% da população do planeta com entre 15 e 64 anos.

50 Mais de 300 ONGs criticaram a estratégia antidrogas definida pela ONU para a próxima  
51 década por considerá-la continuísta e ineficaz, por criminalizar o consumidor, por fomentar a  
52 criminalidade e por propiciar o surgimento de novos casos de aids e tuberculose.

53

1- Você deve ter percebido que o texto contém várias vozes além da voz do jornalista. Para evitar a repetição, o jornalista utilizou várias anáforas e elipses. Seguindo as linhas do texto; localize as anáforas e elipses; em seguida preencha o quadro abaixo:

<b>ELIPSES E ANÁFORAS</b>					
Linha do texto	Termos que retomam ONU	Termos que retomam Antonio Maria Costa	Elipse de Antonio Maria Costa	Elipse da ONU	Outras elipses – marcar linha e referente



Elementos articuladores	
Uso	Expressões
Tomada de posição	Do meu ponto de vista / na minha opinião / pensamos que / pessoalmente acho
Indicação de certeza	Sem dúvida / está claro que / com certeza / é indiscutível
Indicação de probabilidade	Provavelmente / me parece que / ao que tudo indica / é possível que
Relação de causa e consequência	Porque / pois / então / logo / portanto / consequentemente
Acréscimo de argumentos	Além disso / também / ademais
Indicação de restrição	Mas / porém / todavia / contudo / entretanto / apesar de / não obstante
Organização geral do texto	Inicialmente / primeiramente / em segundo lugar / por um lado / por outro lado / por fim
Introdução de conclusão	Assim / finalmente / para finalizar / concluindo / enfim / em resumo

Quadro extraído da Sequência *Ponto de Vista* – Caderno do Professor: Orientação para produção de textos (sequência didática para o gênero artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro/2008, p. 42)

## 14.2. O SENTIDO DOS ORGANIZADORES TEXTUAIS

1- Indique a que sentido cada organizador destacado nas frases abaixo direciona:

- a) **Para que** isto aconteça, Costa pediu a aplicação das convenções internacionais contra as drogas. **Além disso**, afirmou que a não implementação desses acordos levou um grupo de "países a enfrentar uma situação de criminalidade decorrente de suas próprias decisões".
- b) "As drogas são ilegais **porque** são prejudiciais. Não são prejudiciais **por** serem ilegais", reiterou.

- c) O funcionário da ONU **também** pediu à comunidade internacional que não aplique políticas extremistas que, **por um lado**, levariam à legalização de substâncias narcóticas e, **por outro**, abririam caminho a violações dos direitos humanos.
- d) Sobre este último ponto, Costa quis dizer que os países não devem aplicar penas punitivas desproporcionais, **pois**, "**apesar de** a droga e o crime matarem, os Governos não deveriam matar por causa disso".
- e) **Segundo** o chefe do UNODC, a cada dia chegam aos mercados milhares de toneladas de heroína e cocaína, **além de** quantidades significativas de outras drogas.
- f) Para uma parcela da população, as drogas são motivos de crimes bárbaros, **entretanto** não se pode afirmar, por exemplo, que, crimes são cometidos em virtude do seu uso. Acreditamos que a questão da droga está relacionada a um desequilíbrio **não só** do indivíduo que usa, **mas também** de uma instabilidade coletiva de proporções globalizada. É complexa, a questão.
- g) **A priori**, entendemos que a liberalização poderia se dar de forma paulatina, como por exemplo: liberar somente a maconha, e o Estado se responsabilizar em medir os impactos gerados na sociedade, números de aumento/redução de delitos, aumento/redução de violência, aumento/redução de dependentes seria imprescindível **para** tomarmos como parâmetro real e base para decisões futuras.

Introduz uma conclusão	
Introduz ideia oposta	
Indica finalidade	
Organiza o texto	
Indica acréscimos	
Indica relação de causa e consequência	

### 14.3. A VARIEDADE PADRÃO DA LÍNGUA.

Alguns textos permitem uma linguagem mais informal, isto é, aceitam variações linguísticas exatamente para alcançar seus objetivos. A música, por exemplo, aceita aquilo que muitos consideram “erro” ou desvio da norma culta (gírias, reduções, repetições) devido a sua popularidade. A música “Tem alguém aí?” de Gabriel O Pensador é um exemplo disso. Vamos ouvi-la, cantá-la, analisá-la e perceber essas variações aceitas em alguns gêneros textuais, mas não em outros, como o artigo de opinião.

1- Após ouvir e cantar a música abaixo, responda as questões que seguem.

Gabriel O Pensador  
Composição: Gabriel Pensador  
TEM ALGUÉM AÍ?

Zero, Um, Dois, Três, Quatro!

Antes era só alegria, o mundo não mordida.

A vida era doce, nem ardia!

Mas aí um dia, ou quem sabe dois ou três, eu... só queria superar a timidez...

Eu queria fazer parte de alguma coisa.

Se crescer já é difícil, crescer sozinho é mais.

A gente tem que dar um jeito de gostar de alguma coisa.

A gente tem que dar um jeito... de ficar satisfeito!

Mas o tempo passa, e se a vida é sem graça, a gente disfarça, na mesa do jantar.

Pra depois tentar desabafar numa conversa, mas ninguém se interessa, na mesa do bar!

REFRÃO { Ninguém tá escutando o que eu quero dizer!  
Ninguém tá me dizendo o que eu quero escutar!  
Ninguém tá explicando o que eu quero entender!  
Ninguém tá entendendo o que eu quero explicar! (X2)

Conversa vazia, cabeça vazia de prazer, cheia de dúvida e de vontade de fazer qualquer loucura que pareça aventura.

Qualquer experiência que altere o estado de consciência.

E que te dê a sensação de que você não tá perdido.

Que alguém te dá ouvidos. Que a vida faz sentido!

Chega! Não, eu quero mais!

Bebe, fuma, cheira, tanto faz.

Droga é aquela substância responsável por tornar a sua vida aparentemente mais suportável.

Confortável ilusão: parece liberdade e na verdade é uma prisão.

Refrão(X2)

Ninguém prepara o jovem, nem os pais nem a TV, pra botar o pé na estrada e não se perder.

Ninguém prepara o jovem pra saber o que fazer quando bater na porta e ninguém atender. Ninguém me dá a chave pra abrir a porta certa, mas a porta errada eu encontro sempre aberta!

Entrar numa roubada é mais fácil que sair.

Tem alguém aí?

Tem alguém aí ou saiu pra viajar?

Tem alguém aí ou saiu pra passear?

Você tá viajando?

Quando é que você volta?  
Onde você quer chegar?

Refrão (X2)

Eu sei que depende, mas se você depende da droga ela é a falsa rebeldia que te ajuda se enganar - a mentira que vicia - porque parece bem melhor do que a verdade do outro dia.  
Falsa fantasia é a droga, que parece mais real do que esse mundo de hipocrisia que te afoga!  
A droga é só mais uma ferramenta do sistema, que te envenena e te condena.  
Overdose de veneno só te deixa pequeno!  
Muito álcool, muito crack, muita coca!  
A vida te sufoca!  
E vai batendo a onda a onda bate a onda soca!  
A onda bate forte!  
Apressando a morte feito um trem.  
Você sabe que ele vem, mas se amarra bem no trilho, suicida!  
A doença tem cura pra quem procura.  
Pra quem sabe olhar pra trás nenhuma rua é sem saída.

Refrão (X4)

a) Na frase “Antes era só alegria, o mundo não **mordia**./ A vida era doce, nem **ardia**!”  
Qual o sentido dos verbos destacados na música?

---

---

b) Na primeira frase da segunda estrofe, lemos: “Eu queria fazer parte de alguma coisa.”  
De quem é essa voz?

---

---

c) Associando a frase acima ao texto de Patrícia Lanes (Exercício 3 da Atividade 4), fica comprovado que o jovem não participa das questões sociais; logo, a voz de Gabriel O Pensador constitui uma forma de refutação da voz de Lanes? Justifique sua resposta.

---

d) Que tipo de problema social o refrão da música revela?

---

---

e) Ainda quanto ao refrão da música, percebemos a repetição de palavras no início do verso. Essa figura de linguagem também é chamada de anáfora. Em textos literários, é aceitável; todavia, em textos não literários, é imprópria. Além disso, emprega-se o “tá” em vez de “está”. Reescreva o refrão, evitando a repetição, empregando os organizadores textuais sugeridos no quadro abaixo.

tampouco – ainda – além disso – nem mesmo – não só... mas também
--

f) Da terceira estrofe em diante misturam-se várias vozes. De quem são essas vozes? Destaque da música palavras ou expressões que justifiquem sua resposta.

---

---

g) Qual a relação (sentido) entre o título e o restante da música? Há certa ambiguidade nisso? Explique.

---

---

---

h) Parece natural ao ser humano esquivar-se de responsabilidades e jogar “a culpa” nos outros. Que trecho da música comprova essa afirmação?

---

---

i) Que desvio linguístico há nesse trecho da música “A droga é só mais uma ferramenta do sistema, que te envenena e te condena”? Explique-o.

---

---

j) Em “E vai batendo a onda a onda bate a onda soca!/A onda bate forte!”, qual(is) o(s) sentido(s) da palavra “onda” nessa música?

---

---

k) Considerando ainda o verso “E vai batendo a onda a onda bate a onda soca!”, perceba-se uma ausência de pontuação. Qual o efeito disso?

---

---

l) “A doença tem cura pra quem procura./Pra quem sabe olhar pra trás nenhuma rua é sem saída.” Nas entrelinhas desse trecho da música fica evidente o pior mal que as drogas podem causar. Que mal é esse?

---

---

m) “E que te dê a sensação de que você não tá perdido./Que alguém te dá ouvidos. Que a vida faz sentido!” Esse trecho da música alterna o emprego da 2ª e da 3ª pessoas do singular. O que isso revela em relação ao enunciador e ao interlocutor?

---

---

n) Diante de tantas mazelas, é justificável que o jovem incompreendido procure a droga? Justifique sua resposta.

---

---



ATIVIDADE VIRTUAL 6: Essa tarefa será realizada em três etapas:

**Etapa 1:** Identificação da posição do autor e dos argumentos.

No blog da escola estão postados dois textos:

- 1- **A Favor da Legalização das Drogas**, de Luiz Eduardo Soares;
- 2- **A legalização das drogas resolveria o problema?**, de Rodrigo Mendes Delgado.

Leia os dois textos para conhecer a posição defendida e os argumentos. Anote-os no quadro abaixo.

ETAPA 1	POSIÇÃO	ARGUMENTOS
TEXTO 1- Luiz Eduardo Soares		
TEXTO 2- Rodrigo Mendes Delgado		

**Etapa 2:** Refutação de argumentos dos autores.

Utilizando todo o conhecimento adquirido sobre tipos de argumentos, refutação e sobre os organizadores textuais, construa um parágrafo refutando um dos argumentos do autor do qual você discorda. Seu parágrafo deve ser postado no blog no item “comentário”.

**Etapa 3:** Refutação dos argumentos dos colegas.

Escolha o comentário que um colega fez ao texto oposto ao seu e refute o comentário do colega.

**ATENÇÃO:** No blog, você vai escrever apenas um parágrafo, mas este deve ser bem estruturado, apresentando premissa, o argumento refutado, os seus argumentos e conclusão. Não se esqueça de utilizar os conectivos.



## ATIVIDADE 15 – (RE)CONHECENDO OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Além dos organizadores textuais (conjunções, preposições, advérbios e outros grupos nominais), a língua portuguesa nos oferece várias possibilidades de “modalizar” um texto e/ou de gerenciar as vozes que o constituem. Podemos “jogar” com as palavras e suas flexões. Tempos e modos verbais (verbos no pretérito, no presente, no futuro, no modo indicativo, subjuntivo ou imperativo), locuções de vários tipos, advérbios “flexionados”, diminutivos e aumentativos que excedem o sentido de menor ou maior para evidenciar uma avaliação, tudo isso são cartas de um jogo linguístico que podemos tirar da caçapa e dar xeque mate no adversário. Vamos lá reconhecer algumas possibilidades!?

1. ATIVIDADE ORAL: Os textos abaixo servirão para uma atividade dirigida pela professora. Faça as anotações nos textos como melhor lhe convier, mas construa o sentido dos textos, observando o jogo com a linguagem.

No texto 1, observe:

- a contextualização;
- o uso da 3ª pessoa do singular;
- o emprego de alguns adjetivos;
- os tempos verbais;
- os conectivos;
- a posição do articulista;
- os argumentos empregados.

No texto 2, observe:

- o título;
- a contextualização;
- o papel social do articulista;
- o uso do pronome você no 3º parágrafo e os efeitos desse uso;
- o uso ora da 1ª pessoa do plural ora da 3ª pessoa do plural ou do singular;
- o emprego de nomes científicos;
- o emprego de orações coordenadas;
- o emprego de adjetivos;
- o emprego de advérbios de modo (modalizadores apreciativos);
- a voz do Livro Sagrado;
- as frases interrogativas;
- os tempos verbais;
- as expressões que expressam verdade (é + adjetivo);
- as locuções verbais;
- a posição do articulista;
- os argumentos empregados;
- os organizadores textuais;
- a conclusão;
- a solução apontada.

## TEXTO 1

O Brasil de hoje insiste em privilegiar as minorias, com métodos subliminares, ineficientes e ofensivos à maioria. A regulamentação do uso da maconha atende somente aos apelos da hipocrisia e da indolência. O cidadão de bem não está interessado nesse debate, não obstante seja vítima do caos social provocado pela sua demanda. A liberação não reduzirá a violência nem o poder do narcotráfico, muito menos o consumo. A violência persistiria, porque existem outras drogas mais baratas e devastadoras. O poder do narcotráfico restaria intocável, mediante o fomento do mercado paralelo. E o adepto do baseado prosseguiria puxando o seu, sem ser importunado. Antes das experiências alienígenas, o Brasil precisa provar um daqueles planos de segurança sucessivamente engavetados pelos governantes, precisa da verticalização dos bons exemplos e da atenção aos seus filhos decentes e trabalhadores. A perdição da humanidade jaz nessa relatividade dos conceitos, responsável pela insegurança jurídica, pela descrença nas instituições, pelo desmantelamento dos lares, pelo desvario da sociedade...

LÚCIA CASTRALI

Delegada de Polícia Federal

48 | 15 DE JUNHO, 2011 | veja

Salvador, BA

### CURIOSIDADE:

Ranking das drogas mais perigosas publicada na Revista The Lancet

1. Heroin
  2. Cocaine
  3. Barbituates
  4. Street methadone
  5. Alcohol
  6. Ketamine
  7. Benzodiazepines
  8. Amphetamine
  9. Tobacco
  10. Buprenorphine
  11. Cannabis
  12. Solvents
  13. 4-MTA
  14. LSD
  15. Methylphenidate
  16. Anabolic steroids
  17. GHB
  18. Ecstasy
  19. Alky nitrites
  20. Khat
- (Pesquisador Owen Bowcott e postada no The Guardian)

# Todos viciados

Tecnicamente, viciado não é uma expressão correta. Academicamente o termo mais apropriado é dependente, no entanto, não causa o mesmo impacto que viciado. O costume linguístico local expressa melhor a veemência das repercussões individuais, familiares e sociais.

O dependente é aquele cujas funções biológicas e principalmente psíquicas só ocorrem na presença de determinadas substâncias ou atitudes.

Talvez você esteja indignado em ser rotulado de viciado e sempre apontou para aquele que precisa ingerir alguma droga como álcool, chocolate, cocaína, ecstasy, maconha ou mesmo fumar cigarros, mas não contava como vício as atitudes. Jogar cartas, dominó, xadrez, futebol, fazer sexo e até comer sem moderação também são atitudes que são vícios.

Dependência, vício, é a perda do autocontrole. É a incapacidade de mudar o rumo das ações imperativas na busca do prazer. Nós fomos colocados sob a tutela de dois senhores absolutos, a dor e o prazer. Quem deliberadamente gosta de sofrer? Ninguém! Todos buscam o prazer nas menores e insignificantes coisas e situações. Para se manter o equilíbrio e não buscar o prazer a qualquer custo é necessário destacarmos princípios e valores que regem o Universo e a sociedade e, com certeza, são forjados no seio familiar, mas, onde está a família?

Na busca desenfreada por conquistas profissionais para maiores ganhos e prazeres insanos do consumismo, esquecemos dos filhos que são enganados com presentes e aquisições materiais que logo perdem seu valor. Com a mocidade vem o crescimento das necessidades, a busca incessante do prazer e a intolerância às frustrações. Não se admite tristeza ou perdas e imediatamente se busca usar antidepressivos ou drogas recreativas que possam causar um pouco de alegria e satisfação. Eliminam-se de imediato os fatores determinantes da reavaliação e reconsideração das circunstâncias e oportunidades futuras. A tendência biológica do prazer predomina de forma incontestável em nossa sociedade.

Essa busca constante do prazer é comportamental e fundamentada no princípio de que não se pode frustrar a criança. As professoras não podem criticar, apenas elogiar, os pais não podem punir, apenas gratificar. O nosso cérebro funciona à base de recompensas. Numa perspectiva evolutiva, a via mesolímbica dopaminérgica é a responsável pelo circuito de recompensa e o propósito é a prioridade de ações essenciais como alimentos e sexo, cuja função é a perpetuação da vida. O homem aprendeu a estimular a via do prazer através de drogas ou atitudes que estimulam diretamente o cérebro ou que inibem o inibidor como o ácido gama-amino-butírico (GABA).

Todo esse sistema e circuito cerebral podem ser controlados voluntariamente desde que convenientemente treinado e educado. No entanto, lamentavelmente, as instituições responsáveis pela formação e lapidação do verdadeiro cidadão estão todas corrompidas e deterioradas. A família é incapaz, a escola é incompetente e a Igreja é permissiva, usando os fundamentos teológicos de forma tendenciosa para aglutinar e estimular o capitalismo. A sociedade está sem rumo e aceita a imposição midiática da apologia às drogas. Não houve emissora de TV ou rádio e mesmo a imprensa escrita que não tenha noticiado exaustivamente a morte de Amy Winehouse. Qual o significado social dessa moça? Que grandes serviços prestou à humanidade? Tudo conspira contra os bons costumes, valores e princípios, e depois queremos que os jovens se comportem e sejam exemplo de decência.

Diante dessa avalanche de notícias insinuadoras de comportamento de risco, concluímos que estamos todos viciados. Alguns nas drogas lícitas e ilícitas, outros nos medicamentos, e a grande maioria expressa o vício no que é aceito socialmente, como o trabalho, comida, sexo e exercício.

Em síntese, as drogas são a forma artificial de se manter alegre, motivado e gratificado. A vida limitada por uma dimensão material é basicamente ameaça, sofrimento e defesa. A consciência existencial humana é permeada de tristezas e a alegria são fatos ou ocorrências pontuais. É a palavra do rei Salomão em Eclesiastes 7:3, que diz que a tristeza é a realidade e torna melhor o coração. A nossa geração não tolera a tristeza, usa drogas ou toma determinadas atitudes para se manter alegre, mas a tolerância orgânica exige doses crescentes que deterioram o cérebro, causam sequelas e matam.

Estamos todos doentes e precisamos de tratamento urgente sob o risco de a sociedade se desintegrar. Todo tratamento é fim de linha. O importante é a prevenção e isso só acontecerá com reavaliação dos valores sociais, éticos, morais e espirituais. É preciso trocar a competição pela cooperação, a ilusão da alegria e felicidade eternas pela certeza fria das agruras existenciais, mas que ajudam o homem a se desenvolver e buscar melhorar o seu pensamento e meio ambiente. Não se foge à luta da vida de forma artificial sem os encargos emocionais depressores. Portanto, lutemos de forma séria, real e corajosa para mudarmos essa realidade tétrica que se levanta à nossa frente.

**LUÍZ OVANDO**, MÉDICO E PROFESSOR DE MEDICINA.

## MÓDULO IV – REVISANDO O ARTIGO DE OPINIÃO: A REESCRITA

### ATIVIDADE 16 – REESCRITA DE TEXTO

No início desta sequência didática, a professora orientou a produção de um texto. Após a realização de todas as atividades e o aprimoramento de seu conhecimento sobre o artigo de opinião, agora é a vez de voltar ao texto inicial e verificar se ele constitui verdadeiramente um artigo de opinião ou precisa ser melhorado.

Lembre-se: você assumirá o papel de articulista e evidenciará sua opinião a respeito da descriminalização da maconha (ou legalização das drogas), justificando-a com argumentos de diferentes tipos, além de refutar argumentos alheios. Seu texto será publicado no blog da escola; logo, seus leitores serão os mais variados: colegas das outras classes, professores e até pessoas que você nunca saberá quem é, pois seu texto estará em rede virtual.

Sua professora já analisou seu primeiro texto e vai devolvê-lo com algumas sugestões. Observe atentamente o que ela anotou e, em permanecendo dúvidas, pergunte. Além disso, você poderá orientar a análise e reescrita do seu próprio texto pela lista de controle abaixo.

**ATENÇÃO:** Você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo.

<b>LISTA DE CONTROLE (quadro de autoavaliação)</b>
Seu artigo trata de uma questão polêmica?
O texto está adequado ao contexto de produção dado?
O texto atende ao objetivo do gênero – convencer o leitor?
Adequa o vocabulário ao tema, ao interlocutor e ao gênero?
Apresenta uma contextualização?
Evidencia sua posição – você estabeleceu uma premissa?
Apresenta dois ou mais argumentos para explicar sua posição?
Emprega argumentos de tipos diferentes para fortalecer sua opinião?
Considera argumentos contrários, refutando-os?
Emprega as aspas para explicitar a voz alheia, quando utilizada como no original?
Conclui o texto adequadamente (reforça a posição ou deixa uma questão para refletir ou, ainda, apresenta soluções)?
Emprega adequadamente os organizadores textuais tanto para encadear os parágrafos quanto para estabelecer a argumentação?
Utiliza recursos de modalização?
Diversifica as retomadas textuais ( emprega anáforas, elipses ou outros grupos nominais)?
Evita desvios de linguagem, marcas de oralidade?
Atende a norma padrão da língua portuguesa?
A pontuação está adequada?
A ortografia está correta?
A caligrafia está legível?
A estética do texto está padronizada (espaçamento dos parágrafos, sem rasuras)?
Emprega letra maiúscula adequadamente?

## MÓDULO V – PUBLICAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

ATIVIDADE 17 - Parabéns! Você chegou ao final da sequência didática.

Faça a última avaliação do texto. Se desejar, troque seu texto com um colega e juntos verifiquem se atende a todos os elementos de um artigo de opinião. Depois disso, é a hora de digitar o texto e publicá-lo no blog da escola. Para essa etapa, você contará com o apoio do professor da sala de tecnologia.

Agora é só esperar os comentários!!!!

APÊNDICE 4  
Sequência didática – Notícia



## PALAVRAS INICIAIS

“Sê um artista da palavra, para seres potente. A língua é a espada do homem (...). O discurso é mais forte do que qualquer arma.” Pthahhotep. Ensino para Merikara, filho do faraó Kethy II, da X dinastia, 2000 a.C. (BRESCIANI, apud MANACORDA, 1997, p. 18).

Caro aluno,

A epígrafe desse trabalho nos leva a pensar sobre a maior arma que um homem pode ter: a palavra. Ela eterniza a nossa existência. Mesmo antes de existirem as palavras, como as conhecemos hoje, o homem já procurava essa perenidade. Lembra-se das pinturas rupestres? Elas eram formas de contar o que havia acontecido: o dia a dia era registrado nas paredes das cavernas com o sangue dos animais caçados.

Sempre em busca de registros para a prosperidade, o homem foi aprimorando as formas de escrita. Surgiram os hieróglifos – “desenhos” que representavam uma palavra ou ideia – e, em seguida, a palavra em si. Outros suportes também foram inventados, além das paredes: as tábuas de pedra, de madeira, de cera, o papiro. Você já imaginou como era difícil naquele tempo ler uma história? Seria possível pegar uma tábua de pedra e levar para debaixo de uma árvore e ler? É até engraçado, mas é a verdade. Essa dificuldade premia uma necessidade. A escrita passou a ser só de fatos reais (dos reis) e bem resumido.



Ainda bem que inventaram a imprensa! A evolução nos presenteou com o livro, com o jornal e outros suportes bem mais fáceis de manusear. Hoje, podemos também registrar muito mais da nossa história. Podemos escrever uma carta de amor, podemos escrever poesias, juntar as frases e desenhos

num colorido persuasivo e vender um produto. Hoje, podemos registrar muito mais fatos reais – agora, não só dos reis – e até inventados. Por isso, fazemos um convite a vocês: vamos registrar nossa história?



O gênero notícia.

Como já dissemos, faz parte das necessidades humanas relatar acontecimentos e registrar sua história. Podemos fazer isso de diversas formas: algumas até indelicadas, como a fofoca; outras mais formais e confiáveis, como a notícia. Fofocar todo mundo

sabe; então, já que nosso convite é para registrar a história, optamos pelo gênero notícia.

Durante a aplicação de uma sequência didática (várias atividades desenvolvidas para aprender a produzir um gênero textual), você vai aprimorar seus conhecimentos sobre esse gênero textual e, no final, a classe toda vai produzir notícias para o jornal virtual da escola, alocado no blog da escola. Parece difícil ou fácil? Uma coisa é certa: não há mistérios na escrita, há trabalho. Para escrever é preciso pensar na situação de comunicação, no tema, na própria forma do texto, na articulação das ideias, na organização dos períodos e dos parágrafos e, ainda, obedecer às leis gramaticais e ortográficas. Com certeza, será muito gratificante! Vamos lá!?

## MÓDULO 1 – AS SUSPEITAS: (RE)CONHECENDO O JORNAL

Toda vez que vamos produzir um texto, em nossa mente, várias questões afloram. Isso é tão natural na nossa cabeça que não nos damos conta e fica parecendo que falamos e escrevemos naturalmente. Mas não é bem assim. Em primeiro lugar, levantamos algumas **suspeitas**:

- Para quem “eu” vou escrever? (Quem será o interlocutor /leitor?).
- O que ele já sabe sobre o assunto?
- Qual a relação dele com a leitura?
- Que tempo ele tem para ler?
- Qual estilo de texto ele prefere?
- Que posição “eu” (escritor) vou tomar diante do interlocutor?
- Eu tenho autonomia para escrever/dizer o que quero ou estou subordinado a alguém ou alguma coisa (leis, por exemplo)?
- Que impressão ele (interlocutor/leitor) tem de mim?
- O que e como eu posso escrever/falar?
- O que é necessário deixar explícito no texto e o que eu posso deixar implícito para que o leitor “complete”?
- O que eu quero deixar evidente ou não?
- Por qual suporte o texto chegará ao leitor (jornal impresso/falado, revista, rádio, panfleto, outdoor...)?

Neste módulo, vamos responder essas questões, identificando todas elas em diversos jornais. Vamos lá! Essa é nossa primeira tarefa!

### ATIVIDADE 1: MANUSEIO DE JORNAL A FIM DE IDENTIFICAR SUAS PARTES CONSTITUTIVAS.

- 1.1. **Brincando se aprende.** Forme grupos de no máximo 4 alunos. Você receberá do professor apenas a primeira página de um jornal. O restante dele estará misturado a vários outros jornais em cima de uma mesa. Sua tarefa é “montar” seu jornal no menor tempo possível, sem deixar faltar nenhuma página muito menos colocar páginas fora de lugar. Feita a atividade, responda a questão abaixo.



Que “pistas” você seguiu para montar o jornal?

- nome do jornal
- os textos na primeira página e seu desenvolvimento dentro do jornal
- o cabeçalho do jornal
- o nome do redator da notícia
- o estilo de letra do jornal
- as imagens
- o número das páginas
- o tamanho (formato) da página
- o tipo de papel do jornal
- Outro elemento. Qual? \_\_\_\_\_



1.2. Ainda em grupo, volte a observar o jornal que recebeu, analisando como se constitui. Dê atenção para os seguintes itens:

- a) Título do jornal e Cabeçalho.
- b) Tamanho e tipo de letra.
- c) Dimensão do texto; ocupação da página (linear ou coluna); espaços em branco.
- d) Título das notícias; informações preliminares ao texto; nome do autor;
- e) Linguagem: Há abreviações? Quando aparecem nomes, como aparecem? Que informações são dadas a respeito das pessoas citadas/envolvidas nos fatos? O autor do texto expressa sua opinião ou se limita a registrar o fato? O texto é dividido em partes? De quantas partes se compõe o texto?
- f) Assuntos.
- g) Público (leitor).
- h) Linguagem não-verbal (imagens, cores)
- i) Periodicidade

Anote nas linhas abaixo as conclusões a que chegou após a análise do jornal.

---

---

---

---

---

---

---

---

1.3. Seu grupo receberá um novo jornal. Observe as semelhanças e diferenças entre ele e o primeiro jornal. Em seguida, responda as questões abaixo, com base apenas no **segundo** jornal:

a) O novo jornal é composto de quantas páginas?

---

---

b) A que público o jornal recebido é direcionado?

---

---

c) A maioria das pessoas lê jornal para saber dos acontecimentos recentes. Mas, além de informações, o que mais o jornal oferece? E como essas informações são divididas no jornal?

---

---

d) Quantos e quais Cadernos há no jornal que você recebeu? De quais assuntos ou temas trata cada Caderno?

---

---

---

e) Observe atentamente apenas as duas primeiras páginas do jornal. Quem produz os textos destas páginas? Conclua: quem escreve textos jornalísticos?

---

---

---

---

---

---

f) Após refletir sobre as questões acima e confrontá-las com os dados dos outros grupos, crie, em grupo, um cabeçalho para um jornal.

### **ATIVIDADE VIRTUAL 1: AS SUSPEITAS EM OUTRAS CIRCUNSTÂNCIAS.**

Os jornais examinados até aqui foram jornais impressos. Mas... como é um jornal virtual?



Você vai fazer uma “visita” a vários sites de jornalismo e conferir as semelhanças e diferenças entre os jornais impressos e os jornais virtuais. Para não se perder nas observações, abaixo estão algumas perguntas condutoras dessa análise. Anote suas conclusões no caderno. Na sala de aula, o professor irá formar grupos entre os colegas que examinaram os mesmos jornais

virtuais e os grupos irão socializar suas conclusões com toda a sala.

- O jornal virtual tem cabeçalho? Se sim, que informações há nele?
- Os jornais apresentam página? Se não, como os textos são acessados?
- A disposição dos textos na página é a mesma, isto é, os textos ocupam a linha de um lado a outro ou aparecem em colunas?
- As letras têm o mesmo formato do jornal impresso ou são comuns?
- Aparecem imagens no texto virtual? Se sim, elas são mais atraentes do que no jornal impresso? Por quê?
- Quem escreve os textos do jornal virtual?
- O jornal virtual também se divide em Cadernos?
- Que assuntos estampam a página inicial do jornal virtual? Como se localizam os outros assuntos?
- A linguagem empregada no jornal *online* assemelha-se à linguagem do jornal impresso? Por quê?
- A que público parece que os jornais virtuais atendem? Explique.

## ATIVIDADE 2: OS DIVERSOS TIPOS DE JORNAL

Você e seus colegas vão construir um mural com notícias de diferentes jornais Mas, (importantíssimo!) elas têm de revelar, especialmente, a que público o jornal se dirige e qual a ideologia do jornal, isto é, se é um jornal sério ou sensacionalista.

Para compreender melhor a atividade faça a leitura do texto que segue.

### DIFERENTES TIPOS DE JORNAL

Existem muitos tipos de jornais: jornais da escola, jornais de bairro, jornais de partidos políticos, jornais de clubes, jornais destinados a determinados grupos de profissionais, jornais que circulam numa cidade inteira ou num estado e outros que circulam em todo o país e até em outros países.

O que é publicado num desses tipos de jornal não necessariamente vai ser publicado em outro, pois o público a que se destinam esses diversos jornais é um público diferente: moradores de um mesmo bairro, sócios de um mesmo clube, filiados de um partido político, profissionais de uma determinada área, moradores de uma mesma cidade etc.

A intenção desses vários tipos de jornal também é diferente. Assim, um jornal de clube vai noticiar fatos que supõe ser de interesse para os sócios daquele clube, como a reforma da sede, mudanças nos horários de funcionamento etc. Dificilmente um fato noticiado em um jornal de clube vai ser também noticiado num jornal que circula numa cidade inteira. Um jornal de clube também dificilmente publicará algo contra o próprio clube. Da mesma maneira, um jornal de um partido político veiculará um tipo de informação que supõe interessar aos filiados daquele partido ou ao público que o jornal pretende conquistar e/ou convencer (um jornal de partido é mais abertamente tendencioso, pois vai sempre veicular informações de acordo com as ideias e interesses desse partido).

Há jornais que circulam numa cidade ou num estado inteiro. Na maioria das vezes, eles são aparentemente menos tendenciosos do que um jornal de partido político ou de um clube. (...)

Podemos também diferenciar os jornais pela forma como relatam os fatos. O grau de sensação que uma notícia pode ou pretende despertar varia, e é isso que vai diferenciar um tipo de jornalismo mais sensacionalista de um jornalismo mais sério e ético.

Há um tipo de imprensa que não se preocupa com a apuração e checagem profunda dos fatos; busca a informação a qualquer preço e conta os fatos para chocar ou emocionar os leitores. Esse tipo de imprensa recebe o nome de **sensacionalista**, também chamada, no Brasil, de **imprensa marrom**.

(...)

É bem verdade que um acidente aéreo com vítimas fatais interessará a vários, se não a todos, os jornais e revistas de grande circulação e noticiários de rádio e TV. Mas a forma de noticiar esse fato, com certeza, será diferente. Por exemplo, o destaque dado à matéria – figurar na primeira página ou não - ; as fotos que a acompanham – somente fotos dos destroços do avião ou fotos dos corpos mutilados das vítimas - ; o tipo de relato feito – se privilegia a morte e inúmeros depoimentos dos familiares dos mortos ou a descrição do acidente, apontando as possíveis causas técnicas.

(Extraído de: BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Trabalhando com os gêneros do discurso: notícia. São Paulo: FTD, 2001)

2.1. Nas linhas abaixo, explique que tipo de jornal você escolheu, por que e quais as partes (palavras, frases, imagens) que fizeram você concluir que se trata de um jornal sério ou sensacionalista.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ATIVIDADE 3: OS DIVERSOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS.**

3.1. Folheie alguns jornais; selecione, recorte e cole abaixo vários e diferentes textos que chamaram sua atenção. Ao lado de cada texto, tente dar um nome para ele (exemplo: resumo de novela, tirinha, notícia esportiva, propaganda, classificados, reportagem...), acrescentando também o nome e a data do jornal.

3.2. Responda: Que aspectos você considerou para dar nome aos textos que retirou do jornal?

---

---

---

---

3.3. Após observar os vários gêneros textuais presentes no jornal, resolva o exercício abaixo, associando as explicações aos verbetes.

- (1) Registro de uma série de acontecimentos a partir de um fato de maior relevância. A estrutura é lógica; o critério de importância ou interesse envolvido em sua produção é ideológico.
  - (2) Texto que envolve uma ideia ou comenta um assunto. Geralmente assinado por um especialista escritor ou jornalista.
  - (3) Texto de estilo enfático e equilibrado, expressa a posição ideológica do jornal. Apresenta com concisão a questão tratada desenvolvendo argumentos defendidos pelo jornal e refutando opiniões opostas.
  - (4) Gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos.
  - (5) Texto sintético, cujo objetivo é oferecer um produto. Sua linguagem é simples e objetiva, permitindo abreviações.
  - (6) Texto curto que comenta algumas situações/fatos políticos, com avaliação, implícita ou explícita, ora positiva ora negativa.
  - (7) Texto que serve para apresentar uma pessoa, com perguntas sobre sua vida pessoal e/ou profissional e, por vezes, sua opinião a respeito de assuntos específicos.
  - (8) Texto de caráter publicitário, normalmente acompanhado de imagens e cores variadas. Procura vender um produto ou ideia.
  - (9) Textos compostos predominantemente por imagens, com objetivo de avaliar uma situação política ou cotidiana, utilizando-se de elementos cômicos ou irônicos.
  - (10) Há quem diga que esse gênero de texto tem sua origem nas pinturas rupestres. Foi socializado pelo jornal. Apresenta uma narrativa em diversos quadros. No jornal, normalmente, tem valor humorístico.
  - (11) Combinação sucinta de imagem e texto; não se organiza em linhas sequencialmente dispostas, mas tem alguma relação com as informações veiculadas. Assemelha-se a um gráfico.
- |  |  |
|--|--|
| ( ) reportagem                         | ( ) classificados  |
| ( ) cartum e charge                    | ( ) nota política  |
| ( ) entrevista                         | ( ) propaganda   |
| ( ) notícia                            | ( ) artigo de opinião  |
| ( ) editorial                          | ( ) infográfico  |
| ( ) tirinhas ou história em quadrinhos | (Extraído e adaptado da Revista Na ponta do lápis. Ano III. Nº 06. Ago/2001) |

## MÓDULO 2 – A INVESTIGAÇÃO: CONHECENDO A NOTÍCIA

Você reconheceu que em um jornal podemos encontrar vários textos: editorial, artigo de opinião, reportagem, notas políticas, entrevista, resumo de novela... Mas o “carro chefe” do jornal é a notícia. É a esse gênero de texto que vamos dedicar especial atenção daqui para frente.

### ATIVIDADE 4: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA NOTÍCIA

No final de nossas atividades, você produzirá uma notícia. Mas, em primeiro lugar, você precisa conhecer os elementos estáveis desse gênero: Como se estrutura? De que temas trata? Como o enunciador (produtor) do texto se posiciona diante dos fatos? É um texto com título? Como é esse título? Há outras informações iniciais além do título? Assemelha-se ou não a outros gêneros? Essas e outras questões serão examinadas nesse módulo.

4.1. Leia as notícias abaixo (TEXTOS 1 A 5) e, em seguida, preencha o quadro com o que se pede.

#### TEXTO 1

### Jovem é assassinado a facadas na fronteira

Lânia Torres

A Polícia Civil de Ponta Porã investiga o assassinato do jovem Tainan Cesar Silva de Lima de 17 anos. Ele foi morto na madrugada dessa segunda-feira, na avenida Internacional. A vítima levou duas perfurações de faca, uma no tórax na altura do coração e outra nas costas região lombar. O Corpo de Bombeiros foi até o local para prestar atendimento, mas Tainan já estava sem os sinais vitais.

Testemunhas contaram a polícia que o jovem estava em uma festa na região do bairro Marambaia em Ponta Porã e estava retornando para casa em uma motocicleta que o mesmo teria emprestado do seu irmão. Chegando na avenida Internacional presenciou uma briga e Tainan chegou para perguntar o que estava acontecendo quando o autor, conhecido da vítima como Possú, pediu para a vítima não se meter. O mesmo desferiu os dois golpes na vítima que fugiu levando a moto e o celular.

Fonte: <http://www.douradosagora.com.br/noticias/dourados/jovem-e-assassinado-a-facadas-na-fronteira>

#### TEXTO 2



O Estado – Mato Grosso do Sul – Sáb. 30/07/2011

#### TEXTO 3

### Jovem de 13 anos é apreendido com revólver em escola

**Garoto estava com arma desde terça após tomar de uma criança de 10 anos. Diretora disse que menor estava mostrando arma para colegas no recreio.**

Um adolescente de 13 anos foi apreendido na tarde desta quarta-feira (1), por volta das 15 horas, portando um revólver calibre 32 sem munições em uma escola no centro de Dourados, distante 225 quilômetros de Campo Grande.

A diretora da escola foi quem chamou a Guarda Municipal, pois teria visto o garoto, que está no sexto ano do ensino fundamental, mostrando a arma para colegas durante o recreio.

Segundo o comandante da Guarda Municipal de Dourados, Thonny Zaerlotti, o adolescente disse que conseguiu a arma na terça-feira (30) após desarmar uma criança de 10 anos.

Segundo a Polícia Civil, em razão do crime não ser grave e de não ter sido cometida nenhum tipo de violência o adolescente foi liberado e entregue para os pais.

Fonte <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,garota-de-13-anos-e-apreendida-com-revolver-dentro-de-escola-no-df,763571,0.htm>

Crime ambiental ▼

## PMA autua proprietário rural por desmatamento

**B**ONITO - Policiais militares ambientais de Bonito, em fiscalização ambiental nas propriedades rurais de Jardim, autuaram na manhã de ontem, um proprietário rural por desmatar 79 hectares de vegetação sem autorização. Eles localizaram, no dia 8 deste mês, na Fazenda Santa Maria, localizada na rodovia MS 178, entre Porto Murtinho e Jardim a retirada da vegetação, com diversas árvores derrubadas, em uma área de pastagem, em que a vegetação estava em regeneração. Foi dado um prazo para a apresentação da documentação, o que não aconteceu.

Diante disso, o proprietário da fazenda foi autuado. Pela infração administrativa, ele recebeu multa de R\$ 23.700,00. As atividades foram interditadas. Ele também responderá por crime ambiental. Se condenado, poderá pegar pena de três a seis meses de detenção.



Degradação estava destruindo nascente em Fazenda

### NASCENTES

A PMA de Bataguassu, em fiscalização na região de Santa Rita do Pardo autuou na tarde de ontem, uma proprietária rural por erosões em sua propriedade que causavam assoreamento do Rio Água Branca e degradação de Áreas de Preservação Permanente (APP), que tem nascentes.

Na propriedade os policiais encontraram nove processos erosivos, localizados a 200 metros da nascente do rio Água Branca. As voçorocas, com afloramento do lençol freático,

afetaram áreas de nascentes e transportavam areia e outros sedimentos diretamente ao leito do curso d'água, causando assoreamento. As áreas de preservação permanente (matas ciliares) do rio foram afetadas de forma significativa e destruídas em diversos trechos.

Os processos erosivos avaliam os policiais, teriam surgido, em razão da falta de conservação do solo, que é obrigatória pela legislação nas intervenções feitas para a produção em propriedades rurais.

Os policiais perceberam total desprezo com a conservação do solo nas áreas afetadas.

A proprietária da Fazenda, de 51 anos, residente em Presidente Venceslau (SP), foi autuada administrativamente e multada em R\$ 60 mil. Ela também responderá por crime ambiental e se condenada, poderá pegar pena de um a três anos de detenção.

A PMA determinou a interdição da área, para proteção e recuperação, com proibição de atividades agrícolas e pecuárias. A proprietária também foi notificada a apresentar Projeto de Recuperação de Área Degradada (Prad) junto aos órgãos ambientais, no prazo máximo de 30 dias.

A PMA lembra os produtores rurais, que a recuperação de áreas degradadas pode ser iniciada voluntariamente, desde que acompanhada por responsável técnico e comunicada ao órgão de meio ambiente. Isto evita multa e outros transtornos.

Gaúcho ▼

## Grêmio confirma a saída do técnico Renato

**P**ORTO ALEGRE - O técnico Renato Gaúcho deixou o Olímpico na tarde de ontem sob os gritos de cerca de 200 torcedores que pediam para ele ficar e acusavam o presidente do clube, Paulo Odone, de omissão, por não contratar jogadores para reforçar o elenco. Acabava assim a passagem do ídolo gremista como técnico do time.

A saída do treinador foi decidida depois de uma situação desastrosa contra o Avai, na noite de quarta-feira, quando o Grêmio conseguiu um empate por 2 a 2 no sufoco, com um gol de pênalti inexistente e outro marcado nos acréscimos, já aos 49 minutos do segundo tempo, depois de estar perdendo por 2 a 0. O resultado manteve a campanha pífia do clube

no Campeonato Brasileiro, com apenas oito pontos em sete jogos.

Logo depois do jogo, Renato Gaúcho colocou o cargo à disposição da diretoria, mas foi convencido a esfriar a cabeça e esperar mais um dia para tomar a decisão. Na sequência, o presidente Paulo Odone deu uma entrevista coletiva na qual prometeu mudanças e não garantiu a presença de ninguém. O treinador, então, soube das declarações do dirigente no hotel onde mora, já na madrugada, e optou por não voltar atrás.

No final da manhã de ontem, o empresário do treinador, Gerson Oldenburg, confirmou a demissão em mensagem postada no Twitter. No início da tarde, Renato Gaúcho foi ao Olímpico para se despedir

dos jogadores e chegou a chorar quando falava com os repórteres. "Deixo um abraço apertado e um beijo em cada gremista e é de coração porque, acima de tudo, eu sou gremista como eles", despediu-se o maior ídolo da história do clube, responsável direto, como jogador, por conquistas como a Libertadores e o Mundial de Clubes de 1983.

Em sua primeira passagem pelo Grêmio como treinador, Renato Gaúcho permaneceu 322 dias no cargo, venceu 34 partidas, empatou 16 e perdeu 16, ficando com uma média de aproveitamento de pontos de 59%. O clube não anunciou quem será o substituto. Cuca, que deixou o Cruzeiro há poucos dias, é tido como favorito. Também são citados o uruguaio Diego Aguirre e Dorival Júnior.

Texto	Suporte	Produtor/Autor	Intenção	Destinatário	Assunto/Fato
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					



4.2. Ainda tendo por base os textos 1 a 5 acima, responda:

1. Há marcas da presença dos autores no texto ou eles se limitam a relatar fatos? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

2. Como é a adjetivação utilizada pelos autores? O que isso pode sugerir?

---

---

---

---

---

3. Que semelhanças você observa entre os textos dos jornais impressos e os textos dos jornais virtuais?

---

---

---

---

---

4. Por que os textos dos jornais impressos são editados em colunas?

---

---

---

---

---

#### **ATIVIDADE 5: A PRIMEIRA PÁGINA DE UM JORNAL**

5.1. Nessa atividade, sob a orientação do professor, você irá examinar a primeira página de alguns jornais: O Progresso, Diário MS, Correio do Estado e O Estado. Todos do dia 27/07/2011. Após os comentários, registre suas observações, em seu caderno, dando atenção para as seguintes questões:

- a) Que dados constam no cabeçalho dos jornais? O que aparece com maior destaque?
- b) Qual a manchete de cada um dos jornais? Como elas se diferenciam dos demais títulos?
- c) Quantas notícias há na primeira página de cada jornal? Que temas predominam?
- d) Na primeira página aparece o nome do autor de algum dos textos? Por que isso acontece?
- e) Qual a função das fotos na primeira página? Poderíamos dizer que elas também são textos?

- f) Todos os jornais são do mesmo dia. Eles destacam os mesmos assuntos? Por que você acha que isso acontece?
- g) Todos os jornais têm a mesma diagramação (disposição das notícias na página)?

5.2. Quem determina a inserção das notícias na primeira página do jornal é o editor-chefe. Assuma esse papel, e selecione entre as notícias abaixo a que você colocaria na primeira página de um jornal estudantil chamado “Ligação”.

- ( ) Governo determina novas regras para o ENEM.
- ( ) Polícia Federal apreende 500 computadores sem procedência.
- ( ) Professores paralisam aulas na próxima semana.
- ( ) Secretaria de Educação orienta liberação de MSN nas salas de tecnologias.o
- ( ) Senado propõe plebiscito sobre a descriminalização da maconha.
- ( ) Fim de semana seco em toda a região.
- ( ) Cultura do soja perde espaço para cana-de-açúcar.
- ( ) Noite do Sertanejo Universitário será no Parque Antenor Martins.

5.3 Justifique suas escolhas referente à questão anterior.

---



---



---



---



---



---

### ATIVIDADE 6: INVESTIGANDO AS PARTES DO TEXTO 1: TÍTULOS E MANCHETE

Os **títulos** das notícias permitem uma leitura rápida, oferecendo uma visão geral dos fatos fundamentais que estão sendo relatados. Distinguem-se pelo tipo de letra diferente e pelo destaque na página. O título principal, geralmente no alto da página, que indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias contidas na edição, é chamado de **manchete**.



6.1. Em mesas colocadas no centro da sala, o professor distribuirá vários títulos/manchetes separados do corpo da notícia. Reúna-se em trio; no tempo estipulado pelo professor, agrupe as partes dos textos e exponha em um cartaz. Em seguida, responda as questões que seguem:

- 1- É possível estabelecer expectativas sobre os fatos da notícia a partir das manchetes ou elas são apenas títulos dos textos?

---



---



---



---

2- Que elementos dos textos aparecem nas manchetes?

---

---

---

3-Quais são as expectativas levantadas pelas manchetes abaixo? Socialize com a sala suas expectativas.

**Jovem com rosto e corpo de modelo é atraída para o mundo do crime**

<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1640329-15605,00.html>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Tenente surra casal no shopping center**

BARBOSA, Jacqueline  
Barbosa. SD – Notícia, p. 68

**ORIENTAÇÃO PARA PROFESSOR:** Após a socialização das expectativas dos alunos, ler o texto original. e tecer comentários sobre a atividade e a notícia real.

4- Todos os textos abaixo são títulos/manchetes de notícias. Observe a construção das frases e marque um X nas alternativas que sintetizam as características destes títulos/manchete.

**PF apreende drogas e armas em aldeias indígenas de**

**Sem policiamento, crack invade salas de aula**

**Polícia investiga possível sequestro e execução em Campo Grande**

**Dourados tem 40 bocas de pó em aldeias**

**Fiscais da receita e PM são presos em operação da PF em Corumbá**

**Laudos podem inocentar Professor**

- ( ) Os títulos/manchetes acima são frases verbais.
- ( ) Sempre os títulos/manchetes são constituídos exclusivamente por frases verbais.
- ( ) Os títulos/manchetes constituem-se de períodos simples, preferencialmente.
- ( ) Os verbos dos títulos/manchetes estão no presente do indicativo.
- ( ) Na maioria das vezes, os títulos/manchetes respondem à questão: quem fez o quê?
- ( ) Sujeito + verbo + complemento: está é a ordem dos títulos/manchetes, na maioria das vezes..

5- Responda: Por que os verbos dos títulos/manchetes aparecem no presente?

---

---

6.2. Agora é sua vez! Construa títulos/manchetes para os textos abaixo.

1. \_\_\_\_\_

### **Os personagens da "Turma da Mônica" têm soprado sete velinhas em seus bolos de aniversário há cinco décadas.**

A trupe avançou à adolescência em 2008, com os gibis "Turma da Mônica Jovem", mas a "maldição" de nunca envelhecer se manteve.

Porém, com decisão inédita adiantada com exclusividade pela **Folha**, Mauricio de Sousa vai romper com um dos paradigmas dos quadrinhos: vai aumentar, ano a ano, a idade de seus personagens.

"Gibis, jornais, remédios e alimentos têm prazo de validade", afirma. "Você tem de rejuvenescer, se adaptar."

Com a novidade, a turma da Mônica irá se tornar uma família cronológica de personagens. Eles vão, por exemplo, amadurecer, se alistar no Exército, casar e ter filhos.

"Será como um folhetim, uma história ininterrupta", diz Sousa. "Tenho planos de montar uma equipe com psicólogos e médicos."

Dessa maneira, o empresário espera transformar seu negócio, que "deixará de ser histórias em quadrinhos" para abranger um leque amplo de setores condizentes com a idade de seus personagens.

Por exemplo, quando a Mônica tiver filhos, precisará montar o enxoval.

E, vale lembrar, as fraldas descartáveis estão entre as vedetes do mercado de licenciamento --que responde atualmente por cerca de 85% do faturamento da empresa de Mauricio de Sousa.

O envelhecimento da turminha terá consequências no mundo fora dos gibis.

O empresário já adianta, por exemplo, que planeja montar eventos nos aniversários dos personagens.

Leitores devem ver as mudanças no final de 2012, em parte devido inclusive à resistência interna às novidades.

"Imagine quando eu anunciar isso no estúdio", diz Sousa. "O pessoal me lincha."

A própria "Turma da Mônica Jovem" --que rompeu com outro paradigma, ao adotar o estilo dos mangás no lugar do desenho tradicional da série-- ficou em gestação durante quatro anos.

O descolamento dos super-heróis em relação ao tempo é apontado como um dos motivos pelos quais o mercado norte-americano tem enfrentado desgaste.

O Homem-Aranha, por exemplo, não envelhece desde os anos 60.

Fonte:

<http://www.google.com.br/search?q=Os%20personagens%20da%20%22Turma%20da%20M%C3%B4nica%22%20t%C3%AAm%20soprado%20sete%20velinhas%20em%20seus%20bolos%20de%20anivers%C3%A1rio%20h%C3%A1%20cinco%20d%C3%A9 cadas.%20&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np>

2.

---

### **De acordo com levantamento, um em cada dez pais diz que só entrou no Facebook para ficar de olho nos filhos.**

Mais da metade dos pais no Reino Unido 'espionam' seus filhos no site Facebook, indicou uma pesquisa com cerca de 2 mil usuários encomendada por uma empresa de software.

Segundo a pesquisa, 55% dos pais monitoram os filhos através do site de mídia social e 5% só não o fazem porque não sabem como.

Quatro em cada dez pais checam regularmente o status dos filhos, outros 40% monitoram os perfis para monitorar as mensagens no mural, e 30% visitam a seção de fotos postadas pelos amigos.

O levantamento foi realizado pela empresa de pesquisa de opinião One Poll a pedido da fabricante de antivírus e softwares de segurança BullGuard.

Segundo o levantamento, mais de um terço dos pais admite estar sendo superprotetor ao monitorar os filhos pelo Facebook, enquanto 24% creem que a estratégia é a única maneira de saber ao certo o que os jovens estão aprontando.

'Esses números certamente são surpreendentes a princípio', disse o especialista em segurança da BullGuard Claus Villumsen.

'Mas já que são conhecidos os casos em que terceiros tentam se aproveitar dos indivíduos online, é possível que muitos tenham preocupações legítimas.'

Um em cada dez pais admitiu que espionar o dia-a-dia dos filhos é a única razão de terem aberto uma conta no Facebook.

E dezesseis por cento dos pais disseram que até tentaram ser amigos dos filhos no site de mídia social - entretanto, 30% destes tiveram o pedido de amizade recusado, indicou a pesquisa.

Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/07/mais-da-metade-dos-pais-espionam-filhos-no-facebook-diz-pesquisa.html>

3.

---

Um motociclista morreu em um acidente na noite de segunda-feira, envolvendo um carro Siena, no quilômetro 843 da BR-163, a 10 quilômetros de Sonora. Três pessoas tiveram ferimentos graves. O morador de Sonora, Carlos Nascimento, de 37 anos, pilotava a moto Suzuki 300 cilindradas, com placa de Mato Grosso, no sentido Itiquira (MT) - Sonora quando bateu de frente com um carro que vinha no sentido contrário. Ele morreu na hora.

No Siena, com placas de Martinópolis, interior de São Paulo, estavam três pessoas, incluindo uma criança. Todos tiveram ferimentos graves e foram levados ao hospital de Sonora. Em pior estado, o condutor foi transferido posteriormente para um hospital em Rondonópolis, no Mato Grosso.

Renata Polissini Sanches de Oliveira e uma criança não identificada permanecem internadas no hospital de Sonora. A moto ficou completamente destruída. Peças do veículo ficaram espalhadas por toda a pista. O pneu foi parar a 30 metros de distância.

Policiais rodoviários federais informaram que a moto possivelmente estava a 150 km/h, conforme análise preliminar. Eles disseram ainda que o piloto fazia uma ultrapassagem no momento do acidente. (CG News)

## ATIVIDADE 7: INVESTIGANDO AS PARTES DO TEXTO 2: ANDETÍTULO, SUBTÍTULO.

Na atividade anterior, você aprendeu que a manchete e os títulos dos textos jornalísticos antecipam informações sobre os fatos a serem relatados na notícia. Alguns jornais apresentam outras “frases”. Elas aparecem ora antes ora depois da manchete/título, por isso, conforme o caso, são chamadas de antetítulo ou subtítulo.

1-Leia as três notícias abaixo, observando que informações contem o título, o antetítulo e subtítulo, conforme o caso.

### TEXTO 1

**FESTIVAL DE INVERNO DE BONITO**  
Crianças, adolescentes e adultos contam com atividades variadas, além da música, como oficinas de reciclagem, palestras, artesanato e mercado mix

# Espaços multiculturais atraem público variado

THIAGO ANDRADE

**U**ns mantêm os olhares atentos e questionadores, outros preferem as conversas paralelas. Sempre há aquele que quer saber mais e mais. No estande reservado à Galeria Bonito F. Criança, onde está funcionando o Espaço Eco, este é o público. Crianças e adolescentes, de sete a 14 anos, aprendem e brincam em turmas matutinas e vespertinas.

Pela primeira vez, o Festival de Inverno de Bonito tem espaço destinado ao atendimento dos pequenos. No local, as aulas mesclam biologia, literatura, desenho, pintura, escultura e trabalhos manuais. Tudo é reunido de maneira lúdica, para que as crianças aprendam, mas sempre de maneira divertida.

Em sintonia com o tema do Festin Bonito 2011 – “A natureza das artes te chama” – o biólogo, professor e escritor Paulo Robson foi convidado para participar da abertura das atividades, falando sobre seu livro “Animais mais mais” e sobre a fauna e a flora.

Fui convidado pelas pedagogas da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, que conheciam meu trabalho desde a época em que ele era apenas um projeto. Estou apresentando algumas curiosidades sobre o reino animal para as crianças, mas o mais importante é mostrar que um escritor não é aquela figura distante que elas imaginam”, descreve.

Além de conversar, o autor também apresentou algumas canções que fazem parte de seu livro. Após a apresentação, as crianças confeccionaram objetos em formatos de animais. Ontem, a aula rendeu porta-canetas de jacaré.

FOTOS DE THIAGO



O biólogo, professor e escritor Paulo Robson falou para as crianças sobre a fauna e a flora do Pantanal, tema de seu mais recente livro



# Assassinato de policial militar continua sem solução

O caso começou com uma conversa em um bate papo virtual e terminou com a morte de um policial militar

Adriano Moretto

O que seria um simples encontro entre um homem e uma mulher, combinado por um bate papo pela internet, se tornou uma tragédia até agora não resolvida. No dia 8 de maio, o policial federal Leonardo de Lima Pacheco e a Guarda Municipal Zilda Aparecida Rodrigues Ramires, ambos se passaram por pessoas distintas, marcaram um encontro que acabou vitimando o policial militar Sandro Alvares Morel.

Dois meses passaram desde a trágica "operação" e o caso continua sem solução. Os computadores utilizados pelos protagonistas da história foram levados pelo SIG (Setor de Investigações Gerais) da Polícia Civil para a perícia em Campo Grande no dia 11 de maio e apenas a última conversa entre os dois foi divulgada.

No mesmo dia que os aparelhos foram encaminhados à capital do Estado, o advogado Felipe Cazuo Azuima entrou com um pedido de relaxamento de prisão em flagrante e liberdade provisória para Leonardo, alegando ser ele primário, possuir bons antecedentes, residência fixa e emprego lícito como funcionário público federal.

Após acatado o pedido

feito pelo advogado do policial federal, o delegado da PF em Dourados, Bráulio César de S. Galloni, pediu no dia 16 de maio, através de um ofício enviado ao MPE (Ministério Público Estadual) a transferência do acusado para a cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, onde se encontra a família de Leonardo.

No documento, ele alega a necessidade da saída do policial, por causa do possível clima de revanchismo entre as duas instituições (PF e PM).

Em 18 de maio, Leonardo foi para a capital mineira realizar tratamento médico e ficar próximo à família, conforme demonstra uma cópia da passagem aérea anexada ao processo.

Após duas semanas fora de Dourados, o MPE, através do Promotor de Justiça Elcio Félix D'angelo, ajudou uma ação pedindo o retorno do policial federal ao município. O pedido foi protocolado no processo no dia 7 de junho, quase um mês depois do assassinato.

De acordo com o documento, o MPE disse não concordar com a posição tomada pela defesa do PF. "Discorda este órgão da situação trazida pela defesa de que o requerente possa permanecer por mais de oito dias fora desta Comarca, sob o argumento de



OSVALDO DUARTE

de Souza, foram até o apartamento de Leonardo, após um encontro marcado pela internet, onde o policial federal se identificou como traficante e a guarda, como garota de programa.

Chegando ao condomínio de Leonardo, a guarda municipal e Sandro Alvares Morel subiram até o apartamento, enquanto o outro policial militar ficou aguardando na porta de baixo. Ao abrir a porta, Leonardo foi surpreendido por Sandro, pedindo para que ele abalhasse, foi quando aconteceram os disparos por parte do federal, atingindo o PM com seis tiros.

Após a troca de tiros, a mulher desceu as escadas do condomínio e chamou pelo outro policial que também trocou tiros com o PE.

Sandro não resistiu aos ferimentos e morreu antes de chegar ao hospital, já Leonardo e José Ferreira, que ficaram feridos durante a troca de tiros foram medicados e saíram do hospital dias após o acontecido.

Um dia após o caso, em entrevista coletiva, os delegados da Polícia Civil Sandro Márcio Pereira e João Alves de Queiroz, disseram que quinze dias antes do crime, Zilda e Leonardo mantinham conversas pela internet.

## Dois meses após o tiroteio, guarda continua afastada e policial realiza tratamento em MG

No início do mês, o Ministério Público deu prazo para que Leonardo retorne à Dourados, tendo como base o atestado médico anexado ao processo com data de tratamento até o dia 13 de julho, próxima quarta-feira.

Em contato com a Guarda Municipal de Dourados), a informação repassada é de que Zilda encontra-se hoje, afastada ainda das atividades através de um atestado médico.

### GUARDA MUNICIPAL

Após o episódio, a Guarda Municipal Zilda Aparecida foi afastada da Corporação pelo major Thony Zarlotti. Na época, o afastamento da guarda

### RELEMBRANDO

No dia 8 de maio, a Guarda Municipal Zilda Aparecida Rodrigues Ramires, 44 anos, e os policiais militares Sandro Alvares Morel e José Ferreira

2-Conclua: Qual a função do antetítulo ou subtítulo?

---

---

---

3- Associe os títulos e antetítulos ou subtítulos das notícias abaixo.

TÍTULOS
<b>a) Governador anistia as multas de vans</b>
<b>b) Pesquisa de mercado faz automóveis “mudar de cara”</b>
<b>c) Mais proteção em caso de blecaute</b>
<b>d) Temperos exóticos são o diferencial</b>
<b>e) Alto custo de inscrição para o vestibular assusta candidatos</b>
<b>f) Unicef traça perfil de jovens infratores no país</b>

*Baseados no que ouvem de consumidores, fábricas adaptam ou redirecionam produtos. (Folha de S. Paulo) ( )*

*Pato no tucupi é o prato mais famoso do Amapá, mas existem outras delícias a serem descobertas. O tucunaré é imperdível. (Jornal do Comércio) ( )*

*Perdão vale para infrações cometidas de 1º de janeiro de 1998 até ontem, beneficiando mais de 6,8 mil motoristas (Jornal do Brasil) ( )*

*Apenas 4% dos adolescentes que cometem delitos vivem nas ruas. (Zero Hora) ( )*

*Taxas variam de R\$ 50,00 a R\$ 170,00 e fazem muitos estudantes desistirem. (Gazeta do Povo) ( )*

*Usuário deve ser ressarcido se faltar luz. (Correio Braziliense) ( )*

4- Que palavras permitiram que você fizesse a associação? Liste-as abaixo.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_



- e) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Exercícios 3 e 4: Extraídos e adaptados de TAKAZAKI, Heloisa Harue. *Linguagens no século XXI – 5ª série*. Ed. IBEP, 2002, p. 136

5-Os textos jornalísticos mantêm um **campo semântico**, ou seja, empregam palavras afins? Dê exemplos para uma notícia **policia**l.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 8: APLICANDO CONHECIMENTOS.**

Retorne ao exercício 4 da ATIVIDADE 6, escolha um dos títulos/manchete e escreva uma pequena notícia. Crie um antetítulo ou subtítulo para seu texto.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 9: INVESTIGANDO AS PARTES DO TEXTO 3: LIDE (ou LEAD) E O CORPO DA NOTÍCIA**

9.1. Você vai receber do professor um jornal completo. Leia os textos da primeira página e, em seguida, leia a notícia inteira dentro do jornal. Compare os textos e responda:

1-O título/manchete se mantem igual na primeira página e dentro do jornal? Se não, copie os títulos abaixo e explique o que mudou.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2-Em que página (primeira ou dentro do jornal) aparece antetítulo ou subtítulo? Há mudanças? Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3-Há algum trecho do texto da primeira página que se repete na outra página? Copie-o abaixo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**LIDE OU LEAD** (cabeça da notícia)

O lide (primeiro parágrafo; abertura da notícia) concentra o maior número de informações para facilitar uma leitura rápida.

Procura-se responder às perguntas básicas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

Após o lide, surgem outras informações em ordem de importância decrescente, complementares.

9.2. Leia as notícias abaixo, localize as informações do lide em cada uma e complete o quadro (página 24):

**TEXTO 1:** O PROGRESSO. 18/07/2011

# Brasil erra todos os pênaltis e é eliminado

Heuler Andrey - AE

■ Paraguaios comemoram vitória contra o Brasil, ontem, na Argentina; o atacante Fred errou o quarto pênalti

Quatro pênaltis, todos perdidos. Exatos 17 anos depois de ter sido campeão mundial exatamente nos pênaltis, o Brasil foi eliminado pelo Paraguai nas quartas de final da Copa América, ontem à tarde, em La Plata, na Argentina. Depois de um empate em 0 a 0 em 120 minutos, em que o time do técnico Mano Menezes foi melhor praticamente o tempo todo, falou mais alto o nervosismo brasileiro. Elano, Thiago Silva, André Santos e Fred bateram muito mal - Villar só precisou defender a cobrança do zagueiro. Assim, vitória paraguaia por 2 a 0. Havia 16 anos que o Brasil não perdia uma decisão por pênaltis - em todas as competições oficiais que joga. A última havia sido em 1995, na final da Copa América diante do Uruguai. **Esporte 3**

TEXTO 2: O PROGRESSO. 27/07/2011



## Usina em ruínas vira caso da Justiça

■ MP denuncia desmoronamentos e ingressa com ação para obrigar poder público revitalizar patrimônio

As ruínas que ano a ano tomam conta do que restou da Usina Filinto Muller de Dourados - tombada como patrimônio histórico cultural, são objetos de denúncia e ação judicial. É que o Ministério Público Estadual ingressou na Justiça para obrigar o poder público municipal a revitalizar o imóvel. A medida, segundo documento assinado pelo promotor de Justiça Paulo Cesar Zeni, tem por objetivo tirar do papel propostas apresentadas pelo município para revitalizar, de fato, a Usina. Segundo a Promotoria, o Departamento de Apoio às Atividades de Execução do Ministério Público (Daex) fez duas vistorias no local. **Dia a Dia 1.**

Velha de Dourados, patrimônio histórico em ruínas, precisa de projeto de revitalização com urgência

TEXTO 3: O PROGRESSO. 30-31/07/2011

## Famílias recebem chave da casa própria

■ Residencial Estrela do Leste foi entregue ontem pelo prefeito e governador



O prefeito Murilo Zauith e o governador André Puccinelli entregaram ontem, as chaves de 161 casas do Residencial Estrela do Leste, localizado no prolongamento da Avenida Marcelino Pires. O condomínio faz parte do programa do governo federal "Minha Casa Minha Vida", construído em parceria com a prefeitura e o Estado, com investimento total na obra foi R\$ 7.011.805,80. Participaram também da entrega o secretário estadual de Habitação e das Cidades Carlos Maron, além de deputados e vereadores. Este é o quarto Residencial entregue na atual administração nos últimos quatro meses. O Estrela do Leste foi construído para atender famílias com renda de até R\$ 1.395, sendo que as prestações variam de R\$ 50 a R\$ 139, dependendo do rendimento declarado, mais a taxa de condomínio, estipulada em R\$ 32. **Dia a Dia 1.**

Murilo Zauith e André Puccinelli entregaram ontem as 161 casas do Residencial Estrela do Leste



## TEXTO 4:

Dourados, Mato Grosso do Sul, quarta-feira, 13 de julho de 2011  
**O PROGRESSO**

Tráfico precoce ▼

### Adolescente paraguaio é preso com maconha

**N**OVA ALVORADA DO SUL - Um adolescente paraguaio de 15 anos, foi preso no Terminal Rodoviário de Nova Alvorada do Sul, na tarde de ontem, com 20 quilos de maconha. Um policial militar, que estava no local, percebeu que o adolescente era paraguaio e que não se desgrudava de uma mala. O rapaz estaria nervoso e inquieto.

Desconfiado o policial

militar deteve o menino e acionou uma equipe da Polícia Militar, que foi até o local para fazer uma revista pessoal no suspeito.

O adolescente foi encaminhado ao banheiro do Terminal Rodoviário para averiguação. Durante entrevista e busca na bagagem foi verificado que haviam 17 tabletes de maconha prensada, que depois de pesados totalizaram 20 quilos.

Segundo informações da

Polícia, o adolescente não portava nenhum documento paraguaio e apresentou uma carteira de identidade brasileira falsa. Ele relatou que apenas faria o transporte da droga de Pedro Juan Caballero, no Paraguai, até São Paulo e que seria remunerado quando entregasse a droga na capital paulista.

O adolescente foi encaminhado juntamente com a droga e o documento até a Delegacia de Polícia Civil, onde foi autuado

por tráfico de drogas. A apreensão é reflexo da intensificação do policiamento na região de fronteira que tem como objetivo coibir os vários crimes fronteiriços, dentre eles, o tráfico de drogas.

A Polícia explicou que o adolescente embarcou em ônibus em Ponta Porã e aguardava no Terminal Rodoviário de Nova Alvorada do Sul, para embarcar em outro coletivo com destino a São Paulo.

## TEXTO 5:

Quarta-feira, 27 de julho de 2011

**Diário**

### Polícia prende assaltante em Anastácio

A equipe de investigação da delegacia de Polícia Civil de Anastácio prendeu em flagrante Jackson Ramos da Silva, 21 anos. Ele foi surpreendido no final da manhã de segunda-feira, após furtar dinheiro, facas, redes e aparelho celular da fazenda Planalto do Café, distante 18 quilômetros do centro de Anastácio.

No momento em que empreendia fuga rumo à cidade de Miranda, Jackson percebeu a aproximação da viatura e escondeu-se na mata, às margens da BR-262.

Contudo, após perseguição, os investigadores o localizaram escondido no matagal. Contra Jackson existem dezenas de inquéritos policiais e processos instaurados em razão



Divulgação

**Jackson foi preso em flagrante na manhã de segunda-feira em Anastácio**

da prática de diversos crimes contra o patrimônio praticados em Anastácio, Aquidauana, Corumbá, Miranda e Bodoquena.

Após praticar dois furtos nos últimos dias em Anastácio, Jackson estava tentando seguir, em uma bicicleta furtada, para

Miranda. Na estrada, resolveu furtar a fazenda. Ele aproveitou que as pessoas da propriedade estavam trabalhando no campo, entrou na casa e furtou dinheiro, facas, redes e aparelho celular. A bicicleta que o suspeito pedalava no momento da prisão, havia sido furtada por ele no domingo, na rodoviária de Anastácio. Na sequência da investigação, os policiais localizaram um aparelho de som, produto de outro furto, na casa de familiares de Jackson. Os objetos foram recuperados pela Polícia Civil.

A última vez que Jackson havia sido preso em flagrante foi em Miranda, no dia 15 de janeiro deste ano. Naquela cidade, ele também é suspeito de autoria de diversos furtos.

## TEXTO 6:

Izidro Pedroso ▼

### Pistola é apreendida com adolescentes

**D**OURADOS - A Guarda Municipal de Dourados, apreendeu na noite de terça-feira, por volta das 21h30, uma pistola que estava em poder de dois adolescentes. A apreensão aconteceu na rua Coronel Ponciano, no bairro Izidro Pedroso, durante abordagem aos menores que estavam em atitude suspeita.

Os menores, um adolescente de 15 anos e outro de



GM/Divulgação

**Pistola apreendida pela GM estava com adolescentes**

16, foram apreendidos junto com a arma e encaminhados para a Delegacia de Polícia Civil. A abordagem ocorreu durante ronda de rotina no bairro.

Na abordagem, a equipe da Guarda Municipal realizou vistoria pessoal e acabou encontrando com o adolescente de 16 anos uma pistola calibre 22. Na Delegacia, os dois adolescentes foram ouvidos e liberados.

Texto	Quem?	O quê?	Quando?	Onde?
Texto 1				
Texto 2				
Texto 3				
Texto 4				
Texto 5				
Texto 6				

9.3. Geralmente, os lides apresentam as informações numa ordem padrão, ou seja, responde às questões Quem fez o quê, quando e onde? Todavia, de acordo com a ideologia do jornal e a hierarquização das informações (o que é mais importante), é possível perceber essas questões em outra ordem e/ou acréscimos de informações (outras questões).

Para essa atividade, você precisará de lápis de cor. Faça a seguinte associação:

Vermelho = quem

Amarelo = O que

Azul = quando

Verde = Onde

1-Leia os lides abaixo. De acordo com a associação acima, pinte as informações veiculadas e escreva nas linhas ao lado o restante das informações que você não conseguiu pintar. Em seguida, responda as questões A e B :

Lide 1

Os funcionários do Banco do Brasil em São Paulo decidiram realizar hoje uma greve de 24 horas para pressionar a empresa a efetuar até o dia 20 deste mês o pagamento da URP referente aos salários de abril e maio. A decisão foi tomada em assembleia que teve a participação de mil pessoas (o BB tem oito mil empregados na capital). (Folha de São Paulo – SP. 13/07/88)

---



---



---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

Lide 2  
 Decepcionados com a baixa produção da Serra Pelada, 4 mil garimpeiros invadiram, desde o início de maio, o Morro de Cotia, iniciando uma nova corrida do ouro no sul do Pará. (Jornal do Brasil – RJ. 10/06/88)

Lide 3  
 Empresários da zona sul da cidade, região mais afetada pelo racionamento, pretendem processar a SABESP pelos prejuízos diários que estão tendo com a falta de água. Os setores da construção civil estão sendo obrigados a paralisar algumas obras e dispensar operários, ou então comprar água pagando Cz\$30 mil por um caminhão pipa. (Jornal da Tarde – SP. 01/07/88)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Extraído e adaptado do livro *O jornal na sala de aula*, de Maria Alice de Oliveira Faria

A) Que outras informações os lides veicularam? Tente formular uma questão para cada informação.

---

---

---

---

---

---

---

---

B) Preencha o quadro abaixo, utilizando números ordinais para indicar a ordem em que cada questão aparece.

LIDES	Quem?	O que?	Quando?	Onde?	Outras informações.
Lide 1					
Lide 2					
Lide 3					

2-Conclua: Qual a função do Lide?

---

---

---

---

---

---

---

---



OPERAÇÃO JAGUAR 2  
Beatrix Rondon, acusada de promover caçadas na região pantaneira, foi detida por posse ilegal de armas, pagamento de safári e criação de safári

# Ambientalista é presa em nova ação contra safáris no Pantanal

Em mais uma ação contra safáris no Pantanal de MS, a PF prendeu, ontem, a fazendeira e ambientalista Beatrix Rondon, em Aquidauana. Ela foi detida porque em sua fazenda foram encontradas mais duas espingardas (13 haviam sido recolhidas em maio). Para ser libertada, pagou fiança de R\$ 27,5 mil. Beatrix é acusada de integrar esquema de safáris no Pantanal para caçar animais como onças-pardas e pintadas. A clientela dessas expedições era composta basicamente por europeus, segundo a PF. PÁGINA 10A

## OPERAÇÃO JAGUAR

Beatrix Rondon é acusada de ter a chapa de um esquema de safáris no Pantanal, onde era possível caçar animais silvestres como onças-pardas e pintadas

# Ambientalista é presa em operação da PF

### SAFÁRI

Em mais uma ação da Operação Jaguar 2, a Polícia Federal (PF) prendeu a fazendeira e ambientalista Beatrix Rondon, em Aquidauana, em Mato Grosso do Sul. Ela foi detida porque em sua fazenda foram encontradas mais duas espingardas (13 haviam sido recolhidas em maio). Para ser libertada, pagou fiança de R\$ 27,5 mil. Beatrix é acusada de integrar esquema de safáris no Pantanal para caçar animais como onças-pardas e pintadas. A clientela dessas

expedições era composta basicamente por europeus, segundo a PF. PÁGINA 10A

investigação da Jaguar 2 foi flagrada em maio deste ano, após a prisão preventiva de Beatrix. Luiz Henrique Rondon, primo de Beatrix e dono do sítio que integra o esquema de safáris no Pantanal, foi preso em outubro de 2010. Beatrix foi presa em novembro de 2010. Ela é acusada de integrar esquema de safáris no Pantanal para caçar animais como onças-pardas e pintadas. A clientela dessas

em pontos mais de um mil. Beatrix é acusada de integrar esquema de safáris no Pantanal para caçar animais como onças-pardas e pintadas. A clientela dessas

em pontos mais de um mil. Beatrix é acusada de integrar esquema de safáris no Pantanal para caçar animais como onças-pardas e pintadas. A clientela dessas

em pontos mais de um mil. Beatrix é acusada de integrar esquema de safáris no Pantanal para caçar animais como onças-pardas e pintadas. A clientela dessas



b) CORPO DO TEXTO

Manchete	
Subtítulo	
Parágrafos	Sumarize as informações
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

9.5. Leia as notícias abaixo; retire delas as principais informações e preenche o quadro que segue.

### TEXTO 1

#### **PF apreende drogas e armas em aldeias indígenas de Dourados**

**Operação Tekohá começou na manhã desta sexta-feira, três pessoas foram presas. Objetivo é combater tráfico de drogas na reserva que abriga 12 mil índios.**

A Polícia Federal (PF) prendeu três pessoas e apreendeu armas e drogas durante a operação Tekohá, que foi deflagrada na manhã desta sexta-feira (10) na reserva indígena de Dourados. O objetivo da Operação é combater o tráfico de drogas dentro das aldeias Jaguapirú e Bororó.

Segundo informações da PF, as três pessoas que foram detidas chefiavam o tráfico dentro das aldeias. Entre as drogas apreendidas foram encontradas maconha, crack e cocaína.

A operação Tekohá está sendo realizada com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) e com o Ministério Público Federal (MPF). Todo o trabalho está sendo coordenado pela PF do Distrito Federal e o efetivo envolvido é de aproximadamente 30 policiais federais de Dourados e de outros estados, além de agentes da Força Nacional.

Ainda segundo a PF, a operação começou por volta das 6h e deve cumprir 13 mandados de busca e apreensão nesta sexta-feira nas duas aldeias que compõe a reserva indígena.

Tekohá

A denominação Tekohá vem do guarani e significa o lugar físico que engloba terra, mato, campo, águas, animais, plantas, remédios e outros elementos, onde se realiza o teko, que significa “modo de ser”, da vida guarani.

Reserva Indígena

A Reserva Indígena de Dourados, formada pelas aldeias Jaguapirú e Bororó, tem 3,6 mil hectares e abriga 12 mil indígenas das etnias guarani-kaiowá, segundo informações do MPF.

O delegado da PF de Brasília, que está coordenando a Operação Tekohá, Antônio Carlos Moriel Sanches, afirmou que a reserva indígena de Dourados tem características singulares que facilitam a criminalidade.

"A Reserva é praticamente como um bairro de Dourados e isso faz com que a criminalidade seja mais alta quando comparada a aldeias de outros estados", explica o delegado.

Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/06/pf-apreende-drogas-e-armas-em-aldeias-indigenas-de-dourados-ms.html>

### TEXTO 2

#### **Quatro são presos por roubar R\$35 mil na saída de agência bancária**

Tatiana Rodrigues

A Derf (Delegacia Especializada de Repressão aos Roubos e Furtos) de Campo Grande prendeu quatro pessoas duas horas e meia depois do roubo. Eles foram presos pelo roubo de R\$ 35 mil na saída do banco Bradesco, na Avenida Coronel Antonino, na Capital. A vítima é funcionária da empresa Consórcio Nacional Shopping Norte Sul Plaza e o dinheiro seria para o pagamento de serviços de pintura aos funcionários da empreiteira.

As prisões foram em dois bairros: Cidade Morena e Arnaldo Estevão de Figueiredo. Outros dois integrantes da quadrilha estão foragidos. A polícia recuperou R\$ 8.100. Conforme informações do site Campo Grande News, os acusados agiam nas agências da região central e começaram a ser monitorados pela polícia no começo do ano. O grupo participou de pelo menos outros sete roubos, conhecidos como “sainha de banco”.

A ação era dividida entre as “olheiras”, ou seja, as mulheres entravam no banco em busca de vítimas e posteriormente os homens executavam o serviço. A maior parte do dinheiro fica com os autores do roubo. A segunda maior parcela vai para a “olheira” que lidera a quadrilha, enquanto as demais mulheres recebem entre R\$ 300 e R\$ 500 por assalto.

A polícia continua as investigações, a fim de capturar os foragidos. Os presos responderão por roubo qualificado e formação de quadrilha.

<http://www.douradosnews.com.br/policia/quatro-sao-presos-por-roubar-r-35-mil-na-saida-de-agencia-bancaria>

### TEXTO 3

#### **Mais da metade dos pais 'espionam' filhos no Facebook, diz pesquisa** **De acordo com levantamento, um em cada dez pais diz que só entrou no Facebook para ficar de olho nos filhos.**

Mais da metade dos pais no Reino Unido 'espionam' seus filhos no site Facebook, indicou uma pesquisa com cerca de 2 mil usuários encomendada por uma empresa de software.

Segundo a pesquisa, 55% dos pais monitoram os filhos através do site de mídia social e 5% só não o fazem porque não sabem como.

Quatro em cada dez pais checam regularmente o status dos filhos, outros 40% monitoram os perfis para monitorar as mensagens no mural, e 30% visitam a seção de fotos postadas pelos amigos.

O levantamento foi realizado pela empresa de pesquisa de opinião One Poll a pedido da fabricante de antivírus e softwares de segurança BullGuard.

Segundo o levantamento, mais de um terço dos pais admite estar sendo superprotetor ao monitorar os filhos pelo Facebook, enquanto 24% creem que a estratégia é a única maneira de saber ao certo o que os jovens estão aprontando.

'Esses números certamente são surpreendentes a princípio', disse o especialista em segurança da BullGuard Claus Villumsen.

'Mas já que são conhecidos os casos em que terceiros tentam se aproveitar dos indivíduos online, é possível que muitos tenham preocupações legítimas.'

Um em cada dez pais admitiu que espionar o dia-a-dia dos filhos é a única razão de terem aberto uma conta no Facebook.

E dezesseis por cento dos pais disseram que até tentaram ser amigos dos filhos no site de mídia social - entretanto, 30% destes tiveram o pedido de amizade recusado, indicou a pesquisa.

Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/07/mais-da-metade-dos-pais-espionam-filhos-no-facebook-diz-pesquisa.html>

### TEXTO 4:

ESPORTES . Quarta-feira, 27 de julho de 2011 Diário

## Jovens são detidos com cocaína pela PM

Duas pessoas foram detidas na tarde de segunda-feira, por uma equipe da Força Tática da Polícia Militar, no bairro Sonho de Meu Pai III em Vicentina, com 160 gramas de cocaína. Michael Silva de Melo, 22 anos, e um adolescente de 16 anos, estavam em uma motocicleta Yamaha Fazer.

De acordo com as informações policiais, a equipe realizava ronda pela MS-376, no perímetro urbano do município, quando avistaram ambos acusados na motocicleta.

Ao perceberem a viatura, eles acabaram fugindo, dando início a uma perseguição pelas ruas do município, sendo rendidos no Bairro Sonho de Meu Pai III.

DIVULGAÇÃO



**PRESO EM SP**

No Estado de São Paulo, um morador de Ponta Porã foi preso acusado de tráfico de drogas. Augusto César Silva Peres, 18 anos, estava em um veículo GM Corsa, com placas de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo, que foi apreendido na rodovia Marechal Rondon, próximo ao município de Bauru, com 638 quilos de maconha. A ocorrência foi registrada pela Polícia Rodoviária Estadual de São Paulo.

De acordo com as informações policiais, o condutor do Corsa não obedeceu o sinal para que parasse em uma blitz de rotina e tentou fugir da fiscalização. Em um certo ponto, os dois abandonaram o veículo e fugiram por um canalial às margens da rodovia.

Augusto foi preso após ser flagrado próximo ao terminal rodoviário da cidade de Pirajui e confessar que acompanhava o motorista no transporte da drogas. Segundo Peres, o motorista do Corsa teria sido resgatado por comparas que seguiam a dupla em um outro veículo, fazendo a escolta.

Jovem foi preso com cocaína junto com um adolescente

Elementos da notícia	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Tempo (quando?)				
Lugar (onde?)				
Fato (o quê?)				
Envolvidos (quem?)				
Causa (por quê?)				
Consequência (resultado?)				



**ATIVIDADE EXTRACLASSE:** Produza uma notícia com as informações do lide abaixo:

Quem: 6500 Passageiros de metrô

Quando: Final de expediente de uma sexta-feira

Onde: Estrada de metrô em São Paulo

O que: Parada do metrô

Causa: “Apagão” na metrópole paulista

Consequência: atraso de três horas e arrastão em um dos vagões.

### **ATIVIDADE 10: A NOTÍCIA EM OUTROS GÊNEROS: AS SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS.**

Nessa atividade, você vai perceber que é possível relatar fatos de outras formas, ou seja, utilizando outra linguagem. Nesse caso, o texto atende outros objetivos. O foco deixa de ser o fato em si, para, por exemplo, dar destaque aos sentimentos, às emoções ou levar à reflexão. A notícia tende a ser mais direta. Parece que ela não se importa com o que os outros pensam. Seu papel principal é fazer com que um fato seja conhecido. Realize as atividades abaixo e perceba essas diferenças.

10.1. O primeiro texto que você vai ler é um texto de memórias. Um enunciador, mais velho, narra um caso de sua infância. Perceba os sentimentos, as emoções do enunciador presentes na construção do texto. Os dois textos seguintes são notícias. Perceba que, mesmo tratando do mesmo assunto, a forma de escrever é bem diferente, porque os textos têm objetivos diferentes.

### **TEXTO 1**

#### **As enchentes de minha infância**

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

## TEXTO 2

### **Chuva castiga moradores de SC e causa morte de idoso**

09 de setembro de 2011

PRISCILA TRINDADE - Agência Estado

A chuva que atinge Santa Catarina já provocou a morte de uma pessoa e obrigou mais de 20 mil a deixarem suas casas. Segundo previsão de meteorologistas, a chuva forte deve continuar hoje em boa parte do Estado, acompanhada de rajadas de vento, descargas elétricas e eventual queda de granizo em áreas isoladas.

A morte foi registrada na cidade de Guabiruba. O idoso Valdemiro Carminatti, de 66 anos, estava trabalhando no telhado de sua casa, em função das chuvas, quando ocorreu o desabamento da estrutura.

Levantamento da Defesa Civil aponta que 20.945 moradores estão desalojados (em casas de amigos e parentes) e 1.623 estão desabrigados (em abrigos). No total, 558.772 mil pessoas foram afetadas pelas enxurradas e tempestades. Entre os locais mais prejudicados estão Blumenau, Brusque e Gaspar. Ao todo, 14 cidades estão em situação de emergência desde anteontem.

As rodovias federais também registram problemas causados pelo mau tempo. A BR-470 tem risco iminente de queda de barreira, com precipitação já atingindo o acostamento, nos km 114 e 115, em Ibirama. Na BR-116, no km 304,8, na Serra do Pelotas, também há o risco iminente de queda de barreira. A precipitação já atinge o acostamento. Na BR-282, quedas de barreiras atingem parte do acostamento, mas sem nenhuma obstrução da pista.

Já a BR-280 o trânsito está totalmente interrompido devido a queda de barreiras na altura do km 91 e 93, em Corupá. Na BR-116 o tráfego permanece interrompido por queda de barreira no km 108,3, na Serra do Espigão. Não há previsão de liberação das pistas.

Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,chuva-castiga-moradores-de-sc-e-causa-morte-de-idoso,770391,0.htm>

## TEXTO 3

25/06/2010

### **Enchente derruba casa dos Calheiros em Alagoas**

**Funcionários e vizinhos se refugiaram em pé de jambo para fugir da chuva.**

Fernando Mello, de Murici (AL)

Na semana passada, antes da chuva arrasar Murici, cidade a 55 quilômetros de Alagoas, o clã Calheiros – que domina o cenário político local há décadas – tinha decorado a mansão e prometido espalhar telões para reunir os vizinhos durante os jogos da Copa do Mundo. O cenário mudou com a enchente que destruiu boa parte do município de 26,9 mil habitantes. A casa literalmente caiu.

Murici é a terra natal do senador Renan Calheiros (PMDB). Até janeiro, o prefeito da cidade era Renan Filho. Ele deixou o cargo para se candidatar a deputado estadual. Quem assumiu a prefeitura foi o vice, irmão do senador, Remi Calheiros, que já havia comandado o município por dois mandatos.

A imagem de poder transmitida pela ampla mansão da família, no entanto, foi abaixo na última sexta-feira. Os mais de sete cômodos da casa foram tomados pela água até o teto. Algumas paredes caíram, a sala ficou destruída e a cozinha, repleta de lama. Na sala de jantar, restaram apenas restos de uma pilha de livros e colchões arrastados pela água. Empregados dos Calheiros conseguiram salvar 60 copos e taças que estavam em uma estante.

#### **Pé de jambo serviu de abrigo.**

No dia em que a enchente chegou com força a Murici, cinco funcionários da família e sete vizinhos se refugiaram em um pé de jambo que fica no quintal da casa. Todos passaram a noite no alto da árvore e só desceram quando amanheceu e o nível da água baixou. Nos últimos dias, Renan Calheiros visitou os municípios da região e tem acompanhado as ações de socorro às vítimas. “É difícil apontar um quadro mais aterrador: cidades duramente atingidas, um cenário típico de ruínas do pós-guerra”, disse o parlamentar, em discurso no plenário do Senado, na terça-feira, 22.

Fonte:

<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/enchente-derruba-casa-dos-calheiros-em-alagoas>

Veja o que diz o material da Olimpíada de Língua Portuguesa sobre o gênero memórias e responda:

*Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas da forma como são lembradas no presente. No caso da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, este é um aspecto importante a se considerar, uma vez que não se trata de texto autobiográfico. Assim, os alunos precisarão aprender a escrever como se fossem o próprio entrevistado. [...] Faz parte desse processo entrevistar pessoas mais velhas da comunidade que tenham histórias interessantes para contar. Por fim, incentive-os a produzir um texto que encante o leitor.*

Fonte: CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Se bem me lembro: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. — (Coleção da Olimpíada).

Tomando por base o Texto 1, responda:

1-O texto 1 começa de uma forma bem peculiar: “Sim...”. Como você interpreta esse começo?

---

---

---

---

2-Que cenários são descritos no texto? Descreva-os.

---

---

---

---

---

3-Quais são, possivelmente, as situações reais narradas no texto? Sintetize-as em pequenas frases.

---

---

---

---

---

4-No texto, o que é possível creditar como fantasia, isto é, imaginação do narrador-personagem?

---

---

---

---

---

5-Apesar de as enchentes não serem algo bom, o enunciador do texto se diverte com a situação. Que frase do texto revela sua opinião sobre os desabrigados virem dormir na casa dele?

---



---

6-Como o enunciador justifica a “festa”??

---



---



---



---

7-Que sentimentos o texto aflora em você?

---



---



---

8-O texto objetiva provocar algum sentimento no leitor ou apenas informa um fato? Justifique sua resposta.

---



---



---

9-Resuma outras diferenças entre os dois textos, preenchendo o quadro abaixo:

Elemento do texto	Memórias:	Notícia
Enunciador – quem escreve?		
Interlocutor – para quem escreve?		
Suporte – qual veículo de circulação		
Data do texto– quando foi escrito?		
Data do acontecimento		



Tomando por base o texto 2, responda:

10- Qual o sentido do verbo “castigar” no título do texto?

---

---

---

11- Que fatos são relatados no texto? Enumere-os de acordo com os parágrafos.

---

---

---

---

---

12- Os parágrafos 3 a 5 fornecem dados, inclusive numéricos, dos problemas causados pela enchente. Qual a relação entre esses dados e o título do texto?

---

---

---

---

---

13- O que os meteorologistas dizem sobre a chuva? Que palavra introduz a voz dos meteorologistas?

---

---

---

---

---

Tomando por base o texto 3, responda:

14- Qual o sentido do verbo “derrubar” no título da notícia?

---

---

---

---

---

15- Por que o jornalista utilizou a seguinte expressão: “A casa literalmente caiu.”?

---

---

---

---

---

16- Em se tratando de um político, a expressão “a casa caiu” teria outro sentido? Qual?

---

---

---

---

---

17- Volte ao texto e copie os trechos que descrevem os lugares antes e depois da enchente.

---

---

---

---

---

18- Que trechos do texto não estão relacionados à enchente, mas dão explicações sobre os envolvidos na “tragédia”?

---

---

---

19- No texto, há um trecho que parece totalmente ilógico diante de uma situação de enchente. Que trecho é esse? Por que parece desproposital?

---

---

---

20- Que sentimento o texto causa em você? Explique.

---

---

---

21- Conclua: A notícia realmente apenas informa? Justifique.

---

---

---

---

10.2. Na poesia também há espaço para a notícia. Descubra os fatos relatados e responda às questões.

### TEXTO 1

Pequena crônica policial – (Mario Quintana)

Jazia no chão, sem vida,  
E estava toda pintada!  
Nem a morte lhe emprestara  
A sua grande beleza...  
Com fria curiosidade,  
Vinha gente a espiar-lhe a cara,  
As fundas marcas da idade,  
Das canseiras, da bebida...

Triste da mulher perdida  
Que um marinheiro esfaqueara!  
Vieram uns homens de branco,  
Foi levada ao necrotério.  
E quando abriram, na mesa,  
O seu corpo sem mistério,  
Que linda e alegre menina  
Entrou correndo no céu?!  
Lá continuou como era  
Antes que o mundo lhe desse  
A sua maldita sina:  
Sem nada saber da vida,

De vícios ou de perigos,  
Sem nada saber de nada...  
Com a sua trança comprida,  
Os seus sonhos de menina,  
Os seus sapatos antigos!

1-Que fato é relatado no texto?

---

---

---

---

---

2-Como as pessoas reagiram ao corpo sem vida?

---

---

---

---

---

3-O que você entende por “fria curiosidade”?

---

---

4-Qual a profissão da mulher morta? Justifique sua resposta com um verso do poema.

---

---

5-A mulher morta é discriminada pelos curiosos. O poeta tem a mesma postura dos curiosos? Retire do poema algum trecho que justifique sua resposta.

---

---

6-Qual o efeito do uso das reticências e do ponto de exclamação no texto?

---

---

7- Se esse texto fosse, de verdade, uma notícia policial empregaria esses tipos de ponto? Justifique.

---

---

7-O que o poeta quis dizer com “antes que o mundo lhe desse/a sua maldita sina”?

---

---

## TEXTO 2 : atividade oral

Notícia de Jornal – (Luís Reis e Haroldo Barbosa)

Tentou contra a existência  
num humilde barracão  
Joana de Tal

por causa de um tal João.

Depois de medicada,  
retirou-se pro seu lar

- e aí a notícia carece de exatidão.

O lar não mais existe, ninguém volta ao que acabou

Joana é mais uma mulata triste que errou

Errou na dose

Errou no amor

Joana errou de João

Ninguém notou

Ninguém morou

Na dor que era o seu mal

A dor da gente não sai no jornal.

1 – Qual o sentido da frase “tentou contra a existência”?

2- Observe os versos: “Joana de Tal/por causa de um tal João”. Por que a palavra TAL encontra-se em letra maiúscula e minúscula? Qual o sentido desses empregos?

3- “Depois de medicada/retirou-se pro seu lar/ - e aí a notícia carece de exatidão.” O que o autor quis dizer no trecho destacado?

4- É possível inferir uma ambiguidade no verso: “Errou na dose.” Quais são os dois sentidos possíveis para esse verso?

5- O verbo morar significa habitar, residir. No texto, ele tem esse sentido? Explique.

6- Qual a palavra que indica a condição social de Joana e João?

7- O que significa a expressão “a dor da gente não sai no jornal”?

10.3. Atividade oral: Para essa atividade, você vai precisar de lápis de cor. Acompanhe a orientação do professor e pinte o texto abaixo com cores diferentes separando os elementos da notícia e as diversas sequências que o compõem.



O PROGRESSO – 13/07/2011

## Acidente mata professor universitário A colisão aconteceu na MS 376, entre Dourados e o município de Fátima do Sul.

**DOURADOS** – Um acidente registrado na noite de ontem, por volta das 19h, matou o professor universitário Alfredo Sampaio Carrijo, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Uma segunda vítima, Jordilei Brites Garcia ficou gravemente ferido e preso as ferragens. A colisão frontal envolvendo duas caminhonetes aconteceu na rodovia estadual MS 376, entre Dourados e Fátima do Sul, no trevo que liga ao distrito de Indápolis.

O professor que conduzia uma caminhonete Mitsubishi/1.200, de cor prata, com placas de Campo Grande, estava acompanhado de uma outra pessoa não identificada e que foi encaminhada para o Hospital da Vida em Dourados. Jordilei, conduzia, uma GM/S10, de cor prata, com placas de Fátima do sul.

**Vítima era professor da Faculdade de Medicina Veterinária da UFMS**

O professor doutor Alfredo Sampaio Carrijo, do Departamento de Zootecnia, da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, da UFMS, foi co-autor de um trabalho científico agraciado com o Prêmio José Maria Lamas da Silva, durante a Conferência Apinco 2006 de Ciência e Tecnologia Avícola, realizada em Santos (SP), de 3 a 5 de maio de 2006.

Este evento é o maior da área científica da avicultura brasileira e é realizados anualmente pela Fundação Apinco de Ciência e Tecnologia Avícolas.

### BR 163

Um outro acidente, na BR 163, envolvendo três caminhonetes deixou um morto e seis feridos, entre Sonora e Coxim, na madrugada de ontem. Segundo informações do Corpo de Bombeiros, o acidente aconteceu por volta das 4h.

Eles informaram ainda que a vítima tem 66 anos e era ex-vereador de Sonora. Ele estava conduzindo a caminhonete da prefeitura do município. A Polícia Rodoviária Federal (PRF) não informou o que poderia ter causado o acidente.

A vítima ficou presa entre as ferragens e o resgate durou cerca de duas horas. Ainda segundo os bombeiros ele foi atendido no local e encaminhado para o Hospital Regional de Coxim com graves ferimentos, mas não resistiu aos ferimentos e morreu no Hospital.

Das seis pessoas feridas, duas tiveram lesões graves e também foram encaminhadas para o Hospital Regional de Coxim, onde permanecem internadas.



10.4. Reúna-se com dois colegas; escolham uma notícia policial e destaquem dela os elementos do lide, as sequências narrativas, descritivas, explicativas. Sempre que necessário, peçam ajuda ao professor. Após a atividade, prepare uma apresentação digital e socialize seu texto com o restante da turma.



### ATIVIDADE 11: IMAGENS DENUNCIAM

As fotos e imagens inseridas em um jornal dizem muito ao leitor. Elas conquistam para a leitura do texto inteiro, denunciam a posição ideológica do jornal (se é sensacionalista ou não) e até “relatam” os fatos. Quando acompanhadas de legenda contribuem ainda mais para o (re) conhecimento da notícia, mesmo que não seja lido o texto.

1-Observe as fotos abaixo. Perceba o que “dizem” e, nas linhas ao lado, crie pequenas notícias para elas. Em seguida, o professor lerá as notícias originais e você poderá comparar o que escreveu com os fatos reais, confirmando suas inferências sobre a foto.



O PROGRESSO – 20/6/2011

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Carros em más condições de uso devem ser recolhidos das ruas de Campo Grande nas blitzes que serão realizadas a partir de hoje na Capital. Correio do Estado – 28/7/2011

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2-Leia abaixo a mesma notícia em dois jornais diferentes e responda: Qual deles foi mais sensacionalista? Justifique sua resposta.



**Sitiante morre dilacerado em acidente**

Na noite da última quinta-feira, por volta das 22h, um acidente registrado na rodovia estadual MS 157, no trecho que liga Itaporã ao município de Maracaju, matou o sitiante Ednilton Paes de Souza, de 27 anos, também conhecido pelo apelido de "Xibú". O corpo dele ficou completamente dilacerado no acidente. Segundo informações da perícia, a vítima dirigia um VW / Gol, de cor prata, com placas de Dourados, no sentido Itaporã/Maracaju e acabou colidindo contra uma carreta. **Polícia 4**

*Colisão entre carreta e veículo de passeio da vítima aconteceu na noite de quinta-feira, na MS 157*

O PROGRESSO. 30-31/07/2011 PP

## Colisão entre carreta e Gol provoca morte na MS-157

FÁBIO DORTA, DE DOURADOS

Ednilton Paz de Souza, 27 anos, morreu em um violento acidente automobilístico ocorrido por volta das 22h de anteontem (quinta-feira) na rodovia MS-157 entre os municípios de Itaporã e Maracaju. Ele conduzia um veículo VW Gol, branco, placas HRO-2473 de Dourados que bateu de frente com uma carreta Mercedes-Benz com placas LZC-9436 de Itaporã, dirigida por Joacir Gomes Feitosa, de 25 anos, que teve ferimentos leves.

Ednilton dirigia no sentido Maracaju e a carreta conduzida por Joacir vinha em sentido contrário. O impacto foi tão violento que os dois veículos ficaram completamente destruídos. O motorista do Gol teve o corpo dilacerado. A cabeça dele foi encontrada a mais de 100 metros de distância do local da batida.

O condutor da carreta afirmou, ainda no local do acidente antes de ser levado pelo Corpo de Bombeiros para receber atendimento em um hospital de Itaporã,



*Bombeiros atendem ocorrência na rodovia MS-157; colisão ocorreu no trecho entre Itaporã e Maracaju*

que Ednilton invadiu a pista contrária e ele não teve tempo suficiente para fazer uma manobra que pudesse evitar a ocorrência da colisão.

Além do Corpo de Bombeiros, equipes da Polícia Militar Rodoviária Estadual (PRE), da Polícia Militar e da

Polícia Civil de Itaporã e da perícia técnica da Polícia Civil de Dourados atenderam a ocorrência. Os bombeiros tiveram muito trabalho para retirar o corpo de Ednilton das ferragens.

As causas do acidente serão investigadas em inquérito aberto pela Polícia Civil de Itaporã.

O condutor da carreta foi ouvido em depoimento e iniciado em inquérito por homicídio doloso (sem intenção de matar), mas foi liberado para responder em liberdade.



### MÓDULO 3 – AS EVIDÊNCIAS: EXPLORANDO A NOTÍCIA

Você tem aprendido muita coisa sobre a notícia e ainda há mais para aprender. Nesse módulo, serão retomados alguns pontos da notícia, para dar mais atenção aos aspectos linguísticos: a articulação das frases, a conexão, a coesão, as vozes, a pontuação...

#### ATIVIDADE 12: AS RETOMADAS ANAFÓRICAS

Na linguagem literária, muitas vezes o escritor repete termos/palavras para dar ênfase àquilo que pretende abordar. Na linguagem jornalística, entretanto, evitam-se as repetições.

O primeiro texto abaixo é uma notícia policial e o segundo, um poema-canção (ou música). Utilizando lápis de cor, pinte as anáforas dos textos. Lembre-se: as retomadas podem ser feitas por pronomes, por outros nomes, por hipônimos, por hiperônimos e podem ser recuperadas apenas pela desinência verbal.

#### RECAPITULANDO:

Pronome (retos): João/Ele; Maria/Ela

Pronomes (oblíquos): João/o; Maria/a; lhe...

Pronomes (outros): seu, sua, dele, dela, aquele, aquela...

Hiperônimo: em um campo semântico, é a palavra com sentido mais geral (automóvel, caminhonete; criminoso, traficante)

Hipônimo: em um campo semântico, é a palavra com sentido mais restrito (mulher, vítima, pessoa)

Elipse: O motorista teve ferimentos leves. Ø Foi levado ao pronto socorro e liberado.

Expressões genéricas: coisa, arma...

Expressões nominais: Pelé, rei do futebol...

#### TEXTO 1:

#### Morte de cabo e companheira levanta suspeita de crime passional, diz PM

**Mulher levou tiro no peito e arma foi apreendida dentro de carro. Veículo foi encontrado batido em mureta do Anel Rodoviário de BH.**

**Flávia Cristini** Do G1 MG

A morte de um policial militar, de 45 anos, e da companheira dele, de 32 anos, na madrugada deste domingo (1º), levanta a hipótese de crime passional, de acordo com o subcomandante da 126ª Companhia do 5º Batalhão da Polícia Militar, tenente Claydson Eustáquio da Silva. As vítimas foram encontradas dentro de um carro batido do Anel Rodoviário de Belo Horizonte, na Região Oeste da capital.

Quando o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) chegou ao local, a mulher já estava morta e tinha uma perfuração a bala no peito, e o policial chegou a receber atendimento, segundo o tenente. “A companheira foi encontrada com um tiro no peito, e uma arma, de uso de particular dele com documentação regular, foi encontrada debaixo do banco do motorista, com quatro cartuchos intactos e dois deflagrados. O que levanta a suspeita de que ele tenha disparo contra ela”, disse Claydson Eustáquio da Silva. O policial que morreu era cabo da 126ª Companhia, estava de folga e dirigia o veículo.

A suspeita, segundo a Polícia Militar, é que, após balear a mulher, ele tenha provocado o acidente ou perdido o controle da direção, vindo a bater contra a mureta e rodar na pista. Neste momento, outro veículo que passava pelo local, acabou atingindo o carro do policial. O motorista não se feriu.

O caso vai ser investigado pela Polícia Civil. De acordo com a assessoria de imprensa da Polícia Civil, uma irmã do cabo disse ter recebido uma ligação telefônica dele durante a madrugada, em que teria mencionado ter feito uma besteira. Ainda segundo declaração dessa mesma irmã à polícia, o cabo teria deixado documentos e o cartão bancário com senha na caixa de correio da casa dela.

A arma foi apreendida para perícia e o veículo foi removido para o pátio do batalhão da Polícia Militar. Os corpos estão no Instituto Médico Legal de Belo Horizonte

Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/05/morte-de-cabo-e-companheira-levanta-suspeita-de-crime-passional-diz-pm.html>.

1-Preencha o quadro abaixo com as palavras que retomam cada elemento apontado.

Cabo	Companheira	Subcomandante	Carro

## TEXTO 2

Domingo no Parque – (Gilberto Gil)

O rei da brincadeira Ê, José!	Uma rosa e um sorvete na mão	Oi, na roda gigante Oi, girando!
O rei da confusão Ê, João!	Juliana seu sonho, uma ilusão	O amigo João (João)...
Um trabalhava na feira Ê, José!	Juliana e o amigo João...	O sorvete é morango É vermelho!
Outro na construção Ê, João!...	O espinho da rosa feriu Zé (Feriu Zé!) (Feriu Zé!)	Oi, girando e a rosa É vermelha!
A semana passada No fim da semana	E o sorvete gelou seu coração	Oi girando, girando É vermelha!
João resolveu não brigar No domingo de tarde	O sorvete e a rosa Ô, José!	Oi, girando, girando... Olha a faca! (Olha a faca!)
Saiu apressado E não foi prá Ribeira jogar Capoeira!	A rosa e o sorvete Ô, José!	Olha o sangue na mão Ê, José!
Não foi prá lá Pra Ribeira, foi namorar...	Foi dançando no peito Ô, José!	Juliana no chão Ê, José!
O José como sempre No fim da semana	Do José brincalhão Ô, José!...	Outro corpo caído Ê, José!
Guardou a barraca e sumiu Foi fazer no domingo	O sorvete e a rosa Ô, José!	Seu amigo João Ê, José!...
Um passeio no parque Lá perto da Boca do Rio...	A rosa e o sorvete Ô, José!	Amanhã não tem feira Ê, José!
Foi no parque Que ele avistou Juliana	Oi girando na mente Ô, José!	Não tem mais construção Ê, João!
Foi que ele viu Foi que ele viu Juliana na roda com João	Do José brincalhão Ô, José!...	Não tem mais brincadeira Ê, José!
	Juliana girando Oi girando!	Não tem mais confusão Ê, João!...
	Oi, na roda gigante Oi, girando!	



2-Considerando apenas o texto 2, responda as questões abaixo.

a)Localize no texto as características de cada personagem.

Características	João	José	Juliana
Profissão			
Personalidade			
Hobby			
Tipo de relacionamento entre eles			

b)Qual o sentimento de João a ver Juliana com José?

---

---

---

Observe os versos abaixo

O sorvete e a rosa  
Ô, José!  
A rosa e o sorvete  
Ô, José!  
Foi dançando no peito  
Ô, José!  
Do José brincalhão  
Ô, José!...

O sorvete e a rosa  
Ô, José!  
A rosa e o sorvete  
Ô, José!  
Oi girando na mente  
Ô, José!  
Do José brincalhão  
Ô, José!...

Juliana girando  
Oi girando!  
Oi, na roda gigante  
Oi, girando!  
Oi, na roda gigante  
Oi, girando!

c)Por que há tanta repetição do nome José e do verbo “girando”? Qual o efeito de sentido desses versos?

---

---

d)O texto trata de um crime “por amor”. Qual o nome dado a esse tipo de crime?

---

---

e)Que tipo de arma foi usada no crime? Na linguagem jornalística esse tipo de arma recebe um nome específico. Qual?

---

---

f) Qual o destino das personagens? Justifique com os versos do texto.

---

---

## **ATIVIDADE 13: AS VOZES NA NOTÍCIA (DISCURSO DIRETO E INDIRETO) E AS ASPAS**

As notícias policiais, geralmente, apresentam testemunhas dos fatos, isto é pessoas entrevistadas que dão depoimentos e confirmam os acontecimentos. Mas, diferentemente de outros textos que narram histórias, a fala dessas pessoas (personagens, fazendo uma comparação) aparece com uma pontuação diferenciada. Nos contos, por exemplo, quando uma personagem fala, normalmente, o diálogo é iniciado em outro parágrafo, marcado por um travessão... No jornal, as falas se misturam, isto é, a voz do jornalista e das testemunhas ou “comentaristas” dos fatos são distinguidas pela pontuação, pelo uso das aspas e por alguns conectivos.

### **RECAPITULANDO:**

Discurso Direto: Reprodução direta das falas das pessoas. Nesse caso, usam-se as aspas.

Discurso Indireto: Registro da fala das pessoas através da voz do jornalista (narrador, no texto literário).

Verbo de dizer: verbos que indicam e introduzem falas.

1-Leia o texto abaixo, localize as diversas vozes e, de acordo com o esquema abaixo, separe-as.

Vermelho: discurso direto; circule as aspas

Azul: discurso indireto; grife o elemento (geralmente a conjunção QUE) introdutório da fala.

Verde: conectivos introdutórios de falas

Laranja: marque o verbo de dizer.

## **Naufrágio mata bebê e deixa sete desaparecidos em lago de Brasília**

Carlos Ferraz

Sete pessoas que estavam no barco que naufragou na noite deste domingo (22) no Lago Paranoá, em Brasília, são procuradas pelas equipes de resgate, segundo informou na madrugada desta segunda-feira (23) o coronel Luis Blumm, do Comando Operacional do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal. No barco era realizada uma festa organizada por um buffet.

Inicialmente, o Corpo de Bombeiros informou que 104 pessoas estavam a bordo da embarcação. Por volta de 1h, Blumm informou que não é possível dizer o número exato de pessoas a bordo na hora do acidente. “Não recebemos uma lista fechada dos passageiros do barco, por isso não é possível dizer por enquanto quantas pessoas estavam a bordo”, afirmou.

Entre os desaparecidos, está Valdelice Fernandes, de 34 anos, mãe do bebê de seis meses que morreu afogado no acidente. De acordo com o Blumm, o bebê foi retirado da água pelos bombeiros e recebeu massagem cardíaca, mas não resistiu e morreu na margem do lago.

Segundo o coronel, 92 pessoas foram resgatadas. Três delas precisaram ser encaminhadas ao Hospital de Base. Não há informações sobre o estado de saúde das vítimas. As outras 89 pessoas resgatadas receberam cobertores térmicos e foram liberadas.

De acordo com Blumm, as buscas por vítimas continuaram na madrugada. “Há esperança de haver sobreviventes. As próximas sete horas são cruciais para resgatar os desaparecidos. Há possibilidades de vítimas com vida boiando no Lago”, disse. Às 2h40, a Marinha informou que a operação de mergulho foi encerrada e que continuaria a partir das 6h. Cinco lanchas continuarão a fazer ronda pelo lago em busca de vítimas.

### **Causas do acidente**

O delegado da Marinha Fábio Rogério Leite Sousa afirmou que abriu um inquérito administrativo para apurar as causas do acidente. Ele afirmou que há indícios de que havia excesso de passageiros.

Segundo ele, a embarcação tinha capacidade para 90 pessoas, sendo que o Corpo de Bombeiros já resgatou, até a 1h desta segunda-feira, 92 pessoas.

Outra hipótese que poderia ter provocado o acidente é um suposto choque da embarcação com uma lancha. "A informação que temos é que uma lancha encostou no barco, mas isso não é determinante para o afundamento. Apenas com a investigação será possível saber a causa exata", afirmou o delegado da Marinha.

Sousa disse ainda que os documentos da embarcação estavam em dia. O delegado não soube dizer com certeza de onde a embarcação partiu. "A princípio, a embarcação fica atracada no Ascade e saiu daqui", afirmou. Em nota, a Associação dos Servidores da Câmara dos Deputados (Ascade) informou que o barco se chamava Imagination, que era de propriedade particular e que teria saído do clube Cota Mil.

#### Relatos de vítimas

Antes de prestar depoimento na 10ª Delegacia de Polícia de Brasília, o comandante do barco, Airton da Silva Maciel, de 28 anos, disse à TV Globo que a embarcação passava por reformas. Ele afirmou que, frequentemente, se dirigia à casa de máquinas para checar se havia infiltração de água. Em uma dessas vistorias, ele disse que verificou a água entrando rapidamente. Em seguida, o barco começou a virar.

Parte dos ocupantes da embarcação recebeu os primeiros socorros no clube Ascade, que fica perto do local do acidente.

Por volta das 23h15, algumas vítimas resgatadas começaram a deixar o clube. Uma das primeiras vítimas a deixar o local após receber os primeiros socorros, Jéssica Yvi, de 22 anos, disse que o barco começou a virar rapidamente. "Estávamos lá e, de repente, uma mulher pediu para todos irem para a frente do barco. Ele [o barco] foi virando e afundando", afirmou.

Magno Moreira, de 22 anos, contou que a festa era paga, com entrada a R\$ 60, e tinha bebida liberada. "Uma hora depois de entramos no barco, fui ao banheiro e vi que começou a subir água. Logo depois, em dez minutos, a embarcação virou e afundou. Eu não sei nadar e me apoiei em um pedaço do barco que ficou para fora [da água]", contou. De acordo com o jovem, havia cerca de 20 de coletes salva-vidas na embarcação.

Fonte: <http://www.douradosnews.com.br/brasil-mundo/naufraujo-mata-bebe-e-deixa-sete-desaparecidos-em-lago-de-brasilia>

2- Os textos abaixo são de alunos. Avalie os textos, verificando **apenas** a (in)adequação do discurso direto e indireto. Sugira alterações, se achar necessário.

Homem é Morto a Tiro

Biopde como era conhecido pelos amigos, pi morto com três tiros, ele aparentava ter de 18 a 20 anos de idade. Isso ocorreu na noite de ontem, no bairro cachoeirinha, por volta dos 8:00 horas da noite. Ele acordo com testemunhas que viram a pta, contom que dois desconhecidos que estoram numa mata titor preta, pararam e efetuaram os tiros atingindo Biopde que não resistiu e morreu na hora, os dois desconhecidos fizeram, e um deles esta preso, e o outro de não deu sorte pi preso e confessou que isso ocorreu por causa de drogas e creche de contos.

Aluno da Escola Reis Veloso, é Preso em batida Policial na Vila Popular, em Dourados.

Na última quarta-feira em Dourados, foi preso um adolescente acusado de posse de drogas. O adolescente, conhecido como "dedão", foi preso pela PM por volta das 22 Horas, na Vila Popular, em Dourados, próximo ao Parque Antenor Martins.

Segundo Testemunhas, havia um "Bando" de jovens parados em uma esquina, e que quando a PM chegou, "dedão" foi o único a sair correndo, isso despertou interesse da Polícia, que o perseguiu e o prendeu. Após prestar depoimento na delegacia, o jovem foi liberado pelo delegado.

Homem é morto a facadas por causa de 22 reais.

João da Silva, de 45 anos foi morto pelo seu colega de trabalho José Henrique, de 33 anos por que devia 22 reais em bebidas.

O fato aconteceu no dia 13 maio por volta da 16:15 da tarde, em um bar da cidade de Caarapí, Testemunhas disseram que João e José teriam combinado de dividir a conta, mas na hora de pagar João teria dito ao colega que não iria ajudar com a despesa.

Então eles começaram a discutir e José teria pegado um faca e começado a cometer o homicídio.

José foi encontrado logo depois do crime em sua casa.





1- Compare os textos acima e responda:

a) As frases títulos da notícia são frases verbais (com verbo) ou nominais (sem verbo)?

---

---

---

b) Em que tempo estão predominantemente empregados os verbos nas manchetes e nos textos?

---

---

---

c) Qual a pessoa verbal; 1ª pessoa (eu) ou 3ª pessoa (ele/a) tanto no título quanto no texto?

---

---

---

**RECAPITULANDO:**

Voz ativa: o sujeito realiza a ação – Duas pessoas morrem em acidente aéreo./Acidente aéreo mata duas pessoas.

Voz passiva: O sujeito sofre a ação – Duas pessoas são mortas em acidente aéreo.

Voz reflexiva: O sujeito faz e sofre a ação – Duas pessoas ferem-se gravemente em acidente aéreo.

2- Reflita e responda: qual o efeito do uso da vozes ativa e passiva em um texto?

---

---

---

---

3- As duas manchetes abaixo foram retiradas do Jornal O Progresso – 24/06/2010. A primeira está na primeira página do jornal e a segunda na seção Dia-a-dia.

TRÂNSITO DE DOURADOS JÁ MATOU 19.  
TRÂNSITO JÁ FEZ 19 VÍTIMAS ESTE ANO.

a) Que tempo verbal foi empregado nessas manchetes?

---

---

b) Qual seria a diferença de sentido se as manchetes fossem: TRÂNSITO DE DOURADOS MATA 19.

---

---

---

---

---

## ATIVIDADE 15: A PONTUAÇÃO

15.1. O texto que você vai ler agora é uma reportagem exibida no Programa Fantástico. Depois ela foi “transcrita” e postada no site da Globo. Primeiramente, veja o vídeo; em seguida, leia o texto e faça os exercícios que seguem.

**TEXTO 1 : VÍDEO**

**TEXTO 2:**

### **Jovem com rosto e corpo de modelo é atraída para o mundo do crime**

**Polícia investiga a ligação dela com roubos e drogas e tenta traçar um perfil da personalidade dessa moça de apenas 18 anos.**

Ela saiu de Santa Catarina e foi para São Paulo com o sonho de ser advogada, e acabou na cadeia. Você vai conhecer nesta reportagem a história de Marinês, a bandida dos olhos verdes.

Marinês é uma morena de olhos verdes, rosto e corpo de modelo, que foi usada pelo crime. “Eu creio que não era pela minha beleza, mas sim pelo meu saber. Pelo meu estudo que eles sempre pediam para eu fazer alguma coisa, ir no banco junto com eles, assim. Ou shopping ou contas. Eles queriam, devido ao meu nome está limpo”, diz.

Bandida ou uma jovem ingênua? A polícia ainda investiga a ligação dela com roubos e drogas e tenta traçar um perfil da personalidade dessa moça de apenas 18 anos. “Nunca roubei antes”, conta ela.

A beleza e o porte dela chamaram a atenção da polícia. “Nós tínhamos as imagens do circuito interno de monitoramento quando passou o trio e a moça chamou a atenção, até porque era uma moça bonita. O pessoal fez um comentário e quando olhamos fixamente, percebemos que se tratava do trio que havia praticado o roubo no supermercado”, declara o policial José Roberto Ramalho.

Foi assim que Marinês virou personagem das páginas policiais. Ao passar perto do posto da Guarda Municipal, foi presa com dois cúmplices: um homem e uma menor de idade.

Marinês estava junto com um casal que assaltou o supermercado com uma arma. A câmera de segurança mostra a jovem passando atrás deles na hora do crime.

“Desodorante, creme de cabelo, que a menina pegou e colocou dentro do carrinho, e uísque. Eles roubaram dinheiro do caixa, de uma média de R\$ 150”, afirmou.

“Foi de última hora que eles assaltaram, porque nem eu sabia, e se eu sabia com certeza não teria ido junto com eles lá”, disse ela.

Para chegar no supermercado, o casal e Marinês roubaram o carro de um taxista. “Foram dois crimes na sequencia. Se as penas forem somadas, vai fazer com que permaneçam um tempo na cadeia”, afirma o delegado Marcel Fher.

O campo fica em Iporã do Oeste, interior de Santa Catarina, quase divisa com a Argentina, onde Marinês vivia com a mãe viúva e um irmão adolescente, até agosto do ano passado.

Marinês deixou a casa simples na zona rural de Iporã do Oeste dizendo para a mãe que queria um futuro melhor. Queria trabalhar e estudar direito. Perdeu o emprego. Longe da família e aparentemente ingênua, foi atraída por más companhias.

A mãe de Marinês, Dona Lourdes, toca sozinha o sítio e chegou a enviar dinheiro para ajudar a filha em São Paulo. “Mande R\$ 1,2 mil”, contou ela.

Marinês está na cadeia de Itupeva na Grande São Paulo e na entrevista pediu para não mostrar o rosto. “Eu já estou marcada. Mas eu me sinto melhor não mostrando o rosto”, disse.

Ela não conta, mas a mãe garante que a filha vivia sob ameaça em São Paulo. “Sendo ameaçada. Isto aí que ela estava falando para mim. Ela não podia nem dizer certo onde ela estava morando. E eu insistindo para ela: ‘aonde você está?’ ‘Mãe eu não posso falar porque eu estou sendo vigiada’”.

“Essa pseudo ingenuidade por essa educação, pela vida que teve anteriormente, ficou sendo uma presa fácil para pessoas mais astutas”, explicou Geraldo Vendrame Ribeiro Jr, advogado de Marinês.

A jovem admite que vivia em baladas regadas a drogas. “Eles usavam drogas. Não uso, minha mãe não deixa eu usar”, diz ela.

Fonte: <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1640329-15605,00.html>

1- Destaque no texto 2 (acima) os trechos que evidenciam tratar, originariamente, de um texto oral.

2- Qual(is) o(s) principal(is) fatores que o ajudaram a confirmar ser um texto oral?

---

---

---

---

3- Que pontuação predomina no texto?

---

---

---

4- Retome qualquer outro texto desse material; compare-o ao texto abaixo e responda:

a) A pontuação é semelhante nos dois textos? Explique.

---

---

---

b) Por que a interrogação e a exclamação raramente aparecem no texto jornalístico?

---

---

---

c) Levante hipóteses: Em que momento a interrogação e a exclamação podem aparecer no texto jornalístico?

---

---

---

---

c) Qual o efeito de sentido do uso predominante do ponto final?

---

---

---



15.2. Em primeiro lugar, enumere as linhas dos textos abaixo. Em seguida, leia os textos, observando o emprego da vírgula. .

### **TEXTO 1**

#### **Novas regras de TV a cabo aceleram investimento em fibra óptica**

Renato Cruz - O Estado de S.Paulo

Nos últimos meses, a TV paga via satélite, também conhecida por Direct To Home (DTH), tem liderado o crescimento da televisão por assinatura. Em abril deste ano, o total de assinantes do DTH ultrapassou o de cabo, pela primeira vez. Em julho, havia 5,8 milhões de clientes de DTH e 5,3 milhões de cabo.

Parte disso foi a expansão da Embratel, que passou de 656 mil clientes em junho de 2010 para 1,54 milhão no mesmo mês deste ano. Mas outra parte se deve à limitação geográfica do cabo. O Brasil tem somente 242 cidades com operações de cabo, e a última licença foi vendida pela Agência Nacional de Telecomunicações há mais de uma década.

Nos próximos meses, esse cenário deve mudar. A Anatel prepara a venda de novas licenças. Com a aprovação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 116, o mercado de TV a cabo foi aberto às operadoras de telefonia fixa, e acabou a restrição ao capital estrangeiro.

As novas licenças devem levar a um grande investimento no setor, com impacto em outros serviços. Um estudo publicado na semana passada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontou que, quando um município passa a ter uma operação de TV a cabo, a base de assinantes de banda larga pode crescer em até 35%.

Combos. "Os investimentos em TV a cabo e fibra óptica caminham juntos", afirmou Leila Loria, diretora executiva de Relações Institucionais e Regulamentação da Telefônica. "A TV é fundamental para diminuir a desvantagem competitiva", disse Paulo Mattos, diretor de Regulamentação da Oi. Ele se refere às empresas do setor de TV a cabo, que oferecem pacotes de banda larga, telefonia e televisão.

A Oi tem uma operação de DTH e também a Oi TV, que opera o cabo em algumas cidades de Minas Gerais. Em junho, tinha 3% de participação, segundo a consultoria Teleco. "Queremos chegar a 20%", disse Mattos, acrescentando que o prazo depende de quando a Anatel começará a vender as novas licenças.

A Net, maior operadora de TV a cabo do País, está animada com a perspectiva de expansão, e até já selecionou novas cidades em que terá operações, como as capitais Salvador, Recife e Niterói. A empresa está investindo em redes nesses municípios, antes mesmo de ter licenças.

André Borges, vice-presidente Jurídico e de Relações Institucionais da Net, apontou a restrição geográfica como um dos principais motivos para o avanço do DTH nos últimos meses. "Nas cidades em que estamos, continuamos a ser a empresa que mais cresce", disse Borges.

[...]

### **TEXTO 2**

#### **Três PMs, suspeitos do assassinato de juíza, têm prisão temporária decretada**

Tiago Rogero - estadão.com.br

RIO - Três policiais militares, suspeitos do assassinato da juíza Patrícia Acioli, em 11 de agosto, tiveram as prisões temporárias decretadas no domingo pelo plantão judiciário de Niterói, na região metropolitana do Rio. A Divisão de Homicídios da Polícia Civil concluiu o inquérito sobre o crime.

O resultado será apresentado nesta segunda-feira, 12, em entrevista coletiva concedida pelo secretário de Segurança, José Mariano Beltrame, o presidente do Tribunal de Justiça do Rio, Manoel Alberto Rebêlo, e o procurador-geral de Justiça, Cláudio Lopes.

Os três policiais já estão presos na Unidade Prisional da PM, acusados pela morte de um jovem de 18 anos em junho, no complexo do Salgueiro, em São Gonçalo. A juíza decretou as prisões poucas horas antes de ser executada com 21 tiros, quando chegava em casa. Os militares eram lotados no Grupo de Ações Táticas do 7º BPM (São Gonçalo).

### TEXTO 3

#### **Greve geral contra a política econômica paralisa a Itália**

André Lachini, da Agência Estado

ROMA - Uma greve geral contra a política econômica do governo italiano paralisou o transporte, escolas, escritórios públicos e o sistema ferroviário nesta sexta-feira, com a adesão de centenas de milhares de trabalhadores que fizeram manifestações em Roma, Milão, Turim, Nápoles, Gênova e Florença. Muitas agências bancárias foram fechadas em Roma e em Milão. A Alitalia, maior empresa aérea, remarcou vários voos internacionais e voos com destinos locais e europeus foram cancelados. Em Roma, estudantes bloquearam os trilhos da estação ferroviária Termini. Em Gênova, quatro manifestantes e um policial ficaram feridos após um confronto perto da estação Principe di Genova.

A greve geral de 24 horas foi convocada pela Confederação Geral Italiana do Trabalho (CGIL, na sigla em italiano). Os trabalhadores reclamam do sistema fiscal do país, o qual afirmam penaliza os assalariados, da falta de empregos formais para os jovens e da também da falta de investimentos na criação de empregos. Os líderes sindicais afirmam que o governo fracassou em tomar medidas para melhorar o padrão de vida da classe trabalhadora e da classe média. Os líderes sindicais afirmam que, sem trabalho, muitos jovens formados continuam a viver com os pais e não encontram futuro na Itália.

"Sem dar aos nossos jovens uma idade adulta, este país não tem nenhuma perspectiva para o futuro", disse Susanna Camusso, secretária-geral da CGIL, durante a manifestação em Nápoles, que reuniu milhares de pessoas. Segundo ela, é urgente que o governo faça a reforma fiscal para que o peso dos impostos seja retirado dos salários e seja maior sobre os ganhos de capital, heranças e grandes patrimônios. *As informações são da Agência Ansa.*

### TEXTO 4

#### **Aulas suspensas em pelo menos 17 escolas estaduais de SC**

Solange Spigliatti - [estadão.com.br](http://estadão.com.br)

SÃO PAULO - Algumas escolas estaduais no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, suspenderam as aulas nesta segunda-feira, 12, em consequência dos estragos provocados pelas chuvas dos últimos dias, segundo a Defesa Civil do Estado. De acordo com a Secretaria de Educação, as escolas estaduais que estarão com as aulas suspensas neste início de semana são: em Blumenau, as escolas de Educação Básica Luiz Delfino, Pedro II, Heriberto Joseh Muller, Max Tavares e Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja); em Ilhota, as escolas de Educação Básica Valério Gomes e Marcos Konder, não terão aulas na segunda-feira, retornando às atividades na terça-feira. Nas demais cidades da Regional, as aulas da rede estadual serão normais.

Em Itajaí, as escolas XV de Junho, Henrique Silva Fontes, Afonso Niehus, Nereu Ramos, Maria Nilza Evaristo e Henrique Midon não terão aula hoje, retornando às atividades na terça-feira. Nas demais cidades da Regional, as aulas da rede estadual serão normais. Na cidade de Brusque, as escolas de Educação Básica Araujo Brusque e Santa Terezinha só retornam as atividades na quarta-feira. A escola Grecório Locks retorna às aulas na terça-feira. Na cidade de Lontras, as aulas voltam ao normal na terça-feira e em Presidente Getúlio, as atividades escolares retornam na quarta-feira. A Secretaria não conseguiu contato com as cidades de Ituporanga, Timbó e Rio do Sul.

1- Após a leitura dos textos acima, a observação do uso das vírgulas nos trechos sublinhados, complete a tabela abaixo, indicando, por associação aos exemplos dados, a categoria do uso das vírgulas, o número do texto e da linha em que o trecho correspondente se encontra

Exemplos	Categorias	Texto e linha/trecho
<p><u>Neste sábado</u>, o Taleban escreveu que a invasão ao Afeganistão fará com que os EUA e aliados permaneçam com um estigma permanente na democracia do Ocidente.</p> <p><u>Na saída de campo</u>, Lucas admite "vacilo" e falta de agressividade no ataque, mas diz que não é hora de lamentar derrotas.</p> <p><u>A partir desta segunda-feira, 12</u>, as linhas 4-Amarela e 2-Verde do Metrô terão seu horário de funcionamento ampliado, iniciando a operação comercial em horário integral, das 4h40 à meia-noite.</p>		
<p>11 de Setembro foi desculpa para invadir Afeganistão, <u>diz Taleban</u></p> <p>"Nós não temos nenhum projeto da aliança em andamento", <u>disse o presidente do conselho da Suzuki em uma entrevista coletiva em Tóquio</u>.</p> <p>Todos jogaram muito bem e eu aproveitei as oportunidades", <u>afirmou o goleador</u>, que depois de atuar pelo Inter viajou para Córdoba (ARG)</p>		
<p>O presidente-executivo da Suzuki, <u>Osamu Suzuki</u>, ofereceu-se para comprar a participação da Volkswagen, de 19,9 por cento, em sua empresa, em dinheiro.</p> <p>Daniela Samille, <u>de 17 anos</u>, puxava a água rumo ao bueiro de uma rua do bairro Promorar, um dos mais afetados pelas cheias.</p> <p>Fabício Marinho, <u>responsável pelos abrigos</u>, espera que até o fim do dia de hoje sejam necessários apenas cinco abrigos, para acomodar cerca de 800 pessoas.</p>		
<p>O incêndio ocorrido na madrugada desta segunda-feira, 12, <u>na Favela Fernão Dias, em Guarulhos, na Grande São Paulo</u>, deixou dois mortos, entre eles uma adolescente de 16 anos e um bebê de um mês, segundo informações iniciais da Defesa Civil do município.</p> <p>O fogo começou por volta das 4 horas de hoje, <u>na Avenida Educador Paulo Freire</u>, e foi controlado cerca de duas horas depois.</p> <p>As investigações apuram o ataque aos caixas eletrônicos instalados no Clube Ipê, <u>no Ibirapuera</u>, zona sul de São Paulo.</p>		

<p>Forças de Kadafi atacam refinaria e matam 15, segundo testemunhas.</p> <p>De acordo com a Defesa Civil, a área onde estavam instalados aproximadamente 60 barracos foi totalmente destruída.</p> <p>Segundo a Polícia Rodoviária Federal, o trecho entre os quilômetros 93 e 94 estava fechado devido a uma queda de barreira.</p>		
<p>Também foram expedidos 22 mandados de busca e apreensão que foram cumpridos <u>na capital paulista, nas cidades de Birigui, Garça, no Interior, e nos municípios litorâneos de Guarujá, São Vicente, Itanhaém, e Praia Grande.</u></p> <p>Após realizar sua primeira visita às <u>províncias de Miyagi, Iwate e Fukushima</u>, as mais atingidas pelo desastre, o primeiro-ministro japonês prometeu reforçar a reconstrução das áreas assoladas.</p> <p>Sem os contundidos <u>Arouca, Paulo Henrique Ganso e Ibson</u>, Muricy Ramalho será obrigado a armar o meio de campo com três volantes de marcação</p>		
<p>Fonte: Todos os textos e fragmentos desta atividade foram extraídos do site: <a href="http://www.estadao.com.br/">http://www.estadao.com.br/</a></p>		



15.2. Em dupla, escolha um dos textos abaixo (texto de alunos) e sugira alterações na pontuação.

no dia 9/10/10 o aluno Rafael de 18 anos  
foi assassinado enquanto ia Escala João Paulo dos  
Rios Velozes no município de Dewodes, Mato Grosso do Sul.  
Com informações de coordenação da Escola o aluno  
vítima acabou de sair do colégio onde Sérgio João  
como discussão com um rapaz chamado maicon de 19 anos  
que estudava no mesmo local.  
O aluno maicon veio de um revalver do maribla  
e com 3 tiros matou Rafael.  
maicon foi interrogado e pegou um pedaço de ferro.

## Ataque a três adolescentes

No dia 15-04-11, na cidade de Jourdão, no bairro Jd. Olimar, três adolescentes uma de 13 anos e as outras duas de 14 anos foram atacadas por um homem que aparentava ter uns 40 anos.

As adolescentes voltavam da escola quando um homem as abordou, duas delas conseguiram fugir, a outra menina foi estuprada e esfaqueada.

Depois de alguns dias a menina foi encontrada morta em um terreno baldio há alguns metros do local onde ela foi estuprada.

### MÓDULO 4 – A REVISTA

#### ATIVIDADE 16: REVISÃO DO TEXTO

No início desta sequência didática, o professor orientou a produção de um texto. Após a realização de todas as atividades e o aprimoramento de seu conhecimento sobre a notícia, agora é a vez de voltar ao texto inicial e verificar se ele constitui verdadeiramente uma notícia ou precisa ser melhorado.

Lembre-se: você assumirá o papel de um jornalista e relatará um fato policial. Seu texto será publicado no blog da escola; logo, seus leitores serão os mais variados: colegas das outras classes, professores e até pessoas que você nunca saberá quem é, pois seu texto estará em rede virtual.

Seu professor já analisou seu primeiro texto e vai devolvê-lo com algumas sugestões. Observe atentamente o que ele anotou e, em permanecendo dúvidas, pergunte. Além disso, você poderá orientar a análise e reescrita do seu próprio texto pela lista de controle abaixo.

**ATENÇÃO:** Você não vai escrever um novo texto. Você vai reescrever o texto anterior, não importando o quanto terá de alterá-lo.

LISTA DE CONTROLE		
ASPECTOS OBSERVÁVEIS	ESTÁ OK!	PRECISA MELHORAR
A linguagem e o tema da notícia estão adequados?		
O título/manchete é chamativo?		
O título/manchete destaca o fato?		
O título/manchete emprega o verbo no presente?		
A notícia tem um antetítulo ou subtítulo?		
A notícia tem um lide no primeiro parágrafo, que atrai para a leitura e sintetiza as informações?		
A notícia segue uma ordem de importância dos acontecimentos relatados?		
A notícia está escrita em 3ª pessoa?		
Os verbos no corpo do texto estão no pretérito?		
A notícia está isenta de opinião ou, se há opinião, ela está subjacente ao texto?		
Os elementos da notícia estão presentes e são precisos (local, data, hora, nome dos envolvidos, causa, consequências)?		
A notícia aponta envolvidos (testemunhas) e depoimentos?		
As vozes das testemunhas estão em ordem direta ; portanto, empregam-se as aspas?		
As vozes das testemunhas estão em ordem indireta e são introduzidos adequadamente?		
Os verbos de dizer foram empregados adequadamente?		
Há emprego de expressões que introduzem (ou fecham) as diferentes vozes (segundo fulano; de acordo com...)?		
A notícia desenvolve-se em vários parágrafos, facilitando a leitura?		
Emprega-se adequadamente a pontuação (ponto e vírgula, particularmente)?		
As descrições são sintéticas e objetivas?		
Empregam-se adequadamente as retomadas anafóricas?		
Privilegia-se a norma culta?		
Há cuidado com a ortografia?		

## MÓDULO 5 – O JULGAMENTO E A SENTENÇA

### ATIVIDADE 17: PUBLICAÇÃO DO TEXTO

Parabéns! Você chegou ao final da sequência didática.

Faça a última avaliação do texto. Se desejar, troque seu texto com um colega e juntos verifiquem se atende a todos os elementos da notícia. Depois disso, é a hora de digitar o texto e publicá-lo no blog da escola. Para essa etapa, você contará com o apoio do professor da sala de tecnologia.

Finalmente, verifique se o texto está bem formatado (espaços, margens, fonte, tamanho da fonte).

Agora é só esperar os comentários!!!!



## ANEXOS

### Anexo 1: Textos para a ATIVIDADE 6

# Tenente surra casal no *shopping center*

*PM virou fera quando viu sua garota passeando com outro*

Um oficial da Polícia Militar de São Paulo está sendo acusado de ter agredido um casal, no último dia 10, dentro do Shopping Center Norte.

Tudo aconteceu porque o tenente teria flagrado a namorada passeando de mãos dadas com um amante no *shopping*. De acordo com boletim de ocorrência registrado no 9º DP (Carandiru), o [...] tenente M. [...] deu vários socos na manicure P. [...] e depois agrediu o estudante R. [...]

P. afirmou em seu depoimento que o tenente não era mais seu namorado. Segundo a manicure, ela estava no *shopping* com R., quando, às 10h15 da noite, deu de cara com M., que estava acompanhado de uma ex-

noiva. Ainda segundo P., assim que se encontraram, o tenente deu-lhe vários socos. R. teria interferido e levou uma chave-de-braço do tenente.

As vítimas foram levadas ao PS de Santana (zona norte). Com o golpe, R. teve o braço esquerdo fraturado. O tenente também ficou machucado e foi atendido no hospital da Polícia Militar.

Segundo o depoimento do tenente, ele encontrou a namorada de mãos dadas com R. e foi conversar com ela. Então, R. teria interferido e eles começaram a discutir e brigaram. Os dois caíram no chão e, segundo o tenente, foi aí que R. quebrou o braço.

*(Notícias Populares, 18/abr./1998.)*

OBS.: O segundo texto já se encontra na ATIVIDADE 15/TÓPICO 15.1./TEXTO 2

## Anexo 2: Textos para a ATIVIDADE 11

Dourados, Mato Grosso do Sul, segunda-feira, 20 de junho de 2011  
O PROGRESSO

Renda

# Famílias realizam sonho da casa própria

Foram investidos mais de R\$ 600 mil para a edificação das 40 casas populares no distrito de Macaúba

**D**OURADOS – O governo do Estado, por meio da Secretaria de Habitação e das Cidades (Sehac), realizou o sonho da casa própria para mais 40 famílias douradenses. O secretário da pasta, Carlos Marun, esteve no distrito de Macaúba para realizar juntamente com o prefeito Murilo Zauith a entrega das chaves.

De acordo com Marun, foram investidos mais de R\$ 600 mil para a edificação das 40 casas populares. Esse recurso foi viabilizado pelo governo do Estado em parceria com a União e a prefeitura.

As unidades habitacionais serão destinadas a famílias de menor renda mensal e possuem 32 metros quadrados distribuídos em dois quartos, sala/cozinha e banheiro. Cada família pagará o equivalente a 10% do salário mínimo de prestação.

O secretário de Habitação falou também sobre a atuação do governo do Estado no que diz respeito à construção habitacional nos distritos de Mato Grosso do Sul. “Temos um grande trabalho de moradias destinadas aos distritos. Isso fortalece as pequenas comunidades e permite o desenvolvimento integrado de Mato Grosso do Sul”.

O prefeito Murilo contou aos moradores de Macaúba

a forma como está administrando Dourados, com uma verdadeira economia de guerra para atender a população. “Cada real é muito bem gasto. Só assim estamos conseguindo atender a demanda de uma cidade que metade das ruas não tem asfalto e estava com as ruas de terra cheias de valeta e as pavimentadas tomadas pelos buracos”.

Acompanharam a entrega o deputado estadual Zé Teixeira, o presidente da Câmara Idenor Machado, os vereadores Alberto Alves dos Santos, Beбето, Pedro Pepa e Cido Medeiros, o presidente da Sanesul José Carlos Barbosa e moradores de Macaúba e Formosa.

“É muito importante ter um teto para morar e sei que hoje essas famílias estão realizando um sonho. Dourados tem dez mil famílias esperando pela casa própria. É por isso que estamos trabalhando na prefeitura, para que todas possam realizar o sonho de ter a própria casa”, afirmou o prefeito Murilo.

Comemoração – “Pra mim é um sonho realizado, é minha vida”. Foi desta forma que Lucivania Romeiro da Silva resumiu seu sentimento, ao receber as chaves de sua casa própria. Já Rosinécia Martins Rodrigues festejou o fim do aluguel e Marli Silveira do Nascimento, que tem um comércio em frente ao novo Residencial já pensa na ampliação de seu negócio.

A comerciante disse que há duas semanas decidiu abrir uma pequena lanchonete no imóvel de sua propriedade, visualizando a possibilidade de ampliar em breve. Ela acredita que por estar estabelecida exatamente em frente ao conjunto de casas terá um movimento considerável a partir do momento em que as residências passarem a ser habitadas.

Rosinécia, que trabalha como autônoma, sempre pagou aluguel por falta de condições de ter sua própria casa. Ela conta que com o pouco que ganha jamais teria condições de comprar uma casa e por isso o fato de ter sido beneficiada com uma unidade do programa habitacional é motivo de muita comemoração.

Já Lucivania, que tem duas filhas menores, conta que o ato de receber a casa tem um significado muito especial. Ela e o marido Gilson Bastos, moram em uma área rural de arrendamento, distante 2 km da sede do distrito. A iniciativa em se inscrever para o programa foi dela.

O esposo disse que “colocou nas mãos de Deus” e dizia à mulher que “se for da vontade Dele nós vamos ter nossa casa, mas eu sei que Ele não vai deixar de nos dar essa felicidade”. No dia da entrega ele não conseguiu esconder a emoção e, junto com a esposa agradeceu por aquele momento.

Divulgação



Rosinécia exibe com orgulho as chaves da sua nova moradia em Macaúba



## BLITZ ELETRÔNICA

Veículos com documento atrasado e em mau estado de conservação estão na mira

# Detran caça 80 mil veículos em situação irregular na Capital

GERSON OLIVEIRA



Segundo o Detran, 10% da frota de veículos do Mato Grosso do Sul está trafegando sem condições de uso

ANAHI ZURUTUZA

O Departamento Estadual de Trânsito (Detran) de Mato Grosso do Sul dá início hoje à "temporada de caça" a veículos que transitam em Campo Grande com documentos vencidos. A estimativa do órgão é que o Estado tenha aproximadamente de 200 mil — 20% da frota — automóveis trafegando com licenciamento em atraso, em débito com o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) ou, ainda, com pendências no que diz respeito ao pagamento de multas. Só na Capital são 80 mil veículos.

De acordo com o Detran, até abril deste ano, a frota de Mato Grosso do Sul era de 991.217 automóveis. Destes, 397.392 veículos são da Capital. O órgão não informou o quanto (em dinheiro) devem os carros e motos com a documentação vencida.

A megaoperação intitulada "Blitz Eletrônica" será realizada em parceria com a

Companhia Independente de Polícia de Trânsito (Ciptran). De hoje até o final do ano, o Detran e a Ciptran farão duas vezes ao dia blitzes utilizando equipamento capaz de fotografar a placa de automóveis e em minutos verificar se estes têm pendências com relação à taxas, multas ou impostos.

O Detran tem dois veículos que têm o instrumento, um deles é usado em operações de rotina em Campo Grande e o outro no interior. No período em que estiver acontecendo a megaoperação, os dois carros ficarão na Capital. Este ano, a ação será executada somente na Capital. Mas, segundo a assessoria de imprensa do governo do Estado, há possibilidade de operações serem realizadas no interior a partir do próximo ano.

### Carros velhos

Além de "caçar" os automóveis com débitos, o Detran pretende também tirar de circulação carros em mau estado de conservação. Estima-

se que cerca de 10% da frota, aproximadamente 100 mil veículos, estejam trafegando sem condições de uso e, segundo o diretor-presidente do Detran, Carlos Henrique Santos Pereira, arriscando a vida de motoristas e motociclistas. Retiraremos os veículos que não trazem segurança e apreender aqueles sem farol, para-brisas, lanternas, ou outra irregularidade", comentou.

Por mês, segundo Pereira, são apreendidos em média 1,2 mil veículos em situação irregular no Estado e, pelo menos, 200 permanecem no pátio do Detran porque estão com documentos atrasados.

Atualmente, os 76 pátios do Detran contabilizam 10.524 veículos, sendo 50% de motocicletas. Desse total, segundo Santos Pereira, 2.800 têm algum tipo de restrição judicial ou policial. Para desafogar os estacionamentos o diretor do Detran disse que vai intensificar os leilões de sucatas, que passarão a acontecer a cada 15 dias.

APÊNDICE 5  
Entrevista com a PC1

ENTREVISTA COM A PC1 – ÁUDIO GRAVADO EM 21.07.2011

PC1 – Agora a sua pesquisa eu acho muito interessante...

PP – Essa teoria é aplicável? O ISD realmente é uma corrente teórica e vertente didática que contribui para a melhoria da educação?

PC1 – Que ela contribui, contribui. Mas tem essa dificuldade da questão do tempo, de como se dá o processo na escola pública... Olha o tanto de tempo que nós estamos pra fazer o Artigo de opinião com uma turma. Imagina se eu trabalho só com o ensino médio; o que eu vou fazer com as outras turmas...

PP – Mas o que você prepara para uma turma, você prepara para outra. e no ensino médio que tem só 3 aulas por semana dá para aplicar?

PC1- O que eu vou fazer? Não dá para aplicar total, mas dá para ser aplicado sim. Nós não estamos provando isso? Nós não estamos aplicando? Está dando certo. Agora o que precisa? O que você precisa é tirar aquela velha camisa de força da falta de tempo e você ter o compromisso de que você precisa mudar. Por que qual é o principal? É você saber que da forma que está se dando a educação não está tendo resultado. Isso é um fato.

PP- E o ISD, a SD, os gêneros textuais são mecanismos que revertem esse quadro negativo da educação?

PC1 – Eu acho que sim. Porque é muito triste você terminar o ano, aí você pergunta para o aluno que texto é esse? E ele não sabe que texto foi. Porque você passa pelos textos. Você não ensina o texto. Não é isso que acontece? Ah! Nós estudamos artigo de opinião. Mas o que nós estudamos do artigo de opinião? Eu tenho certeza que depois desse trabalho aí, esses meninos vão saber o que é um artigo de opinião. Eles vão saber produzir. Vai fazer sentido para eles. E o mais preocupante é isso: que você termina ou você brinca de ensinar e o menino brinca de aprender e o resultado não sai. Esse é que é o mais triste na educação.

PP – E essa estrutura modular, esse trabalho que a gente tá fazendo realmente atende a necessidade do aluno e do ensino?

PC1- Eu acho que atende. Mas aí o que teria de acontecer: bater em cima na formação de professor.

PP – Você acha que a dificuldade que a gente está tendo – igual você falou a gente tem tantos dias, tantas horas que a gente está aqui estudando. Quantos encontros que a gente já tem (mais ou menos nove ou dez encontros). Esse tempo todo que a gente está tendo. Vamos supor que sejam duas horas. em dez dias são vinte horas. Vinte horas de estudo. Se investir na formação continuada de professor, o professor pode diminuir esse tempo?

PC1 – Ah! Com certeza! Por que aí o que acontece? Aqui, na realidade, você está ensinando a como trabalhar. E na formação continuada você pode fazer o quê? Você pode dar tarefa, não é só comigo. Você tem o grupo. Você vai trabalhar o grupo.

PP – Como teria que ser uma formação continuada para atender essa necessidade? Qual sua visão?

PC1 – Eu acho que tem que ser como o curso que você está fazendo. É o óbvio. O interessante no curso que você está administrando é a questão de que você não está para dizer: Ah, o professores! Porque o mais deprimente em um curso é o povo mostrar que o professor não sabe. Isso aí todo mundo já sabe, porque ele não teve essa formação na faculdade. Quem se formou naquela época a teoria era outra. Você estudava a gramática da forma mais tradicional possível. Então o curso que você está propondo... Você não chegou para dizer: Oh, está tudo errado. Essa nova proposta pode ou não dar certo. Então vamos trabalhar dessa forma. Você está ensinando como fazer. Tanto é que todos os professores estão gostando, não é? Então o que tinha que acontecer? Tinha que ser um compromisso do município. Tinha que ser um compromisso do Estado. Tem dez anos que eu estou no Estado e eu nunca tive uma formação como essa. Só tive aquela do Cariri e teve uma outra, há quatro anos, para apresentar o referencial teórico – em 2007. E você cobra. Cobra resultado. Você cobra aquilo que sabe que não vai ter resultado. Então eu acho que o principal é formação continuada. O professor precisa estudar.

PP – POR que o professor tem de estudar tanto depois de formado? Por que a formação precisa ser continuada?

PC1- Porque... eu penso... eu penso assim: você não é um produto acabado. E sim em qualquer profissão você tem de estar se aperfeiçoando. Eu no caso do professor eu acho que o melhor seria a formação continuada, já que o professor não pode sair pra estudar. Você vê a dificuldade que é pra fazer um mestrado. O mestrado tinha que ser uma coisa assim do dia a dia. Não precisava dessa dificuldade toda: que é um funil. Então na área da educação, a exemplo da Argentina, dos países desenvolvidos, assim como é aberta a faculdade seria esse

mestrado... Para você estudar: abrir o espaço para o professor. Tinha que ser uma coisa normal e não assim um privilégio. Porque para você fazer um mestrado é um privilégio, não é? Para poucos. Já que você não pode fazer, pelo menos a formação continuada. O pessoal da Universidade tinha que descer mais na escola pública, porque a maior parte deles não tem nem noção de como funciona a escola. Não tem noção. Não é? Se você perguntar para certos... Parece a Igreja Católica; só falta virar as costas pra você. A missa em latim. É dessa forma que a gente trabalha. E como é que vocês trabalham lá? Vem ver como é que funciona. Porque de certa forma a faculdade tem responsabilidade na formação do professor, não é? Aí fica lá. Não vem ver como é que é. A maior parte dos estagiários, hoje, não vem ninguém pra assistir como é que um estagiário está na escola.

PP – Mas quando você fala de estagiário e de como o estagiário está na escola, você não está mais falando de formação continuada.

PC1- Não. Eu estou falando aí no caso da Universidade não vir olhar o seu produto. Entendeu?

PP – Mas esse estagiário vai ser professor, não vai ser?

PC1- Vai ser professor.

PP – Então, além da formação continuada, qual é o outro aspecto que você acha necessário para ter um bom profissional da educação?

PC1 – Primeiro seria ele fazer uma boa academia. Sair preparado da Universidade. No nosso caso, a gente só tem que remediar.

PP – A isso a gente chama de formação inicial e o outro formação continuada.

PC1- É. A inicial teria que ser. Agora para esses professores que não vão iniciar mais nada, que já estão aí, aí sim formação continuada.

PP – E você acha que os professores querem formação continuada?

PC1- Olha, eu respondo por mim. Cada curso pra mim é muito importante. Eu nunca saí de um curso pra não ter algo para por em prática. E o que faz eu ainda ter paixão pela educação é isso. O dia que eu achar que não vale a pena, eu tenho que pegar meu boné e sair. Eu sou muito esperançosa. Eu tenho a esperança de que vai melhorar. E como eu gosto muito de ler,

mesmo sem a formação, mas eu tenho essa preocupação, eu tenho essa reflexão do que eu estou fazendo, o que esse alunos vai pensar.

PP- Por exemplo, a semed investiu oito anos em formação continuada.

PC1 – Daquela forma não funcionou.

PP – Por que não?

PC1- Aquilo ali pra mim era lavagem de dinheiro. Porque, olha, você pegar os professores e colocar lá naquela tenda – lembra da tenda? Aquilo era um massacre. Aquilo ali era fingir que estava dando formação continuada. Eu acredito em oficina. A parte da teoria lá era interessante. Teve o Paro lá; teve alguns palestrantes lá que eram muito interessantes. Mas formação continuada para mim é essa que você está fazendo. É essa que você vai acompanhar o professor. Eu o professor também tem de estar disposto, porque tem alguns que vão lá só pela questão da hora também.

PP- Como acompanhar?

PC1- Acompanhar o grupo.

(corte na gravação devido a participação de terceiro na entrevista)

PC1 – No município, especialmente no município, está triste a educação.

PP- Se o município é aqui, é a nossa casa, investe em educação e está pior; o Estado investe menos e está melhor, por que esta discrepância? De onde? Qual o seu olhar para atribuição dessa discrepância? Onde está o X da questão?

PC1- Não sei, Porque na realidade estou olhando o olhar do ensino médio. O ensino médio já, querendo ou não, sabe mais, tem mais bagagem que o ensino fundamental. Eu não sei se quem trabalha com fundamental é a mesma coisa daqui. Também se eu estou falando tendo como ponto de partida os alunos da (cita o nome da escola). Dá para observar os alunos que chegam no primeiro ano do município e os que eram da escola, a diferença era muito grande. Então eu não sei. Assim, de repente, o [nome] que trabalha com ensino fundamental, ele deve ter uma outra visão. De repente o que eu estou falando não é. Mas a pergunta que você me fez: porque a formação continuada era daquela forma e não melhorou? Eu acho que falta a questão do compromisso do professor. Porque é aquilo que falei. Se você ficar com aquela muleta de eu não tenho tempo e não buscar, você tem de ter esse compromisso. E muitas

pessoas, infelizmente, do município só fazem a formação por causa do certificado. Isso é complicado também.

PP- Virou uma fábrica de certificado?

PC1- Virou uma fábrica de certificado. Infelizmente. Tomara que o [nome] escute isso e corte. Mas, infelizmente, é. O que mais você observa é: eu odeio o palestrante; odeio ter que ler os textos. Meu Deus do céu, ler faz parte da tua prática! Assim como você tem de planejar. Outra coisa: eu acho que o compromisso maior é com o aluno; não é com a escola; não é com ninguém. É com o teu aluno. O meu maior medo é o que o aluno está achando é da minha aula. Entendeu? Se o que eu estou trabalhando está ajudando ele ou não; se ele aprendeu ou não. Essa é a minha maior preocupação. Eu acho que assim: infelizmente, tem que ser oferecida a formação continuada. Mas tem que ter essa cobrança também. Tem que ter um retorno. Você está fazendo pra quê?

PP- E como cobrar? Como cobrar sem virar ditadura?

PC1 – Conscientizar o professor. Eu acho que é meio complicado, porque ele já tem que ter essa consciência, não é?

PP- E é possível conscientizar alguém? A consciência não é própria?

PC1- Eu acho que não. É ali, aquela coisa da “água mole em pedra dura...” Eu acredito que coimo é que você vai conscientizar o professor, hoje, principalmente, do município? Com os resultados que estão aí. Eu não sei se é exatamente conscientizar, ou o que é. Mas precisa rever, observar e cobrar mesmo. A questão do cobrar é fundamental.

PP- Essas avaliações, elas surtem efeito? A gente tem a Provinha Brasil, a Prova Brasil, agora tem essa do Estado, que é específica do Estado. Você acha que resolve, que ajuda?

PC1- Não. Ela não ajuda porque não tem nada a ver com... Acho que nada a ver é muito complicado. Acho que ela não mostra exatamente o que está sendo trabalhado. Acho que tinha que ser uma prova do município. Acho que o município era o primeiro que tinha que observar o que ele está trabalhando. Porque na Prova Brasil ela vai refletir o que o município deveria ter, como o Plano. Porque o município não tem um plano de educação. Ou tem?

PP- A gente tem um norte nacional que são os parâmetros.

PC1- No caso da Prova Brasil, nesse ponto eu concordo. O que eles estão observando é se aqueles parâmetros estão sendo colocados em prática, não é isso? Não seria esse o objetivo da Prova Brasil. É para observar. Mas aí você pega o aluno lá do ... Mesmo dentro do Estado. Você pega o aluno de Dourados, pega o aluno lá da periferia. Você há de convir que é diferente. Não deveria ser, mas é. O aluno mais carente.

PP- Você deu como uma indicação, uma sugestão, a prova ser feita pelo município.

PC1- Tinha que ter essa prova. Mesmo que o Brasil quisesse observar: “não eu coloquei como parâmetro isso aqui, então eu vou observar.” Mas o município também tinha que ter a Prova dele.

PP- O município teria que ter o seu Parâmetro?

PC1- Teria que ter.

PP- Mas, como pegar uma escola da periferia e uma escola do centro? Vamos pegar a criança aqui do (cita o nome de uma escola de periferia) com a criança do (cita outra escola central). uma prova só?

PC1- Ah! Mas aí tem um detalhe. Se o município tem realmente seu plano de ensino efetivamente. E qual é o objetivo da educação? Não é excluir.

PP- O seu plano? O seu referencial?

PC1- É. Meu referencial. Meu referencial é que a educação de Dourados tem de ser boa. Então se é uma educação, tem de ser boa. Aí ele tem de levar em conta que todas as escolas tem que ter uma educação de qualidade. Ele tem que oferecer meio para o aluno rico e o aluno pobre, para que eles tenham o mesmo nível, mesmo grau de ensino.

(outra interrupção/intervenção de terceiro)

Porque se eu vou já para a escola – e, infelizmente nós vamos – com a ideia “esse aluno pobre aqui não vai aprender mesmo.” Então eu já estou massacrando o coitado ali no início. Não é isso? E aí quem tinha que dar conta disso era o... vem a tal da cobrança, que, infelizmente, é triste mas tinha que ter.



PP- Mas qual é a reação do professor? Você que está lá dentro da escola; se o município começar a fazer isso, o que você acha que vai acontecer?

PC1- Vai ser um “auê” total.

PP- Mas prova por prova a gente já tem. A gente tem a Provinha Brasil, a gente tem a Prova Brasil, a gente tem a Prova do SAEB, Prova do Enem, prova...

PC1- Então já sabe. Então só não sabe o que fazer para melhorar. É isso. O que eu só te digo é uma coisa: do jeito que está não dá para ficar. A coisa está feia.

(outra interrupção/intervenção de terceiro)

PP- Então a coisa já vai para o campo da gestão. Porque precisa saber gestar, gerir recursos, gerar recursos, gerir. gestar em si.

PC1- Participar. Eu acho que o que falta é essa palavra: participar. E você sabe porque você não está ali só para aparecer. Você está ali para trabalhar. E o mais importante na escola não sou eu, não é a coordenação, não é a direção; é o aluno. Infelizmente, isso está diferenciado agora. Eu sou mais importante. O aluno é “se der”. O aluno tem que ser o produto mais importante da escola.

PP- Quando você fala que o aluno é o produto, ou ele é o objeto, ele é o X da escola, que ele é o mais importante. Quando você fala que ele é o mais importante, a gente não corre o risco de mercantilizar o ensino? De fazer do ensino, da aprendizagem, um comércio? De empresariar a escola?

PC1- Uma vez eu fui bastante criticada por uma fala numa reunião. Eu penso assim: que a educação, ela tem de parar com esse negócio de voluntário. Porque têm muitas pessoas que pensam “eu sou um voluntário na educação.” Acho que tem que encarar a educação como... não é exatamente uma empresa porque você está lidando com o ser humano. Mas você tem que preparar esse cidadão para a vida lá fora. E, infelizmente, nós vivemos num sistema capitalista, não é? Você tem de preparar. Não adianta você ficar “não, eu tenho que olhar é que o menino está passando fome,” é a questão do carinho e tudo mais. Coitadinho! Eu tenho que parar com isso com o aluno.

PP- Com o paternalismo?

PC1- É. Ai, “tadinho!” eu vou fazer uma campanha do agasalho para esse menino. Eu acho que o que você tem de fazer é o seguinte: é preparar o aluno para ele se dar bem enquanto

cidadão. É claro que você não vai deixar de lado também a formação do indivíduo, do ser. Não é isto que estou dizendo.

PP- A educação?

PC1- É. Você tem que preparar ele para o sistema que está aí e que, infelizmente, nós não estamos dando conta disso, a escola, ela passou a ser tudo, menos o local de aprendizagem. Não sei se você concorda comigo. Mas a gente não dá conta. A gente dá conta de levar o aluno ao dentista, não sei mais o que, não sei o que, não sei o que. Mas você não está dando conta de ensinar. E o principal da escola penso que seja você ensinar. Não sei se eu estou certa ou errada.

PP- A escola tem de deixar de ser paternalista, tem que deixar de ser assistencialista para ser escola.

PC1- Escola. Ela se perdeu nisso daí. Ela não está sendo escola.

PP- Mas e o professor? O que ele precisa fazer para que a escola volte a ser escola?

PC1- eu sou uma pessoa que acredita muito na política. Não na politicagem. Eu acho que o professor precisa ser esse ser político. Humano, porém político. Então o que ele precisa fazer foi isso que você perguntou, não é?

PP- Ou o que ele precisa deixar de ser?

PC1- eu acho que a primeira coisa é você ter que deixar o comodismo. Porque além de você não ter essa questão de tempo; além de você não ter aquela formação que deveria ter, mas também tem o comodismo. Eu acho que você tem de deixar isso daí e você tem que buscar. Tem que buscar. Eu tenho consciência de que eu preciso de formação e o município me oferece, mas não é por isso que eu vou ficar de braço cruzado. Eu preciso ir atrás, eu preciso ter compromisso e eu acredito que quando você tem compromisso com o teu aluno, você corre atrás.

APÊNDICE 6

Sequência didática – Lenda (VERSÃO 1)

## Sequência Didática

### OFICINA 1: CONHECENDO O GÊNERO LENDA

#### ( ) texto 1

##### Como surgiu o guaraná

Um casal de índios pertencente a tribo Maués, vivia junto por muitos anos sem ter filhos mas desejava muito ser pais. Um dia eles pediram a Tupã para dar a eles uma criança para completar aquela felicidade. Tupã, o rei dos deuses, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino.

O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom. No entanto, *Jurupari*, o deus da escuridão, sentia uma extrema inveja do menino e da paz e felicidade que ele transmitia, e decidiu ceifar aquela vida em flor.

Um dia, o menino foi coletar frutos na floresta e *Jurupari* se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança. Ele se transformou em uma serpente venenosa e mordeu o menino, matando-o instantaneamente.

A triste notícia se espalhou rapidamente. Neste momento, trovões ecoaram e fortes relâmpagos caíram pela aldeia. A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de *Tupã*, dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança e que deles uma nova planta cresceria dando saborosos frutos.

Os índios obedeceram aos pedidos da mãe e plantaram os olhos do menino. Neste lugar cresceu o guaraná, cujas sementes são negras, cada uma com um arilo em seu redor, imitando os olhos humanos.

#### ( ) Texto 5

##### A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

**Moral: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.**

#### ( ) Texto 2

##### O boto

O boto cor-de-rosa sai dos rios da Amazônia nas noites de [festa junina](#). Com um poder especial, consegue se transformar num lindo jovem vestido de terno branco, uma roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Com seu jeito galanteador e falante, o boto aproxima-se das jovens desacompanhadas, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se transformar no boto.

#### ( ) Texto 3

##### A cigarra e a formiga

Tendo a cigarra em cantigas no inverno  
Passado todo o verão  
Achou-se em penúria extrema  
Na tormentosa estação.  
Não lhe restando migalha  
Que trincasse, a tagarela  
Foi valer-se da formiga,  
Que morava perto dela.  
Rogou-lhe que lhe emprestasse,  
Pois tinha riqueza e brilho,  
Algum grão com que manter-se  
Até voltar o aceso estio.  
- "Amiga", diz a cigarra,  
- "Prometo, à fé d'animal,  
Pagar-vos antes d'agosto  
Os juros e o principal."  
A formiga nunca empresta,  
Nunca dá, por isso junta.  
- "No verão em que lidavas?"  
À pedinte ela pergunta.  
Responde a outra: - "Eu cantava  
Noite e dia, a toda a hora."  
- "Oh! bravo!", torna a formiga.  
- "Cantavas? Pois dança agora!"

#### ( ) Texto 4

##### Pai do Mato

É muito comum na Região Centro Oeste do Brasil, principalmente em Goiás, segundo a Lenda o Pai do Mato habita as matas defendendo os bichos contra as pessoas, segundo contam poucas pessoas já o viram, pois ele raramente aparece, e ele têm as seguintes características:

1. Têm a altura de um homem, o corpo coberto de pêlos e as mãos semelhantes a dos macacos, no rosto ele possui uma barbicha bem vistosa na cor negra, e têm o nariz na cor azul.
2. Costuma andar com grupos de caititis (porco-do-mato), onde utiliza o maior animal como montaria.
3. Segundo contam o seu umbigo é seu ponto fraco.

## ATIVIDADE 1

1. Marque com um (x) o texto que **VOCÊ ACHA QUE** pertence ao gênero lenda.

2. **POR QUE VOCÊ ASSINALOU ESSE TEXTO?**

3. Preencha a tabela identificando as informações do texto.

	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 4</i>
<i>Título do texto</i>			
<i>Personagens</i>			
<i>Local onde aconteceram os fatos</i>			
<i>Descrição dos personagens</i>			
<i>Qual o mistério/magia ou fantasia?</i>			

4. Assinale A(S) alternativa(S) que justifique(M) o gênero lenda.

- ( ) É uma história contada oralmente por velho conhecedor de histórias ( pessoas mais antigas)
- ( ) Os animais conversam como se fossem gente.
- ( ) apresenta idéias de fatos reais ou fantasia.
- ( ) É um texto narrativo que apresenta um mistério, divulga uma cultura e os verbos encontra-se no pretérito (passado)
- ( ) É um texto narrado uma narração que transmite um ensinamento explícito com um fundo moral.

**Perfeito isso! Assim você está desenvolvendo a capacidade de ação dos alunos. Mas são poucos os exercícios. Precisa de mais e diferentes atividades. Escolha um dos textos acima ou novo texto para detalhar mais as condições de produção do gênero lenda. Essas atividades devem ser feitas antes do exercício 4. Os alunos precisam de mais subsídios para responder a questão 4.**

## OFICINA 2: O USO DOS ADJETIVOS NO GÊNERO LENDA

### 5. Grife os adjetivos dos seguintes trechos do texto gênero lenda.

Texto1: “Como surgiu o guaraná”

“...Tupã, o rei dos deuses, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino. O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom.”

Texto 2: O Boto

...consegue se transformar num lindo jovem vestido de terno branco, uma roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande.

Texto 4: Pai do Mato

...e ele **têm** **tem** as seguintes características:

1. Têm a altura de um homem, o corpo coberto de pêlos e as mãos semelhantes a dos macacos, no rosto ele possui uma barbicha bem vistosa na cor negra, e têm o nariz na cor azul.
2. Costuma andar com grupos de caititus (porco -do-mato), onde utiliza o maior animal como montaria.

Muito bem! O exercício acima desenvolve a capacidade linguístico-discursiva. O mais importante, não esqueça, é trabalhar o efeito desses adjetivos. Por que há adjetivos na lenda? Eles ajudam em que? A que sentido conduzem?

Uma dúvida: o texto 4 “Pai do mato” é uma lenda? Ele parece mais com uma explicação (uma espécie de verbete de dicionário ou de enciclopédia). Verifique bem isso.

Ainda falta muito para concluir a SD, que deve ter entre 10 a 15 (no máximo) oficinas. Cada oficina aborda um elemento do gênero e busca desenvolver uma capacidade de linguagem. Uma oficina pode ter mais de uma atividade (é ideal que tenha para reforçar bem o elemento que se quer trabalhar).

Não se esqueça de que toda SD começa com a apresentação da proposta de trabalho para os alunos. Você apresenta todo o projeto da SD. Além disso, não se esqueça de que em seguida se pede uma produção de texto para os alunos no gênero da SD, para saber/avaliar o que eles já sabem sobre o gênero e, assim, melhorar/alterar a SD prevista. Esse texto dos alunos será reescrito lá no final da oficina.

Não se esqueça de dar um contexto de produção para os alunos a fim de que eles produzam um texto (lenda, no caso) já tendo em mente a situação de produção, os objetivos e a forma de publicação.

## APÊNDICE 7

Sequência didática – Lenda (versão 2)

## OFICINA 2: CONHECENDO O GÊNERO LENDA

### ATIVIDADE 1

#### ( ) texto 1

##### Como surgiu o guaraná

Um casal de índios pertencente a tribo Maués, vivia junto por muitos anos sem ter filhos mas desejava muito ser pais. Um dia eles pediram a Tupã para dar a eles uma criança para completar aquela felicidade. Tupã, o rei dos deuses, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino.

O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom. No entanto, *Jurupari*, o deus da escuridão, sentia uma extrema inveja do menino e da paz e felicidade que ele transmitia, e decidiu ceifar aquela vida em flor.

Um dia, o menino foi coletar frutos na floresta e *Jurupari* se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança. Ele se transformou em uma serpente venenosa e mordeu o menino, matando-o instantaneamente.

A triste notícia se espalhou rapidamente. Neste momento, trovões ecoaram e fortes relâmpagos caíram pela aldeia. A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de *Tupã*, dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança e que deles uma nova planta cresceria dando saborosos frutos.

#### ( ) Texto 4

A mula-sem-cabeça é uma lenda do folclore brasileiro, a sua origem é desconhecida, mas bastante evidenciada em todo Brasil. A mula é literalmente uma mula sem cabeça e que solta fogo pelo pescoço, local onde deveria estar sua cabeça, possui em seus cascos, ferraduras que são de prata ou de aço e apresentam coloração marrom ou preta. Segundo alguns pesquisadores, apesar de ter origem desconhecida, é uma história que faz da cultura da população que vivia sobre o domínio da Igreja Católica. Segundo a história contada pelas pessoas mais antigas, qualquer mulher que namorasse um padre seria transformada em um monstro, desta forma as mulheres deveriam ver os padres como uma espécie de "santo" e não como homem, se cometessem qualquer pecado com o pensamento em um padre, acabariam se transformando em mula sem cabeça, o encanto somente pode ser quebrado se alguém tirar o freio de ferro que a mula sem cabeça carrega, assim surgirá uma mulher arrependida nos seus "necados".

#### ( ) Texto 2

O boto

O boto cor-de-rosa sai dos rios da Amazônia nas noites de festa junina. Com um poder especial, consegue se transformar num lindo jovem vestido de terno branco, uma roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Com seu jeito galanteador e falante, o boto aproxima-se das jovens desacompanhadas, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se

#### ( ) Texto 3

##### A cigarra e a formiga

Tendo a cigarra em cantigas no inverno

Passado todo o verão  
Achou-se em penúria extrema  
Na tormentosa estação.  
Não lhe restando migalha  
Que trincasse, a tagarela  
Foi valer-se da formiga,  
Que morava perto dela.  
Rogou-lhe que lhe emprestasse,  
Pois tinha riqueza e brilho,  
Algum grão com que manter-se  
Até voltar o aceso estio.

- "Amiga", diz a cigarra,  
- "Prometo, à fé d'animal,  
Pagar-vos antes d'agosto  
Os juro e o principal."  
A formiga nunca empresta,  
Nunca dá, por isso junta.  
- "No verão em que lidavas?"  
À pedinte ela pergunta.  
Responde a outra: - "Eu cantava  
Noite e dia, a toda a hora."  
- "Oh! bravo!", torna a formiga.  
- "Cantavas? Pois dança agora!"

#### ( ) Texto 5

##### A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

**Moral: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.**



1. Marque com um (x) o texto que você acha que pertence ao gênero lenda.

3- Por que você assinalou esse texto?

4- Preencha a tabela identificando as informações do texto.

	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 4</i>
<i>Título do texto</i>			
<i>Personagens</i>			
<i>Descrição das personagens</i>			
<i>Local onde aconteceram os fatos</i>			
<i>Qual o mistério/magia ou fantasia?</i>			

### OFICINA 3

1. Observe os textos que seguem e tente identificar a situação colocada sobre cada um, em qual ele se enquadra, e marque pelo número que o texto está identificado.

- ( ) A magia desse texto está na personagem masculina, que seduz suas vítimas com sua beleza.
- ( ) Personagem linda enfeitiça os homens com seu canto, não assusta ninguém, apenas atrai pelo seu canto.
- ( ) É uma história contada para crianças nas escolas, as crianças sentem muito medo, mas adora ouvir.
- ( ) Várias pessoas já o viram através de vários filmes publicados e em várias versões. Em alguns filmes retrata a personagem como bom, e em outros como mal.
- ( ) É um texto que apresenta um histórico de vida. (não é lenda)

<b>TEXTO 1</b>	<b>TEXTO 2</b>
<p>Carlos Drummond de Andrade, mineiro de Itabira (onde nasceu em outubro de 1902), quando garoto gostava de ver os vasos cheios de água verde, vermelha e dourada, que decoravam as farmácias naquele tempo. Era escritor, então começou a trabalhar como jornalista e funcionário público. Escreveu vários livros, entre eles poesia, crônicas e contos. Faleceu no Rio de Janeiro em 1987.</p>	<p>O boto</p> <p>O boto cor-de-rosa sai dos rios da Amazônia nas noites de festa junina. Com um poder especial, consegue se transformar num lindo jovem vestido de terno branco, uma roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Com seu jeito galanteador e falante, o boto aproxima-se das jovens desacompanhadas, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se transformar no boto.</p>
<b>TEXTO 3</b>	<b>TEXTO 4</b>
<p>A lenda ganhou várias versões. Em alguns locais dizem que o sétimo filho homem de uma sucessão de filhos do mesmo sexo, pode transforma-se em lobisomem. Em outras regiões dizem que se uma mãe tiver seis filhas mulheres e o sétimo for homem, este se transformará em lobisomem. As orelhas ficam pontudas, as unhas dos pés e das mãos ficam grandes, nasce pelo no corpo e a sua boca se transforma em um focinho de lobo, muito furioso ele sai com seu uivo assustando as pessoas. Conta a lenda que a transformação ocorre em noite de Lua cheia em uma encruzilhada. O monstro passa a atacar animais e pessoas para se alimentar.</p>	<p>A lara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é morena, possui cabelos longos, negros e olhos castanhos. A lara costuma tomar banho nos rios e cantar uma melodia irresistível, desta forma os homens que a veem não conseguem resistir aos seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem que ela desejar se casar. Os índios acreditam tanto no poder da lara que evitam passar perto dos lagos ao entardecer. Segundo a lenda, lara era uma índia guerreira, a melhor da tribo e recebia muitos elogios do seu pai que era pajé. Os irmãos de lara tinham muita inveja, resolveram matá-la à noite enquanto dormia. lara que possuía um ouvido bastante aguçado, os escutou e os matou. Com medo da reação de seu pai, lara fugiu. Seu pai, o pajé da tribo, realizou uma busca implacável e conseguiu encontrá-la, como punição pelas mortes a jogou no encontro dos Rios Negro e Solimões, alguns peixes levaram a moça até a superfície e a transformaram em uma linda sereia.</p>

**2. Vamos ver se você conhece bem os seres folclóricos das lendas? Escreva o nome do personagem a que cada uma das descrições se refere.**

- Metade mulher, metade peixe. Sua beleza é encantadora. Uns dizem que seus longos cabelos são loiros; outros, que são verdes, sua morada é o rio. Quem é ela
- Animal quadrúpede, ou seja, que possui quatro pés. Vive galopando ruidosamente, amedrontando as pessoas. Não tem cabeça e solta fogo pelo pescoço. Quem é esse ser?

- c) Ser pequeno, de cabelos avermelhados e pés voltados para trás. É protetor das matas e dos animais. Vive montado num porco do mato. Quem é ele?
- d) Ele vive no rio. É um mamífero que mais parece peixe. Na boca da noite, transforma-se em um belo rapaz. Usa o chapéu para esconder o furo que tem na cabeça, comum a esses animais. Costuma freqüentar as festas ribeirinhas à procura de uma morada. Quem é ele?

### 3. Assinale A(S) alternativa(S) que justifique(M) o gênero lenda.

- É uma história contada oralmente por velho conhecedor de histórias ( pessoas mais antigas)
- Os animais conversam como se fossem gente.
- apresenta idéias de fatos reais ou fantasia.
- É um texto narrativo que apresenta um mistério, divulga uma cultura e os verbos encontra-se no pretérito (passado)
- Uma narração que transmite um ensinamento explícito com um fundo moral.

### 4. Responda:



a) Quais dos personagens acima você conhece?

b) Você já ouviu ou leu alguma lenda? Qual(is)? **Essa pergunta é ideal para o início da SD. Para deixá-la aqui, você tem de adequá-la a situação. Para fazer um encadeamento com a primeira questão, penso que assim ficaria melhor: Reúna-se em grupo e conte para a sala a história de um deles.**

c) Existe alguma lenda bastante conhecida no estado ou na região onde você mora?

Qual? **ESSA TAMBÉM. Novamente, adapte à situação. Mais ou menos assim: na sua região (ou cultura) qual dos personagens acima, você acha que é o mais conhecido?**

d) Você acredita nas histórias que contam sobre eles? **Por quê?**

e) Como essas histórias chegaram até nós?

#### OFICINA 4: O USO DOS ADJETIVOS NO GÊNERO LENDA

##### Atividade 1 – Trabalhando com os adjetivos

✚ Os adjetivos modificam os substantivos dando-lhes qualidade, defeito, estado e origem.

Agora, complete a tabela que segue com os adjetivos sugerindo no quadro.

Lindo jovem - cabelos **longos** - chapéu **branco** - boto **cor-de-rosa** -  
orelhas **pontudas**  
Sereia **linda** - terno **branco** - braços **peludos** - índia **guerreira** -  
unhas **grandes**  
Nariz **grande** - Rio do norte - lobo **furioso** - olhos **castanhos**

<i>Adjetivos que indicam qualidades</i>	<i>Adjetivos que indicam defeito</i>	<i>Adjetivos que indicam estado de pessoa</i>	<i>Adjetivos que indicam aparência/aspecto da pessoa</i>

2. Grife os adjetivos dos seguintes trechos do texto gênero lenda. Depois diga qual é a importância de aparecerem adjetivos nesses textos.

Texto 1: “Como surgiu o guaraná”

“...Tupã, **o rei dos deuses**, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino. O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom.”

Aqui você já pode trabalhar o aposto. Diga aos alunos que não só os adjetivos qualificam. Há outras formas de qualificar, de identificar, de dar mais detalhes sobre certo elemento/sujeito/coisa. Essa outra forma é chamada de aposto. E ele é mais longo que o adjetivo. Ocupa mais palavras. O que marquei em amarelo é o aposto nesse fragmento.

Texto 2: O Boto

...consegue se transformar num lindo jovem vestido de terno branco, uma roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande.

Texto 3: A mula sem cabeça

“A mula é literalmente uma mula sem cabeça e que solta fogo pelo pescoço, local onde deveria estar sua cabeça, possui em seus cascos, ferraduras que são de prata ou de aço e apresentam coloração marrom ou preta.””

#### **OFICINA 5: Linguagem formal (Linguagem oral e linguagem escrita)** **ATIVIDADE 1**

➤ **Você acha que falamos do mesmo modo como escrevemos? Observe os textos a seguir.**

**Texto A**

Manhê!!

Eu Hum...num tô achando...num achei nada legal pra minha pesquisa sobre o folclore!!! Cê pode me ajudar?

**Texto B**

**Sugiro que aqui você coloque alguma história em quadrinho. Vai ser mais legal. Depois pode até transcrever em baixo. Mas acho que a imagem vai causar mais impacto.**

- Toma um leite Zé Lelé.
- Pru que CÊ tá rasgando a manga da camisa?
- Dizem qui tomá leite cum manga faiz mar.

**Texto C**

A tribo inteira ficara surpresa quando nasceu Mani. Era muito branquinha e de beleza incomparável. Embora não tivesse a pele bronzeada como as demais índias, todos gostavam de Mani.

- ✚ O texto A- é a reprodução da fala de uma pessoa.
- ✚ O texto b - é um diálogo entre duas pessoas.
- ✚ Observe a forma como as palavras foram escritas e como as frases foram elaboradas.

- ✚ O texto C – é uma narração de uma lenda. Ele está representando a maneira como, geralmente escrevemos. Repare na forma como as palavras foram escritas e como as frases foram organizadas.

Que diferença há entre fala e escrita? ( Explicação oral)

## **2. Releia algum trecho do texto “Saci-pururuca”.**

*"Dê conversa fiada pra saci, não filho."*

*" (...) sabe que uma vez o saci entrou aqui e revirou tudinho? Cê ainda era bem pequeno!"*

*"Ah, mas ele acreditava em tudo. E queria por que queria muito encontrar esse saci (...)"*

### **a) Marque com um (x) . Na sua opinião, como é a linguagem utilizada nesses trechos?**

( ) A linguagem é mais parecida como a usada na fala, em conversas descontraídas.

( ) A linguagem é mais parecida com a escrita.

### **3. Indique LO (Linguagem Oral), para aquelas que são mais apropriadas a linguagem oral e LE (Linguagem Escrita) para aquelas que são mais adequadas à linguagem escrita.**

- a. \_\_\_\_ Predominância de frases longas
- b. \_\_\_\_ Frases interrompidas.
- c. \_\_\_\_ Usos de pontos e interrogações para indicar entoações.
- d. \_\_\_\_ Palavras usadas na forma reduzida.
- e. \_\_\_\_ Repetição de palavras e expressões como *daí, né, então, aí, tá* etc.
- f. \_\_\_\_ Presença de verbos no passado em parágrafos longos.

### **4. Fizemos aqui uma brincadeira e reproduzimos aqui as palavras de uma pessoa que entrevistamos, do jeitinho que ela falou. Observe.**

U saci-Pererê, né é um dos mais conhecidos personagens Du nossu folclori. Eli é também chamadu di Matintaperera, né? dizem, né, que quando é perseguido, vira passarinhu, daí desapareci, fazendu com que as pessoas fiquem de queixu caídu, sabe?

U saci-Pererê gosta muito di fazê travessuras, tá, como queimá u feijão na panela, gorar os ovos da galinha, dar nó na crina dos cavalos e tantas outras traquinagens, entendeu?

- Agora em seu caderno, passe esse parágrafo para a linguagem escrita formal. Para isso, faça as mudanças necessárias.

### **OFICINA 6: ESCRITA DE TEXTO GÊNERO LENDA**

OFICINA 1: Contar história da lenda da Vitória Régia, “Lenda indígena”, e pedir aos alunos a escrita da lenda.

**Penso que se você contar, não vai ter razão de eles escreverem. Então você deve junto com eles ir recapitulando alguns trechos da lenda da vitória régia. Por exemplo:**

- Alguém já ouviu a lenda da vitória régia?
- O que é a vitória régia?
- Onde ela vive?

**Quase toda lenda há algo mágico. O personagem se transforma em alguma coisa. a vitória régia se transforma? Em que ela se transforma?**

**Eu não conheço a lenda. Se a pergunta acima não for válida, talvez essa fique melhor: toda lenda tem algo de mágico. Qual é o fato mágico/fantástico na lenda da vitória régia?**

**Enfim, já que você diz que eles têm bastante dificuldade de escrever por causa da língua, estimule-os oralmente (ofereça subsídios para a escrita), para que possam depois escrever a lenda.**

## APÊNDICE 8

Quadro de sistematização das avaliações das produções iniciais – gênero artigo de opinião



**QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DAS PRODUÇÕES INICIAIS – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

D = domina DP = domina parcialmente ND = não domina

CAPACIDADE DE LINGUAGEM/ ALUNO	2	3	5	8	9	10	12	13	14	15	17	18	19	22	23	24	25	26	27	29	30	31
AÇÃO Enunciador: articulista	N D	DP	N D	DP	DP	DP	D	N D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	DP	DP	DP	N D	N D	DP
Interlocutores: público leitor do blog da Escola (jovens)	N D	DP	N D	DP	DP	DP	D	N D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	N D	DP	DP	DP	N D	DP
Objetivo: Convencer o leitor	N D	DP	N D	DP	N D	DP	D	N D	DP	DP	N D	N D	DP	DP	N D	N D	N D	DP	DP	N D	N D	N D
DISCURSIVA Discorre sobre um tema	D	D	D	D	D	D	D	D	DP	D	DP	D	D	D	D	DP	DP	D	D	D	D	D
Contextualização	N D	D	N D	D	N D	DP	D	N D	N D	D	N D	DP	DP	N D	D	N D	N D	DP	DP	D	N D	DP
Premissa	N D	N D	D	N D	D	N D	D	D	DP	DP	DP	DP	N D	DP	N D	DP	N D	DP	DP	D	N D	DP
Argumentos	N D	DP	N D	N D	DP	N D	DP	N D	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	N D
Contra-argumento	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	DP	DP	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D
Argumentos que refutam a posição contrária	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D
Retomada da posição assumida	N D	N D	N D	N D	N D	N D	D	N D	N D	D	DP	N D	N D	N D	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D	N D

Possibilidades de negociação	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	
Conclusão	N D	DP	N D	N D	DP	N D	D	N D	N D	N D	DP	N D	DP	DP	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D	N D	
Pertence ao mundo do expor	D	D	D	D	D	D	D	D	DP	D	D	DP	D	D	D	DP	D	D	D	D	D	D	
Predomina discurso teórico	D	D	D	D	D	D	D	D	DP	D	DP	DP	D	D	D	DP	D	D	D	D	D	D	
Composição: sequências argumentativas	N D	N D	N D	N D	DP	N D	D	N D	N D	D	N D	N D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	N D	N D
Composição: sequências explicativas	N D	DP	N D	N D	DP	N D	D	N D	N D	D	N D	N D	N D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	N D	N D	N D
Sequência descritiva dos fatos - o leitor é situado no fato que gera a questão polêmica	N D	DP	N D	N D	N D	N D	DP	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D
Tem título	D	D	DP	D	D	DP	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	DP	DP
Texto em prosa; assinado; extensão de uma lauda atemporal;	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	DP	D
Prima pela clareza, pela concisão	N D	DP	N D	N D	DP	N D	D	N D	N D	D	N D	N D	DP	DP	N D	N D	DP	DP	N D	N D	N D	N D	N D
Discursivamente ideológico: tom objetivo e de poder (convencer)	DP	DP	DP	DP	N D	N D	D	N D	DP	D	N D	DP	DP	DP	DP	N D	DP	DP	DP	DP	DP	N D	DP

CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA Retomadas anafóricas	N D	N D	N D	N D	DP	N D	DP	N D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	DP	
Os artigos são mobilizados para generalizar ou para especificar um elemento	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D	N D	N D	D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	
Verbos no presente, predominantemente	D	D	D	D	D	D	D	DP	D	D	D	DP	D	D	D	DP	D	D	D	D	D	D	
Utiliza conectivos	N D	D	DP	N D	DP	N D	DP	N D	DP	N D	DP	DP	DP	DP	N D	DP	DP	DP	DP	DP	N D	N D	N D
Há mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo, e direto, marcado por aspas	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	
Privilegia a norma culta	DP	D	DP	DP	D	DP	D	N D	N D	D	N D	N D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	N D	N D
Pontuação	DP	D	DP	DP	DP	D	D	D	DP	DP	DP	D	DP	D	D	D	D	D	D	D	D	DP	D
Uso das aspas para destacar uma palavra	N D	N D	N D	N D	N D	DP	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D	N D
Ortografia	D	DP	DP	DP	D	D	D	DP	D	D	N D	D	D	D	D	D	DP	D	D	D	D	DP	DP

APÊNDICE 9

Quadro de sistematização das avaliações das produções iniciais – gênero notícia

## QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DAS PRODUÇÕES INICIAIS – GÊNERO NOTÍCIA

D = domina DP = domina parcialmente ND = não domina

<b>ELEMENTO ESTÁVEL – CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>																	
<b>ALUNO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
Narração ordenada, objetiva e clara de fatos recentes (o aluno domina o conteúdo temático)	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP
Atende ao tema ou conteúdo proposto	D	D	D	DP	DP	D	DP	D	DP	DP	D	D	DP	DP	DP	DP	DP
Narração sem comentários nem apreciações	D	D	D	DP	DP	D	DP	DP	DP	DP	D	DP	DP	D	D	D	D
Título: Resume a notícia no menor número possível de palavras.	DP	D	DP	D	ND	ND	DP	D	DP	D	D	DP	D	D	DP	D	DP
Título: Emprega o verbo no presente do indicativo	ND	ND	ND	D	ND	ND	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	D
Parágrafo-Guia ou Lead: Responde perguntas: 1- Quem?; 2- O quê?; 3- Onde?; 4- Quando?	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Parágrafo-Guia ou Lead: emprega o verbo no pretérito	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Corpo da Notícia: desenvolve as informações do parágrafo-guia	DP	DP	DP	DP	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Corpo da Notícia: verbos no pretérito;	ND	D	D	D	D	D	D	D	DP	D	DP	D	D	D	D	D	ND
Pouca adjetivação;	D	D	D	D	D	D	DP	D	D	D	DP	D	D	D	DP	DP	D
O texto informa o leitor sobre um acontecimento	DP	DP	DP	D	D	D	D	DP	DP	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP
Escreve como um jornalista: Consegue não implicar-se no texto	D	D	D	ND	ND	D	ND	DP	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP
Faz citações de testemunhas ou outros envolvidos	D	D	ND	ND	DP	ND	ND	ND	ND	D	ND	ND	ND	DP	ND	ND	ND
Predominam seqüências narrativas	D	D	D	DP	D	D	DP	DP	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP
O texto é curto, claro e conciso	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	DP
Realiza retomadas textuais por pronomes,	ND	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP

sinônimos, com grau de valoração tendente a zero																	
Emprega conectivos: lógicos, temporais e espaciais;	ND	DP	DP	DP	DP	ND	ND	ND	ND	ND	DP	DP	ND	ND	DP	DP	DP
Emprega predominantemente orações coordenadas ou subordinadas curtas.	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP
O texto é essencialmente denotativo, devido ao compromisso com a objetividade;	D	D	D	DP	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D
Predominam pontos finais e vírgulas, tentando maior objetividade;	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	D
Realiza escolhas lexicais: substantivos concretos, verbos de ação, pouca adjetivação, mas com adjetivos objetivos;	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	DP	ND	DP	DP	DP	DP	DP	D	DP
Emprega a variedade privilegiada: linguagem formal, com espaço para jargões jornalísticos observados nas relações sintático-semânticas;	DP	DP	DP	ND	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	DP	D	DP
As vozes dos personagens são empregadas por discurso indireto ou direto, mas com uso de aspas;	DP	DP	ND	ND	DP	ND	DP	ND	ND	DP	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Introduz informações novas, desenvolvendo o texto de forma lógica (hierarquização das informações)	DP	DP	DP	ND	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP
Organiza o texto em parágrafos	ND	ND	ND	DP	DP	DP	ND	DP	DP	ND	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D
Grafa corretamente as palavras de alta frequência	D	ND	D	D	D	ND	DP	DP	DP	DP	ND	D	D	DP	D	D	D
Obedece às regras de concordância nominal	D	DP	D	D	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	D
Obedece às regras de concordância verbal	D	DP	D	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	D
Domina a imparcialidade da notícia	DP	D	D	DP	D	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	DP	D	D
O texto interessa a leitores múltiplos	D	D	D	DP	D	D	DP	DP	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Escreve o texto na terceira pessoa	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D