



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
PROFLETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM:  
FUNCIONALIDADE E RELAÇÕES DE PODER

MARABÁ - PARÁ  
MARÇO DE 2021

ALLAN ROGÉRIO PORFÍRIO CARDOSO

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM:  
FUNCIONALIDADE E RELAÇÕES DE PODER

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito avaliativo final para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo da Silva Lima.

**Linha de pesquisa:** Linguagens e Letramentos

MARABÁ - PARÁ

MARÇO DE 2021

ALLAN ROGÉRIO PORFÍRIO CARDOSO

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO REPORTAGEM:  
FUNCIONALIDADE E RELAÇÕES DE PODER

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade do Sul e Sudeste do Pará.

MARABÁ - PARÁ  
MARÇO DE 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
PROFLETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Leitura e Produção Textual a partir do Gênero Reportagem: Funcionalidade e Relações de Poder, de autoria de Allan Rogério Porfírio Cardoso, dissertação defendida e apresentada perante a banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Marabá-PA, 01 de Março de 2021.

---

Prof. Dr. e orientador Paulo da Silva Lima (UNIFESSPA)  
Orientador e Presidente

---

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira (UFMA)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro (UNIFESSPA)  
Membro Interno

Ao meu amado filho, Marco Antônio Miranda Cardoso, que este trabalho lhe sirva de inspiração para que no futuro siga pelo caminho do conhecimento, para poder traçar seu destino com muita dedicação, entusiasmo, coragem e inteligência, para vencer os muitos obstáculos que surgirão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que nos traz a força diária para lutar.

Ao Programa de Formação de Docentes – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio de convênio com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, unidade de Marabá.

Ao Prof. Dr. Paulo da Silva Lima, meu orientador, pelas sábias contribuições, as quais me direcionaram para realização desta pesquisa.

À Professora Dra. Àustria Brito Ribeiro, coordenadora do Profletras, pelo conhecimento adquirido na disciplina ministrada por ela e por sua coordenação no curso.

À CAPES, pela bolsa concedida, que tanto me ajudou para a realização do curso.

Aos professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UNIFESSPA por proporcionarem e compartilharem seus conhecimentos para a minha formação.

A todos os amigos da turma do Mestrado Profissional- Profletras, pelo companheirismo, troca de conhecimentos e reflexões durante o curso.

Aos meus familiares, Ana Lúcia Porfírio Cardoso, minha querida mamãe, meu Pai Benedito Rodrigues Cardoso, pelo dom da vida,

A minha esposa Márkia Suzani Miranda Cardoso, pela preciosa ajuda, compreensão e companheirismo.

A todos os amigos e familiares que fazem parte da minha vida e foram importantes para a concretização deste desafio. A ajuda e apoio de vocês foram e são fundamentais para a superação dos desafios em minha caminhada.

Ao meu amor, Marco Antônio Miranda Cardoso, meu filho, meu melhor amigo, meu entusiasmo para seguir sempre forte e determinado.

Aos professores da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Hildeberto Reis, pela participação e colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

A diretora da escola pela compreensão, parceria e apoio dado durante minha ausência para a realização do curso.

Aos meus alunos que fazem parte do meu cotidiano como professor, e que são a inspiração para a concretização de ideias e projetos voltados para a melhoria da minha prática educacional, para proporcionar a eles uma educação mais dinâmica e instigante.

Aos amigos André Felipe, Ivanilsa Figueiredo, pelo companheirismo, pelas conversas durante as longas viagens para Marabá e parceria na execução de nossos trabalhos, e o apoio nos caminhos percorridos durante os estudos.

Aos meus irmãos Antônio Alessandro Porfírio Cardoso e Vitor Alessandro Porfírio Cardoso, que não se encontram mais no plano material, mas que ao lado de Deus estão olhando por mim e me guiando no caminho de luz.

“...a língua não se transmite (...). Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca”.

( Bakhtin,1972, p. 108)



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral, desenvolver nos alunos, habilidade leitora e de produção textual profícua, através do gênero textual reportagem nos alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis em Aurora do Pará. Ademais, os objetivos específicos que direcionam esta pesquisa são os seguintes: a) localizar fatos em um texto, bem como utilizar essas informações de forma autônoma e proficiente; b) ampliar o letramento do aluno através do trabalho com a leitura e a produção do gênero reportagem; c) inferir a compreensão geral do texto; d) identificar a finalidade do gênero textual reportagem; e) comparar textos, buscando diferenças e semelhanças quanto às ideias, debater temas propostos por eles, e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação orais; f) ampliar o conhecimento dos professores do ensino fundamental para melhorar suas práticas docentes através do ensino do gênero reportagem. Tal pesquisa nasce das minhas observações diárias em sala de aula, que me trazem a necessidade da elaboração de um produto de intervenção, em forma de um minicurso, voltado para os professores de Língua Portuguesa, necessário para melhorar a escrita e a leitura dos seus discentes. Para tanto utilizarei uma sequência didática (SD) a partir dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Neste processo será apresentado um planejamento didático teórico-prático que proporcionará o contato com o gênero reportagem tão presente no dia a dia dos alunos, apresentando suas características e sua função dentro dos seus contextos sociais. Diante disso, será examinada as experiências dos alunos com situações que os cercam para exercerem atitudes de prática social, bem como a noção de direitos e cidadania através do gênero. Os gêneros textuais ganharam um papel de destaque dentro da educação, através da implantação dos PCNs, considerando seus apontamentos relativos aos seus usos dentro do processo de comunicação. Considerando as várias interações do aluno com a internet, e contrapondo-se com a pouca prática da leitura adota por eles no cotidiano escolar, temas pertinentes ao seu contexto social serão extraídos de suportes como jornais e revistas, instrumentos que serão utilizados nas estratégias de leitura para mostrar a estrutura da reportagem e suas características, com o intuito de propiciar uma leitura reflexiva e crítica, para oferecer ao aluno a oportunidade de produzir suas próprias reportagens sobre situações vivenciadas no seu cotidiano social para apreciação da comunidade escolar como um todo.

**Palavras-Chave:** Leitura; Escrita; Gênero textual; Reportagem

## ABSTRACT

This research has as general objective, to develop in students, reading skills and fruitful textual production, through the textual genre reporting in 9th grade students of the State School of Elementary and High School Prof. Hildeberto Reis in Aurora do Pará. In addition, the specific objectives that guide this research are the following: a) to locate facts in a text, as well as to use this information in an autonomous and proficient way; b) expand the student's literacy through work with reading and the production of the reportage genre; c) infer the general understanding of the text; d) identify the purpose of the textual reporting genre; e) to compare texts, looking for differences and similarities in terms of ideas, to debate themes proposed by them, and to develop oral communication and argumentation skills; f) expand the knowledge of elementary school teachers to improve their teaching practices through the teaching of the reportage genre. Such research arises from my daily observations in the classroom, which bring me the need to develop an intervention product, in the form of a short course, aimed at Portuguese language teachers, necessary to improve the writing and reading of their students. . For that, I will use a didactic sequence (SD) from the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly. In this process, a theoretical-practical didactic planning will be presented that will provide contact with the genre of reporting that is so present in the students' daily lives, presenting its characteristics and function within their social contexts. Given this, students' experiences with situations that surround them to exercise social practice attitudes will be examined, as well as the notion of rights and citizenship through gender. Textual genres have gained a prominent role within education, through the implementation of PCNs, considering their notes on their uses within the communication process. Considering the student's various interactions with the internet, and in contrast to the little reading practice he adopts in his school routine, themes relevant to their social context will be extracted from supports such as newspapers and magazines, instruments that will be used in reading strategies to show the structure of the report and its characteristics, in order to provide a reflective and critical reading, to offer the student the opportunity to produce their own reports on situations experienced in their daily life for the appreciation of the school community as a whole.

**Keywords:** Reading; Writing; Textual genre; Report

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -Esquema da Sequência Didática.....	37
<b>Figura 2</b> -Discurso convincente e discurso persuasivo.....	48
<b>Figura 3</b> -Espirais da Pesquisa Ação .....	60
<b>Figura 4</b> -Exemplo de uma Reportagem para ser trabalhada nessa aula .....	70

## Lista de Quadros

<b>Quadro 01</b> – Capacidades de Linguagem .....	41
<b>Quadro 02</b> – As principais características da reportagem.....	50
<b>Quadro 03</b> – Apresentação da situação.....	66
<b>Quadro 04</b> – Preparação de conteúdos.....	67
<b>Quadro 05</b> – Apresentação da estrutura .....	68
<b>Quadro 06</b> – Elementos envolvidos na produção da reportagem.....	69
<b>Quadro 07</b> – Identificação dos elementos da introdução .....	70
<b>Quadro 08</b> – Oficina 1 .....	71
<b>Quadro 09</b> – Reportagem/seção/elementos para veracidade da reportagem.....	72
<b>Quadro 10</b> – Oficina 2.....	73
<b>Quadro 11</b> – Oficina 3 .....	74
<b>Quadro 12</b> – Oficina 4.....	75
<b>Quadro 13</b> – Oficina 5 .....	76
<b>Quadro 14</b> – Definição de legenda.....	77
<b>Quadro 15</b> – Produção final .....	77
<b>Quadro 16</b> – Avaliação.....	77

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CL	Capacidades de linguagem
CA	Capacidade de ação
CD	Capacidade discursiva
CLD	Capacidade linguístico-discursiva
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
SD	Sequência Didática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>SEÇÃO I</b> .....	22
<b>AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS</b> .....	22
1.1 O interacionismo sociodiscursivo.....	22
1.2 Os gêneros dentro do contexto escolar como objetos de ensino .....	26
1.3 Gênero reportagem e relações de poder .....	30
1.4 A sequência didática .....	35
1.5 Capacidades de linguagem .....	40
1.6 Concepções de leitura.....	42
1.6.1 Perspectiva estruturalista: foco no texto .....	42
1.6.2 Perspectiva cognitiva: foco no leitor .....	43
1.6.3 Perspectiva interacionista: foco no texto-autor-leitor.....	43
1.7 Concepções de escrita.....	44
<b>SEÇÃO II</b> .....	47
<b>PRESSUPOSTOS ARGUMENTATIVOS E MECANISMOS PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DA REPORTAGEM</b> .....	47
2.1 Da argumentação e de sua realização discursiva.....	49
2.2 As principais características do gênero reportagem .....	50
2.3. O uso dos operadores argumentativos para a construção dos textos .....	52
2.4 O uso dos verbos para a construção da reportagem.....	53
2.5 Mecanismos para o desenvolvimento do título da reportagem .....	54
<b>SEÇÃO III</b> .....	57
<b>METODOLOGIA</b> .....	57
3.1 Local e contexto da pesquisa .....	57
3.2 A pesquisa ação .....	59
<b>SEÇÃO IV</b> .....	63
<b>PRODUTO DE INTERVENÇÃO</b> .....	63
4.1 Minicurso: O uso de Sequências Didáticas como estratégia de ensino do gênero reportagem.....	63
4.2 Componentes de uma sequência didática .....	63

4.3 Capacidades de linguagem para o aprendizado do Gênero .....	64
4.4 Intervenção e primeiro contato com os discentes .....	66
4.5 Oficina I: verificação da veracidade .....	71
4.6 Oficina II: em busca do título .....	73
4.7 Oficina III: criação da linha fina e assinatura.....	74
4.8 Oficina IV: coerência, coesão, pontuação e ortografia.....	75
4.9 Oficina V: escolha da foto principal e criação da legenda .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por um grave problema de saúde pública em todo o mundo. Vivemos uma pandemia que infelizmente ceifou com a vida de milhares de pessoas. Muitos viram seus entes queridos sucumbindo para uma doença traiçoeira e implacável. Todo esse contexto trouxe inúmeras mudanças nas vidas das pessoas, em todos os segmentos. Não diferente a isto, esta dissertação teve que sofrer algumas alterações pontuais em seu desenvolvimento. Antes, o propósito de sua elaboração era uma intervenção metodológica prática em sala de aula através de uma sequência didática, baseada nos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Processo este, que necessita de um contato constante do professor/pesquisador com seus alunos em sala de aula para a realização das atividades e análise delas. Infelizmente, devido a pandemia, que impossibilitou tal procedimento, o foco desta pesquisa foi modificado, e agora, devido a todo o contexto apresentado acima, este trabalho terá como meta o desenvolvimento de um produto de intervenção, em forma de um minicurso, voltado para os professores do 9º ano do ensino fundamental da escola de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis, em Aurora do Pará, onde se trabalhará especificamente o gênero textual reportagem, observando sua produção como mecanismos de melhoramento da escrita, da leitura crítica e reflexiva, tão necessárias aos nossos discentes.

Cotidianamente, a mídia constrói discursos e estratégias persuasivas. Não podemos negar que ela é cada vez mais onipresente no dia a dia das pessoas e tem um grande poder de interferir na vida delas. Por isso, estudos que contemplam a mídia são proeminentes para a compreensão das engrenagens da própria vida social. Assim, acredita-se que o trabalho com gêneros textuais, como a reportagem, a que se dedica este trabalho, se torna imprescindível para o estudo da produção de textos e da leitura a partir da identificação de fatos pertinentes ao cotidiano dos discentes, para proporcionar a estes reflexões e protagonismo no desenvolvimento de opiniões.

Partindo de uma metodologia baseada na sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), esta pesquisa nos direciona a ações mais eficientes que possam solucionar ou, pelo menos, amenizar as dificuldades encontradas nas produções escritas. A participação em práticas sociais que envolvem a escrita vai além da mera decodificação de palavras; é necessário um desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes – letramento (KLEIMAN, 1998). O domínio dos gêneros textuais se destaca, dentre outras, como uma das formas mais férteis para alcançar tal letramento, uma vez que



todo texto lido ou produzido é pertencente a um gênero. Além disso, a aprendizagem da escrita também compreende fatores como memória, leituras prévias, contexto, regras prescritivas e de funcionalidade. Portanto, o papel da escola se torna significativo para o desenvolvimento de tal competência e para a minimização da exclusão social que afeta os indivíduos não letrados.

Falar em gêneros textuais no âmbito escolar requer uma série de reflexões em torno do assunto que priorize abordar temas desafiadores para o docente. Diante dessa realidade, é perceptível a importância de investigar o ensino dos gêneros textuais em sala de aula e os professores têm que se posicionar frente aos desafios enfrentados nessa prática.

A concepção da funcionalidade dos gêneros textuais faz com que percebamos que a língua é viva, é ação, é mutante, funcional, de acordo com o contexto social em que é produzida e utilizada, conferindo a ela, maior expressividade, tornando-a mais atraente, mais acessível e conseqüentemente sociável. O ensino de língua Portuguesa provém de uma tradição pedagógica baseada no tradicionalismo e que está centrada em uma postura corretiva e preconceituosa em relação à língua falada. Atualmente, isso não ocorre de forma diferente. O que mais se encontra nas escolas é essa metodologia de ensino de língua, uma vez que elas priorizam a forma “correta” de falar e escrever de acordo com a gramática normativa.

Em torno dessa reflexão, o papel do professor em sala de aula é de extrema relevância no ensino de língua portuguesa, uma vez que ele é responsável pela formação do senso crítico e reflexivo do aluno. Sabido disso, torna-se necessário um ensino que, além de ensinar normas e regras, seja priorizado um ensino em torno da abordagem dos gêneros textuais.

A problematização desta pesquisa surge a partir do questionamento de como os alunos do 9º ano do ensino fundamental, poderiam melhorar sua escrita e leitura a partir dos gêneros textuais? Para isso, será trabalhado especificamente o gênero reportagem, fazendo sua leitura, analisando suas características, o contexto em que é produzida, sua funcionalidade perante a sociedade, observando também, indícios de poder e interesses ocultos em reportagens tendenciosas como forma de instigar a reflexão crítica, uma visão mais profícua da realidade por parte dos discentes, concomitantemente a isso, a produção do gênero, com temas pertinentes, relevantes, do contexto em que esses alunos estão inseridos.

O conceito de educação, ao longo dos tempos, vem adquirindo novos sentidos, significados mais amplos, globais, atrelado especialmente ao desenvolvimento da conscientização cidadã. O sociólogo contemporâneo Alain Tourraine diz que, “os atores sociais” são indivíduos que deixaram de ser apenas expectadores dos acontecimentos e passaram a exercer um papel mais significativo diante dos fatos (TOURRAINE, 1997). Partindo deste pressuposto, associaremos este ideal ao que prega e objetiviza esta pesquisa, que é proporcionar a conscientização aos discentes através do estudo do gênero textual reportagem, tão presente em seus cotidianos, proporcionando, assim, através da sua análise, uma reflexão, um questionamento mais profícuo dos fatos pertinentes aos seus contextos, que estão intimamente ligados a uma educação verdadeiramente transformadora e produtora de cidadãos críticos e reflexivos. Esse é o viés que o processo educativo deve tomar, para que os nossos discentes possam ser sujeitos colaborativos no processo de mudança da história e conseqüentemente do contexto em que estão inseridos. Só assim, construiremos uma educação que proporcione aos nossos alunos, capacidade de criar soluções, de aprender, descobrir, desafiar, propor e assumir as conseqüências de suas escolhas.

Essas são as práticas propostas por essa pesquisa, que visa à inovação do ato de ensinar, explorando o gênero textual reportagem, a partir das experiências pertencentes a cada aluno, mostrando de que forma a apropriação conceitual e prática do gênero, pode ajudar no processo de reflexão e interação efetiva no meio em que estão inseridos.

Ao pensar na prática de leitura e escrita como atividades de classe, surge o questionamento, primeiramente, sobre sua importância para a escola e qual a sua função na vida escolar dos alunos. Muitas vezes, a atenção dada à leitura está, geralmente, atrelada ao trabalho com a literatura por se acreditar que ela colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando na forma de pensar e agir do homem. Os PCNs ao tratarem desta questão nos trazem a seguinte afirmação: A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens [...] A afirmação de que muitas outras leituras podem circular na escola, como por exemplo, a estrutura de um livro, sumário, título e subtítulo, bula de remédio, música, reportagem, recibos de água e luz, entrevista, etc., seria de grande relevância, porque o aluno reconheceria as características de cada gênero, além de adquirir habilidades sobre técnicas e métodos para buscar informações. Essas leituras, que são consideradas extraescolares, não são consideradas adequadas pelas instituições de ensino, por acharem que não são formadoras de indivíduo, e que não são adequadas para que o

aluno entenda o mundo, algumas delas podem ser trabalhadas como produção de texto e como prática de leitura.

A leitura, a escrita, a compreensão do sentido dos textos de forma eficaz, estão associados a um processo de desenvolvimento de mecanismos que devem ser trabalhados no decorrer de toda vida estudantil dos nossos discentes. Além da formalidade, da padronização do ensino da língua nas escolas, é necessário saber que nossas atividades comunicativas são numerosas, são cotidianas a partir de nossa inserção no mundo das letras. Por isso a prática educacional que é inerente a cada docente tem que ser transformadora, mutante, associada às particularidades de cada discente.

A lista dos gêneros é numerosa, é tanto que os estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, como prática sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros.

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolve. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Sendo assim, a prática de leitura por meio dos diversos gêneros permite-nos construir uma intimidade muito grande com a língua escrita, através da internalização de suas estruturas e de suas infinitas possibilidades estilísticas; ou como declara Garcez (2004, p. 23): “Nosso convívio com a leitura de textos diversos consolida também a compreensão do funcionamento de cada gênero em cada situação.”. Além disso, a leitura é a forma primordial de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os diversos assuntos acerca dos quais se podem escrever.

Esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver nos alunos, habilidade leitora e de produção textual profícua, através do gênero textual reportagem nos alunos do 9<sup>a</sup> ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis em Aurora do Pará. Para tal é necessário refletir acerca da importância de se reconhecer as competências prévias de leitura e escrita dos alunos, e posteriormente potencializá-las a partir da leitura e produção do gênero reportagem que valoriza o letramento múltiplo, as capacidades diversas dos alunos, partindo de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Assim, a leitura e a produção desse gênero discursivo a que se objetiva esta pesquisa, procurará revelar que o trabalho de leitura e escrita deve ser o ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino. Agindo assim, o professor estará não só mostrando ao aluno que ele é capaz de criar seus próprios textos, como também quebrando a barreira da dificuldade que emperra o professor no ensino da língua, pois o que é perceptível nas escolas é a falta de projetos direcionados a leitura e produção textual.

Este estudo, por sua vez, é voltado para prática de leitura e produção de textos, intermediado pelo gênero reportagem. Para este trabalho, de forma específica, será realizado procedimentos de análise do gênero discursivo em questão através de uma sequência didática (SD) de estudos. Neste processo de ensino será apresentado um planejamento didático teórico-prático no qual proporcionará o contato com o gênero reportagem de acordo com a realidade do dia a dia dos alunos. Diante disso, será examinada as experiências dos alunos com situações que os cercam na qual poderão exercer atitudes de prática social, bem como a noção de direitos e cidadania através do gênero. Como remate, cumpre dizer que a prática didática com gêneros proporciona o descongelamento dos alunos ao escrever um texto, pois, eles trazem enunciados de contextos específicos usados na sociedade, peculiar a uma dada circunstância. Desta forma, se torna mais flexível para o aluno a compreensão da linguagem e a relação dela com o gênero em estudo.

Ademais, os objetivos específicos que direcionam esta pesquisa são os seguintes: a) localizar fatos em um texto, bem como utilizar essas informações de forma autônoma e proficiente; b) ampliar o letramento do aluno através do trabalho com a leitura e a produção do gênero reportagem; c) inferir a compreensão geral do texto; d) identificar a finalidade do gênero textual reportagem; e) comparar textos, buscando diferenças e semelhanças quanto às ideias, debater temas propostos por eles, e desenvolver habilidades de comunicação e argumentação orais; f) ampliar o conhecimento dos professores do ensino fundamental para melhorar suas praticas docentes através do ensino do gênero reportagem.

A justificativa desta pesquisa se faz na observação, com relação à precariedade na escrita e leitura apresentada por uma grande parte dos alunos. Ainda, com o passar do tempo, a capacidade argumentativa dos adolescentes tem sofrido recuo, interferindo no resultado das produções textuais, tanto orais quanto escritas. E pode-se dizer que, não raro, a almejada construção crítica não se efetiva, porque impera a decodificação e a interpretação linear, ou seja, um texto, muitas vezes, é entendido por ele próprio, sem as devidas

correlações e ampliações analíticas e pode-se atribuir essas dificuldades de argumentar, entender e escrever textos a pouca leitura e ao baixo nível de letramento.

Destarte, este trabalho terá como meta o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, por meio do uso significativo do gênero reportagem no contexto social dos discentes, como recurso didático que desperta o interesse dos alunos e, com efeito, proporciona práticas significativas de linguagem e de socialização.

Nessa vertente, objetiva-se a formação de discentes críticos, reflexivos, cujas práticas de leitura e escrita estejam voltadas pra os diversos usos significativos da linguagem e, por conseguinte, para o processo interacional de socialização. Resultados que impactaram tão positivamente na comunidade escolar, que necessita de práticas inovadoras que desenvolvam nos alunos proficiência em ler, produzir textos de diversos gêneros, e conseqüentemente, observar a funcionalidade social deles no que tange a plena participação social e cidadã destes jovens. Esse trabalho vai procurar trazer tais relevâncias.

Dominar a língua oral e a escrita é de grande importância para a formação social do homem, pois é por meio dela que nos comunicamos, temos acesso ao conhecimento, noticiamos e defendemos nossas opiniões, partilhamos conhecimentos ou os construímos, dessa forma produzimos e obtemos conhecimentos. No entanto, a escola é responsável por oportunizar a todos os discentes, a constante acessibilidade aos conhecimentos linguísticos que, são importantes e indispensáveis para a execução de nossa cidadania, direito esse que permite o conhecimento competente para pensarmos refletirmos e agirmos criticamente. Em geral tudo isso consta nos PCN de língua portuguesa, como forma de combater o iletrismo em cultivo de uma sociedade crítica e consciente.

## I

### **AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Esta pesquisa tem como base teórica, fundamentalmente, as contribuições teóricas do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, a concepção bakhtiniana de linguagem, os estudos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre sequência didática, e as teorias de Luiz Antônio Marcuschi sobre gêneros textuais, e o gênero reportagem como expressão da linguagem, considerando o fato de que todo uso e funcionamento da linguagem se processam através das relações interpessoais e sociais em situações enunciativas diversas presentes na vida cotidiana e, por fim, visa incentivar os professores de língua portuguesa a adotarem práticas pedagógicas que privilegiem estudos envolvendo, simultaneamente, a oralidade e a escrita.

#### **1.1 O interacionismo sociodiscursivo**

A abordagem dos gêneros se faz através de conceitos linguísticos orientados pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. O interacionismo sociodiscursivo é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. (BRONCKART, 1997, p.13)

Dessa forma, com base em Vygotsky (1934), Bakhtin (1952, 1929) e na Teoria do Agir Comunicativo, como discutida por Habermas (1980, 1981), as ações verbais advém de uma interatividade social por meio da linguagem, onde interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Como salienta Bronckart, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (1997, p.42)

Bronckart (1997/1999, p.101) define a ação de linguagem “no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo (...) e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. É nesse segundo nível que, segundo o autor, “a noção de ação de linguagem federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as

mobiliza quando realiza uma intervenção verbal”. Essas ações estão ligadas à utilização das formas comunicativas e se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, à utilização dos gêneros textuais.

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. São os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto que os tipos de discurso (narração, relato, discurso interativo, discurso teórico, etc) serão considerados como formas lingüísticas que entram na composição dos gêneros. Os “tipos de discursos” são materializações lingüísticas dos “mundos virtuais”, ou mundos discursivos, que são construídos em qualquer produção verbal. A sua construção se baseia em operações de linguagem que devem ser descritas, assim como os modos de se articularem entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao texto a sua coerência seqüencial. O Interacionismo sócio-discursivo (ISD) inscreve-se no interacionismo social, posição epistemológica geral composta por diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais têm em comum a concordância com relação à tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999, p. 21).

Se considerarmos a historicidade do ser humano, o interacionismo social se interessa tanto por, no nível filogenético (desenvolvimento da espécie), compreender as condições sob as quais se desenvolveram formas particulares de organização social, quanto, no ontogenético (desenvolvimento do indivíduo), perceber de que modo se desenvolveram formas de interação de caráter semiótico. Conforme Bronckart (Ibidem, p. 22), o interacionismo social, portanto, “trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos”. Nesse sentido, o interacionismo social tem no trabalho de Vygotsky a fundamentação teórica central, especialmente no que se refere à importância da linguagem na obra do pensador russo.

Para Vygotsky (2008), no processo de desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias distintas antes que ocorra a ligação entre ambos. Conforme o autor (2008, p. 49), no nível ontogenético, antes

de ocorrer tal ligação, existiria um período pré-linguístico do pensamento – no qual a criança revela uma espécie de inteligência prática, a partir da qual é capaz de agir no ambiente ainda sem a mediação da linguagem – e um período pré-intelectual da fala – no qual a criança já se utiliza de manifestações verbais tais como o choro e o balbucio como forma de alívio emocional e de contato social.

Conforme Bronckart (1999, p. 23), para a abordagem interacionista, é imprescindível considerar a arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussure, já que esta “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano”.

Saussure, ao tratar da noção de valor linguístico, aborda a relação entre língua, pensamento e sons. O autor (1995, p. 130) afirma que, se tomado em si mesmo, o pensamento é uma nebulosa indefinida, de modo que “não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua”. Tal como o nível do pensamento, que, antes do surgimento da língua, não apresenta delimitação clara, está o nível dos sons, não menos indeterminado.

O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor (SAUSSURE, 1995, p. 131).

É possível perceber relação entre o pensamento expresso por Saussure e o que é demonstrado por Vygotsky: não existe pensamento sem língua/linguagem: o pensamento se realiza na linguagem.

Bakhtin (2004) desenvolveu a relação entre discurso interior, unidade semiótica e ideologia quando se considera as condições de constituição do pensamento humano. Contrariando a tese central do chamado subjetivismo individualista, segundo a qual a linguagem serviria apenas para expressar um conteúdo de ordem interior (mera transmissão do pensamento), o autor defende que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão”, de modo que “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção” (BAKHTIN, 2004, p. 117-118). No pensamento bakhtiniano, expressão e atividade mental exercem, entre si, um movimento dialético: a expressão não é somente resultado de uma consciência semioticamente constituída como também atua sobre essa atividade mental, estruturando a vida interior. Destarte, o autor



afirma que a palavra, signo ideológico por excelência, é socialmente determinada em cada ato concreto de utilização (enunciação), sendo produto da interação social, apresentando, dessa forma, um caráter dialógico: “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (Ibidem, p. 113).

Ao relacionar palavra e ideologia, Bakhtin a coloca como um signo neutro. A palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica (estética, moral, religiosa, dentre outras). Conforme o autor, em confronto com a ideologia tida como oficial, que tende a tornar o signo monovalente, encontra-se a ideologia do cotidiano, a qual, como acontecimento, é marcada pela instabilidade. Desse modo, conforme Miotello (2005, p. 169), nesse embate de visões de mundo, a ideologia é tratada por Bakhtin como “expressão de uma tomada de posição determinada”. Nesse sentido, a palavra, como signo, pertence ao domínio do ideológico, uma vez que denuncia sua posição, o lugar valorativo de onde é enunciada.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123)

Para Bakhtin, é no diálogo que a interação verbal é percebida de forma mais contundente, sendo este não apenas a conversação face a face, mas toda comunicação verbal. Cada enunciado é um elo de uma cadeia ininterrupta de produções verbais, estando ligado a tudo o que veio antes e, pelo fato de já prever uma resposta, também aos enunciados que virão a partir dele. Nesse sentido, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Percebemos assim que as noções de atividade e ação (de linguagem), fundamenta-se claramente em Vygotsky, Saussure e Bakhtin, pois os estudos desse autores nos levam a conclusão de que os *signos* (na acepção saussureana do termo), com seus significados (arbitrários), comungados historicamente pela comunidade de falantes, adquirem determinados sentidos (carregados ideologicamente) ao serem atualizados no interior de produções situadas sociohistoricamente (Cf. BAKHTIN, 1997; 2004). E tais produções, sempre vinculadas a esferas de atividade verbal humana, ocorrem sob a forma de

enunciados, concretos e únicos, os quais, por sua vez, atualizam, sob a forma de textos, os gêneros em uso em determinada comunidade (na acepção bakhtiniana do termo). Pensando no nível ontogenético, os gêneros funcionam como *instrumentos* (Cf. a noção vygotskiana) que, internalizados em meio a atividades sociais, propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, permitindo que estes ultrapassem o aspecto biológico e atinjam a dimensão sociohistórica, que é típica do humano.

Assim, acreditamos na relevância do ISD como suporte para esta pesquisa, já que, por sua natureza não só teórica como metodológica, permite a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades e, com isso, uma maior compreensão do humano.

## **1.2 Os gêneros dentro do contexto escolar como objetos de ensino**

A escola é o lugar adequado para o desenvolvimento da aprendizagem, é nela onde as famílias depositam a confiança para um ensino de qualidade para os seus filhos. Dessa forma, o trato com a linguagem tem que ser voltado para proporcionar aos discentes uma educação que propicie capacidade crítica e reflexiva. Marcuschi (2001) reafirma em vários momentos o pressuposto básico da obra *“Da fala para a escrita”*: “são os usos que fundam a língua e não o contrário”. Um ensino que prime pelo estudo dos gêneros em muito contribuirá para que se alcance essa meta. E não há como falar em discursividade e contexto social sem mencionar também Mikhail Bakhtin.

Para Bakhtin (1999 apud Paraná, 2008, p. 58), são três as dimensões que podem compor um gênero textual ou discursivo. Observe-se a seguir: 1) Os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; 2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); 3) As configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo). Dessa forma, ao focalizar esses três aspectos no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, o discente poderá ter suas dificuldades sanadas, considerando que ele estará explorando tanto a forma quanto o conteúdo de cada gênero, conseqüentemente passará a entendê-lo a partir da função social de cada um. Os gêneros textuais são inúmeros, porém percebe-se que os alunos os usam sem saber ao certo como usar. Segundo Marcushi (2004), os gêneros textuais são os textos materializados

encontrados em nosso cotidiano. Eles apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal (língua).

Marcuschi (2008) defende que o trabalho da escola, ao operar com a língua como uma atividade interacional situada sociohistoricamente, deve ser o de inserir o aluno em situações reais de produção e utilização da língua. Portanto, ao pensarmos a língua como forma de ação, devemos lembrar que ela se materializa nos mais diversos suportes, como em livros, em jornais, em revistas, em sites na internet, e nas mais diversas conversas, fazendo, por conseguinte, que as situações de interação entre texto, autor/falante e leitor/ouvinte sejam também diferentes.

O teórico Bakhtin (1992) usa a nomenclatura “gêneros do discurso”, conceituando-os à luz de uma visão de linguagem como interação social, ou seja, numa perspectiva sócio-histórica e dialógica, na qual o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em função do outro.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

De acordo com Bakhtin (1992), a linguagem é o principal meio através do qual o homem se comunica e interage, cumprindo seus objetivos nos mais diversos contextos. O fato de os gêneros do discurso serem “relativamente estáveis” significa que, de acordo com a necessidade social ou a realidade vivenciada, eles conservam algumas características que lhe são peculiares, a fim de que os usuários da língua possam identificá-los. Do contrário, se a cada interação fôssemos construir cada um de nossos enunciados sem a adaptação dos gêneros do discurso no momento de falar e/ou escrever, a comunicação interpessoal ficaria comprometida e, até por vezes, impossível. Fica muito mais fácil “entender a vida” entendendo os gêneros. Assim, no gênero “missa”, por exemplo, o processo de interação entre padre e fiéis é reconhecido há muitos e muitos anos, pois segue a um “modelo”, o que facilita a compreensão e a comunicação. Isso se estende para todos e quaisquer gêneros: aula, audiência forense, bilhetes, procurações, teses, entre outros. Além de suas características estruturais, há também as de funcionamento sociodiscursivo.

Marcuschi (2014), diferentemente de Bakhtin (1992), usa a terminologia “gêneros textuais”. Aponta que “o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade”, uma vez que são configurações que representam as atuações dos seres na interação social. Desse modo, a função comunicativa dos gêneros é mais forte que suas características formais. Tanto assim que esse autor apresenta o conceito de “intergenerecidade”, que acontece quando um gênero passa a funcionar como outro.

Segundo o autor, a linguista alemã Ulla Fix , em 1997, usa a expressão “intertextualidade tipológica” para explicar o fenômeno da hibridização ou mescla de gêneros, em que um gênero assume a função do outro, mas ele acredita que o termo *intergenericidade* traduza melhor esse fenômeno. (MARCUSCHI, 2014, p.165). Isso é muito comum, por exemplo, em textos publicitários, como estratégia para se venderem produtos. Uma “bula de remédio” pode ser usada para “vender roupas”, um quadro de reconhecida fama pode ser utilizado para divulgar um evento; enfim, são inúmeras as possibilidades, e elas jamais se esgotam. Compreende-se, pois, que todos os gêneros têm uma forma e uma função a que os falantes/ouvintes de uma língua já estão acostumados; um estilo e um conteúdo, que, uma vez “modificados”, o foram em razão de um propósito. Os gêneros também são entidades dinâmicas, tanto assim que a cada dia vão surgindo outros de acordo com as demandas da sociedade. Os “novos” gêneros, na verdade, são transmutações e/ou assimilações de outros preexistentes.

Marcuschi (2014) afirma que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MARCUSCHI, 2014, p.151)

Observamos, aqui, nesta afirmativa, a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais discursivos com os estudantes, e a funcionalidade de cada um em contextos específicos, para criar nestes discentes a capacidade de criticidade e uma plena observação do contexto em que estão inseridos. O aluno precisa ter a oportunidade de conhecer variados gêneros a fim de que, ao utilizá-los, tenha plena consciência do uso que deles fará, até mesmo quando a intenção for “desconstruir para construir”, conforme acontece ao se praticar a *intergenerecidade*. Ao se optar por alterar a estrutura prototípica de um gênero em um dado momento, as características e usos fundamentais dele não se perderão. O gênero

“aula”, por exemplo, não precisa necessariamente ocorrer através de palestras professor-aluno numa sala de aula de determinada escola. Pode realizar-se em parques, museus, nos corredores da escola, via WhatsApp, na cantina...

Desde a segunda metade da década de 90 (1996/1998), as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa têm se pautado, primordialmente, pelas orientações postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A publicação desses documentos e, especialmente, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), trouxeram para o cenário educacional um olhar diferenciado, e institucionalmente legitimado, sobre uma nova prática de ensino de língua, inspirando, mais fortemente, as pesquisas em Linguística Aplicada, e servindo de base teórica para um amplo movimento de revisão de propostas curriculares de Secretarias de Educação. Um dos grandes valores desses documentos foi o de formalizar e dar legitimidade a uma visão de ensino de língua que, no fim da década de 80, já vinha sendo disseminada, principalmente, por Geraldi (1990, 1993) e outros.

Essas discussões trazem de novo uma concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada, principalmente, em Bakhtin (2000) e Vygostky (1996), que, a partir da década de 90, recebeu contribuições relevantes advindas do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Pasquier, Schneuwly, e outros), e de pesquisadores brasileiros (Marcuschi, Machado, Rojo e outros) que, numa perspectiva teórico-metodológica, reforçam o papel da Linguística Aplicada nos estudos sobre transposição didática dessas teorias para o ensino de língua, colocando, no centro dessas discussões, o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para uso da língua em gêneros textuais orais e escritos. Segundo Bronckart (1999), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado em que a língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá no discurso, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes ações de linguagem: convencer, contar caso, dar opinião, dar conselho, passar receitas, fazer declaração de amor, etc. Essa forma de conceber a linguagem nos é dada pelo interacionismo sociodiscursivo, que situa o sujeito, o contexto e o discurso como constitutivos indissociáveis do processo de semiotização do pensamento, traços que garantem plasticidade e dinamicidade à língua. Tomando o funcionamento da língua em seus aspectos sociais, cognitivos, históricos e discursivos, essa perspectiva epistemológica

da linguagem coloca-se em contraposição à visão objetivista, que a concebe apenas como forma.

Assumindo, uma posição contrária às abordagens tradicionais que priorizam o ensino sobre a língua, com foco apenas no ensino da metalinguagem, o interacionismo sociodiscursivo volta-se para o ensino da língua em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes gêneros textuais orais e escritos. Não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de texto orais ou escritos. Os gêneros textuais, como construtos de natureza social, cognitiva e linguística, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua. Seu processamento pelo sujeito se dá automática e intuitivamente no intertexto, em situações imediatas de uso (gêneros primários), ou através de metarreflexão, em situação de aprendizado formal, por meio de gêneros mais complexos (gêneros secundários).

Sob essa perspectiva, a transposição teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo para uma abordagem didática dos gêneros textuais contempla dois aspectos principais: (1) o desenvolvimento através de gêneros textuais orais e escritos; (2) o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender textos de diferentes gêneros.

Nessa direção, as práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, passam a ter um caráter social e funcional, e a se guiar por objetivos mais claramente definidos: aprender a escrever para reclamar direitos (carta de reclamação), aprender a ler para se informar sobre onde assistir a um filme (agenda cultural), aprender a ler para admirar uma obra (romance), aprender a “falar” para se apresentar a um emprego (entrevista), conhecer e dominar os recursos lingüísticodiscursivos para provocar e compreender efeitos de sentido.

### **1.3 Gênero reportagem e relações de poder**

No dia-a-dia as pessoas fazem uso da linguagem para estabelecer comunicação formal ou informal entre si, seja no lar, na escola, na igreja, no trabalho, no trânsito ou nos meios de comunicação. Para tal, valem-se de diferentes textos que circulam socialmente, como e-mail, telefonema, bilhete, receita médica, bula de remédio, talão de água, placas de

trânsito, letras de música, propagandas, classificados, notícias, correspondência comercial, entre tantos outros, o que o filósofo russo Bahktin – 2003 denomina de gêneros textuais ou gêneros discursivos.

Dentre esses, temos os gêneros jornalísticos, reconhecidos como essenciais ao ensino de acordo com Bonini, "ainda são pouco conhecidos, em termos acadêmicos, os mecanismos linguísticos /sociais que caracterizam esses gêneros textuais", Ainda falta, segundo o autor, um estudo sistemático que conceitue e explique a constituição dos gêneros jornalísticos. Somente a partir da segunda metade do século XX, os teóricos passaram a se dedicar à sistematização dos gêneros jornalísticos. A maioria deles se ocupou com classificações por categorias. E, embora haja divergência nos critérios de classificação, a maioria dos autores enquadra a notícia, a reportagem e a entrevista como jornalismo informativo. Exemplo disso é a classificação de Melo e Beltrão, ainda que tenham adotado critérios diferentes.

Beltrão, ao sistematizar os gêneros jornalísticos, adotou o critério funcional, considerando as funções que os enunciados exercem junto ao público: de informar, explicar ou orientar. Como a notícia e a reportagem teriam a função de informar ao público, Beltrão considerou esses gêneros como pertencentes ao jornalismo informativo. Melo considerou as circunstâncias determinantes dos relatos jornalísticos e adotou os critérios da intencionalidade e o da reprodução da realidade, classificando os textos em jornalismo opinativo e informativo, incluindo a notícia, a reportagem e a entrevista nesse último.

Tais gêneros jornalísticos estão inseridos nos meios de comunicação de massa, e possuem um poder de influência surpreendente sobre sua audiência, com diversos níveis de gradação. Nesta lógica, pode-se entender que os veículos de comunicação televisivos ligados à prática jornalística possuem um papel determinante quanto à formação de opinião de um determinado público, sobre determinado assunto.

A reportagem é um dos gêneros textuais do universo jornalístico, e todos os textos que habitam nesse universo têm como principal missão informar. Por cumprir uma tarefa tão importante, a reportagem desempenha uma função social e deve estar sempre a serviço da comunicação. Diferentemente do que acontece com a notícia, cujas características formam outro gênero textual, a reportagem não tem como objetivo noticiar um assunto pontual, algo que esteja acontecendo, por exemplo, no dia de hoje. A reportagem pode escolher como tema um assunto que faça parte da realidade das pessoas e que seja de interesse de uma comunidade; Contudo, as reportagens podem ser direcionadas para outros

fins que fogem de sua real funcionalidade, atendendo a interesses que promovam uma falsa consciência da realidade, dando aos sujeitos uma sensação de pertencimento e afinidade dentro de um sistema cultural, econômico, político e social excludente (capitalismo). Trata-se de uma dominação que é imposta no cotidiano das classes subalternas por meio de pontos de vista, ideias e valores que geram a supremacia de uma classe sobre outra. Esse processo foi chamado de hegemonia por Gramsci (1978).

Partindo dessa perspectiva, entende-se que a ideologia a serviço da classe dominante oculta os processos que provocam as desigualdades sociais, assim como fornece aos indivíduos um sentimento de identidade com base nos ideais da classe dominante, o que faz com que cada sujeito permaneça na sua posição social sem contestação. Dessa forma, a dominação ideológica atua como um instrumento de consenso entre as classes dominadas. Esse processo é realizado por meio dos aparelhos ideológicos como a mídia que atuam como instrumento que difundem e consolidam a manutenção da dominação burguesa como classe orientadora das relações sociais.

Diariamente as pessoas são “bombardeadas” por notícias oriundas de fontes que em muitos casos distorcem as informações para iludir seus interlocutores com o propósito de defender interesses ocultos de organizações sociais, financeiras, etc. Nesta lógica, pode-se entender que os veículos de comunicação televisivos ligados à prática jornalística possuem um papel determinante quanto à formação de opinião de um determinado público, sobre determinado assunto. Pierre Bourdieu (1997), em seu livro *Sobre a Televisão*, a partir do seu conceito de Campo, delimita o campo jornalístico. Para o autor, o campo jornalístico – assim como todos os outros – é uma arena de disputa em torno de diversos capitais simbólicos. Grosso modo, o jornalista não escreve para seu público, e sim, para seus pares, a fim de conquistar o capital de reconhecimento e status. Enquanto os jornalistas se “matam” em torno do reconhecimento, acabam se tornando meros instrumentos de reprodução da ideologia vigente e de seus padrões, que buscam outros capitais. A dinâmica empresarial e a lógica capitalista desenfreada torna a notícia um produto descartável e o jornalista um mero peão. Tudo para buscar o capital dourado da televisão: a audiência – que vai se converter em finanças para as empresas de comunicação.

Nesta perspectiva, observando que as pessoas (qualquer que seja seu meio social) têm capacidade para compreender o mundo em toda a sua complexidade, mas, que, ao se depararem com um texto escrito, são incapazes, muitas vezes, de fazer uma interpretação básica e, menos ainda, uma reflexão mais profunda a respeito dele. Essa compreensão da



realidade trazida pelo jornalista é subjetiva e a análise dessa subjetividade pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento já pré-definido que retira das pessoas o pensamento crítico e reflexivo não permitindo assim desvelar as intenções e ideologias subjacentes aos textos, colaborando para uma leitura menos ingênua dos discursos veiculados pelos meios de comunicação.

Dentre os textos jornalísticos, a notícia é a mais corriqueira, a mais conhecida e veiculada pelos meios de comunicação. Sob o "manto sagrado" de apenas informar, de transmitir a verdade ao leitor, a notícia aparenta ser um texto neutro, livre de opiniões e, por não fazer análise profunda dos fatos, parece apenas mostrá-los como aconteceram. Entretanto, é importante lembrar que a notícia não é o fato, mas o relato do mesmo, portanto, numa leitura mais aprofundada, iremos perceber a ideologia que reflete e refrata a realidade por ela veiculada e que procura se ocultar sob um texto coberto de consensos e de supostas verdades.

A informação é a matéria-prima da notícia que, mediante o uso de técnicas de jornalismo, é transformada em notícia. De acordo com Lustosa, já há um juízo de valor embutido no uso da expressão informação, pois se trata de um acontecimento relevante que justifica ser transformado em notícia. Mas, a notícia não traduz a realidade, narra o acontecimento sob determinada perspectiva, constituindo-se em uma versão dos fatos e não sua tradução imparcial e descomprometida. Podemos perceber a influência ideológica na escolha das notícias a serem veiculadas, no enfoque dado às mesmas, na importância que o jornal atribui a dados acontecimentos e também na escolha das palavras.

Faraco, ao tratar da reportagem, em texto didático, define-a a partir da notícia. Segundo ele, a reportagem é um texto mais extenso, resultante de uma investigação mais detalhada dos fatos, apresentando as informações em maior profundidade. A mesma técnica foi usada por Faria que, ao abordar sobre reportagem, diz que "o que a diferencia da notícia é sua apresentação mais livre e variada". Considerando que há semelhanças, podemos dizer que muitas das questões abordadas a respeito da notícia podem ser aplicadas à reportagem, como a análise estrutural e socioideológica.

Não é de hoje que vemos e sabemos da força que a mídia possui, e isso fica mais nítido quando por meio de toda essa força ela passa a inculcar nas pessoas uma ideia ou mesmo um ponto de vista já formado sobre determinado assunto. E note que quando fazemos referência à mídia, estamos na verdade nos referindo à todas as suas formas de

veiculação, seja ela falada, escrita, televisada e até aquela feita pelos meios virtuais e outros meios que sejam possíveis.

Não se nega que a mídia possua relevância impar para a manutenção de uma democracia, entretanto, isso não significa que às custas deste argumento ela possa manipular, ainda que de forma velada, tudo aquilo que é veiculado a fim de movimentar a massa social num determinado caminho.

A partir destas reflexões temos fatos que se articulam como uma lógica de que a mídia exerce um tipo de poder e influência junto à opinião pública e na formação do senso comum e que a prática jornalística tem um papel fundamental neste processo. O jornalista, mais preocupado com seu mundinho – e aqui entra toda uma dinâmica de sobrevivência –, acaba servindo a um propósito que não julga ético. Outro aspecto fundamental é a audiência, tão necessária na dinâmica televisiva, é gerada e gera dividendos, voltando ao início do processo e gerando a necessidade de poder e influência da mídia sobre a sociedade. Sem dúvida, de todas as práticas, a mais difícil é a desconstrução dessas “verdades” veiculadas pelos meios de comunicação, de opiniões impostas à sociedade, por meio de uma linguagem pretensamente neutra. Destarte, devemos sempre estar atentos às informações veiculadas pela mídia, checar as fontes das informações para não sermos difusores de interesses de instituições que visam a manipulação como forma de interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Nesse processo de manipulação a mídia surge como um novo fenômeno que invade a todos, que arquiteta numa sociedade midiada, uma cultura midiática. A cultura da mídia vigente na sociedade se aspira dominante, estabelecendo formas e normas sociais, fazendo um grande número de pessoas enxergarem o mundo por suas lentes, seus vieses. Utilizada como instrumento de manipulação a serviço de interesses particulares, reordena percepções, faz brotar novos modos de subjetividade, o que trás vantagens e/ou desvantagens, tanto no aspecto individual como no aspecto social. A mídia, com todas as suas ferramentas, hoje detêm o poder de fazer crer e ver, gerando mudanças de atitudes e comportamentos, substituindo valores, modificando e influenciando contextos sociais, grupos, constituindo os arquétipos do imaginário, criando novos sentidos simbólicos como árbitros de valores e verdades.

Pelas proporções alarmantes que a mídia vem tomando, ela chega aos mais diversos grupos sociais, desde os mais enriquecidos aos mais empobrecidos, contudo com um viés unilateral, o que deixa a população passiva, inapta a refletir, questionar, ou criticar,

as informações que recebem. Conforme Guareschi (2004) a mídia constitui um novo personagem dentro de casa, que está presente em nossas vidas e com quem nós estamos em intenso contato, muitas horas por dia. Esse personagem é infiltrado nos lares, com sua voz poderosa, apenas nos dá respostas, agrega valores e estabelece relações hierárquicas, atrai os receptores a valorizarem e adotarem seus dizeres e modos de ser, agindo no cotidiano das pessoas e na vida social. Por meio de tais práticas, a mídia, torna os seres os humanos seus reféns, reconstruindo e modelando suas subjetividades.

#### **1.4 A sequência didática**

A apresentação do gênero e o tratamento didático, em sala de aula, causa certa estranheza no discente, configuram certa complexidade, na medida em que o aluno se depara com uma situação “em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Ou seja, o gênero visto como um elemento de comunicação passa a ser colocado agora como um objeto de ensino dentro de um contexto escolar. Assim, os gêneros textuais se avolumaram de forma significativa nos últimos tempos. Muitos deles ganharam destaque por serem constantemente usados em avaliações externas, concursos vestibulares, e até mesmo em outras disciplinas. O gênero textual reportagem será abordado em uma sequência didática de forma que o aluno possa reconhecer a estrutura, a linguagem e o público a que se destina esse gênero textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que, para o desenvolvimento da linguagem, o trabalho com o gênero na escola deve:

a) Ter objetivos claros de aprendizagem, tais como oportunizar ao estudante o domínio do gênero (conhecer, apreciar, compreender, produzir) em situações de práticas escolares e/ou sociais; e desenvolver habilidades que ultrapassem o gênero em estudo e que possam ser aplicadas a outros gêneros. Para tanto, se faz necessária uma transformação do gênero: “simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.” (p. 69).

b) Aproximar os alunos de situações de efetivo uso social do gênero, para que sejam capazes de aprendê-lo como realmente são, uma vez que o deslocamento do “lugar social” - da prática social para a prática escolar - dá a ele o carácter de “gênero a aprender”, ainda que seja um “gênero a comunicar” (p. 69).

No que se refere ao deslocamento do lugar social, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) argumentam que, uma vez introduzido na escola, o gênero passa a ser denominado “gênero escolar” (p. 70), pois, nesse âmbito, ocorre uma variação do gênero de referência. Esse argumento, em parte, é contestado por Guimarães e Kerch (2014):

Do nosso ponto de vista, a transposição didática do gênero para a sala de aula não significa que estejamos diante de uma variação de gênero, desde que ele esteja realmente tendo um significado social para o aluno. Trata-se de um gênero que será desenvolvido na esfera social da escola, mas não necessariamente, ficará restrito a ela. (GUIMARÃES; KERCH, 2014, p. 27)

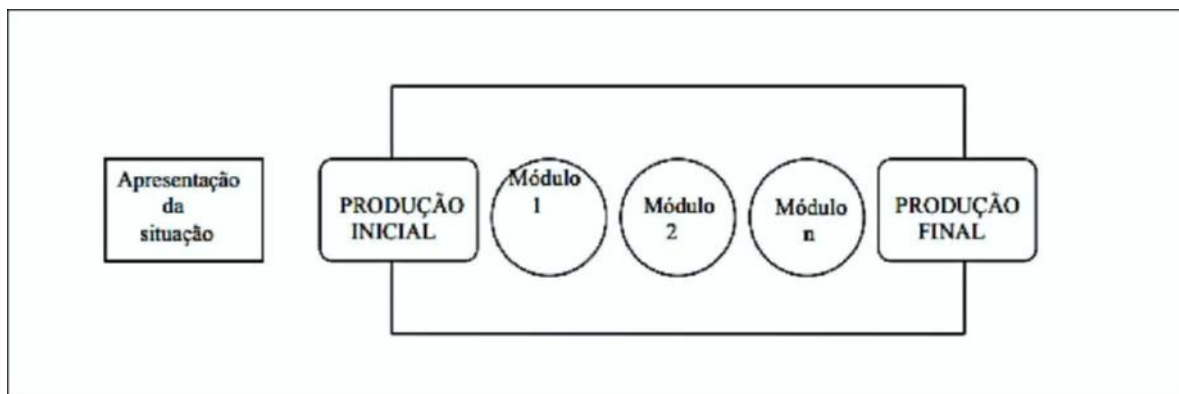
Identificamos aqui que as autoras propõem a circulação dos textos produzidos pelos alunos em outras esferas sociais. E esse posicionamento promoverá a socialização dos textos produzidos em sala por outros interlocutores, além das barreiras da escola, promovendo assim a socialização de suas produções para além do contexto escolar.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem, para o tratamento do gênero em sala de aula, a elaboração de modelos didáticos, que consistem, em suma, na planificação do ensino e na elaboração de sequências didáticas.

Nesta pesquisa, optamos pela elaboração de uma proposta didática considerando as contribuições teórico-metodológicas relacionadas à SD, para o ensino do gênero reportagem, no 9º ano do Ensino Fundamental, é sobre esse procedimento que dedicaremos atenção.

A SD consiste numa “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2004, p. 43). A finalidade é auxiliar no domínio do gênero reportagem, assim o professor deve privilegiar o trabalho com ele, apresentando suas características, sua funcionalidade dentro do contexto social. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A SD, da forma como a apresentam esses autores, é composta da seguinte estrutura:

**FIGURA 1** - Esquema da sequência didática

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

No primeiro momento será feita a apresentação da situação, com a descrição bem detalhada (oral ou escrita) do projeto coletivo que será desenvolvido e também a preparação para a elaboração da primeira produção do gênero que será estudado. Os autores destacam duas dimensões a serem exploradas nesse momento: a da definição do projeto coletivo de produção do gênero e a dos conteúdos.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Após o primeiro momento da SD, há a elaboração da primeira produção textual. Essa etapa permite ao professor realizar um diagnóstico acerca do conhecimento que o aluno já tem sistematizado sobre o gênero e planejar atividades de acordo com as dificuldades apresentadas e as capacidades de linguagem que precisarão ser mais exploradas para o efetivo domínio do gênero. Já ao aluno, a produção inicial pode revelar-lhe o que sabe e conscientizá-lo dos “problemas” que precisam ser trabalhados. Importante se faz ressaltar o caráter formativo dessa etapa, pois possibilita a organização do trabalho pedagógico em torno das necessidades de aprendizagens dos alunos.

Os módulos representam a decomposição da atividade de produção textual, privilegiando aspectos relacionados a “problemas” detectados na produção inicial. O importante, aqui, é apresentar ao aluno atividades e exercícios que, além de possibilitarem a superação de suas dificuldades, oportunizem “a observação e a descoberta” de elementos necessários ao domínio do gênero, e, justamente por isso, a modularidade é vista numa

“perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Dessa forma, os módulos devem apresentar diversificadas atividades, que contemplem, segundo esses autores, quatro níveis da produção textual: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento e realização do texto. Ou, em outras palavras, e referindo-se às ideias bakhtinianas, os módulos devem contemplar atividades relacionadas aos elementos básicos de composição do gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. E, ainda, atividades que privilegiem contextos de produção e recepção textuais.

O importante, também, é que as atividades e os exercícios, realizados em grupo ou individualmente, a depender das necessidades da turma, oportunizem o desenvolvimento de habilidades requeridas para a produção do gênero por “diferentes vias” ou “modos de trabalho” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Para tanto, os pesquisadores de Genebra propõem três categorias de atividades e exercícios: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Também sugerem o registro das aprendizagens adquiridas ao longo dos módulos, ou até mesmo na finalização do trabalho, num momento anterior à produção final, numa lista de constatações.

A lista de constatações possibilita ao aluno “operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas” (GONÇALVES, 2007, p. 116), refletindo sobre as adequações /inadequações visualizadas em sua produção textual. A lista de constatações possibilita, também, ao professor uma intervenção mais dialógica sobre o texto do aluno, realizando, assim, uma avaliação mais formativa.

Finalizados os módulos, os alunos elaborarão a produção final. Nessa última etapa da SD, o aluno terá a oportunidade de exercitar todo o conhecimento adquirido ao longo do desenvolvimento dos módulos. Já ao professor, será dada a oportunidade de realizar uma avaliação do tipo somativo das aprendizagens realmente efetivadas após todo o trabalho realizado. O instrumento avaliativo tanto pode ser a grade da lista de constatações, já conhecida pela turma, como qualquer outro, desde que os alunos consigam identificar, como critérios avaliativos, os elementos que foram trabalhados nos módulos da SD.

Embora essa estrutura já esteja consagrada em pesquisas e (algumas) práticas escolares, Lino de Araújo (2013) defende que a SD sofra adaptações no contexto escolar

brasileiro, e propõe, embora ciente de que o princípio norteador desse procedimento é o ensino da escrita de um gênero, uma modularidade que contemple as três práticas de linguagem: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita.

Os primeiros módulos estariam, assim, a serviço da leitura, os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística e os últimos a serviço da produção do gênero. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre o gênero e qual a função dele ao ser ensinado na escola. (LINO DE ARAÚJO, 2013, p. 325)

Consideramos plausível essa proposta de Lino de Araújo, na medida em que o estudo do gênero reportagem consiste num grande desafio, tanto para o professor quanto para o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, pois geralmente, nessa etapa da Educação Básica, são mais trabalhados textos representativos da ordem do narrar, do descrever ações e, um ou outro, da ordem do relatar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) validam possíveis adaptações nas SD, pois ressaltam que elas “não devem ser consideradas como um manual”, uma vez que o mais importante, nesses procedimentos, é que o professor faça escolhas didático-metodológicas condizentes com a real necessidade de aprendizagem de seus alunos.

Os PCNLP (BRASIL, 1998), embora não enfatizem, de forma clara e explícita, respalda esse procedimento, indicando a adoção de módulos didáticos para o estudo dos gêneros, que, como evidenciaremos a seguir, corresponde basicamente à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.[...] O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1998, p. 88)

Sendo assim, acreditamos que as contribuições teórico-metodológicas da SD são as mais acertadas para serem consideradas no contexto de intervenção desta pesquisa, pois esse procedimento é “uma proposta ética de ensino” (PAVIANI, 2011, p. 70), na medida em que proporciona a professor e aluno regularem o ensino e a aprendizagem, respectivamente, do gênero, proporcionando, assim, estratégias (auto) avaliativas mais conscientes e justas.

## 1.5 Capacidades de linguagem

Para uma melhor compreensão de como se dão a apropriação, a produção e a recepção dos gêneros textuais em nosso dia a dia é importante considerarmos as relações que as ações de linguagem mantêm com: (1) os parâmetros do contexto social e subjetivo em que essas ações se inscrevem; (2) a capacidade do sujeito de acionar modelos textuais adequados para a produção do gênero escolhido; e (3) a capacidade de o sujeito selecionar, com produtividade, expressões linguísticas para a textualização do gênero.

É a esse conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção ou recepção do gênero de texto, que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) denominam capacidades de linguagem. Essas capacidades de linguagem dizem respeito:

a) à escolha adequada do gênero, em relação ao contexto comunicativo, às intenções que movem sua produção, aos interlocutores, aos papéis sociais que esses interlocutores desempenham na interação, e ao conteúdo dizível por meio do gênero selecionado – a essa capacidade chamamos: **capacidade de ação**.

b) à capacidade de o sujeito acionar com adequação modelos textuais e sua infraestrutura textual, a que chamamos: **capacidade de discursiva**.

c) ao domínio dos mecanismos linguísticos – como a seleção vocabular, a coesão textual, tempos verbais, mecanismos enunciativos, a ortografia, entre outros – próprios de um determinado gênero de texto. Nesse aspecto, nenhuma escolha linguística de expressão é ingênua; traz sempre uma intenção e pretende provocar um efeito de sentido. A essa capacidade chamamos **capacidade linguístico-discursiva**.

O tratamento dado à identificação dessas capacidades: de ação, discursiva e linguístico-discursiva tem caráter didático. No processo de produção textual (oral ou escrita) ou de leitura, essas capacidades são acionadas simultaneamente pelo sujeito leitor/escritor/falante, configurando, assim, o gênero de texto que estiver sendo produzido.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 52), “as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. São três capacidades de linguagem a que os autores se referem: capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades linguísticodiscursivas. Na capacidade de ação destaca-se o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra,



a quem se dirige, quem é o receptor, em que local foi produzido, qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem foi escrito, a atividade não verbal a que se relaciona, o valor social que lhe é atribuído).

As capacidades discursivas referem-se às habilidades de observar como tipos discursivos (interativo, teórico, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências (narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas) foram mobilizados, ou conforme entende Machado (2009, p. 157), as referidas capacidades referem-se ao “gerenciamento da infraestrutura geral do texto”. Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas dizem respeito às escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas presentes no texto, à distribuição de vozes, à construção dos enunciados, ao emprego dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e modalizações, entre outros aspectos.

#### Quadro 1. Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursiva
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: produzido pelo pesquisador

Embora classificadas em três níveis distintos, as capacidades de linguagem não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. É justamente a articulação entre os três níveis que proporciona a mobilização dos esquemas de utilização do gênero – instrumento semiótico –, resultando em uma ação languageira situada e no “sucesso” da produção de um texto. Dessa forma, não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem: “o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas

propriedades constitutivas” (BRONCKART, 2006, p. 200). Sem a ação, os recursos/capacidades nada podem produzir ou reproduzir.

## **1.6 Concepções de leitura**

Podemos conceber a leitura como uma atividade social, em que o contexto que ela é produzida é imprescindível para o seu alcance e desenvolvimento. Devemos também considerar a presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor. Assim, é possível postular que o significado não está nem no texto, nem no leitor, no entanto, nas convenções de interação social em que ocorre a leitura. Assim, é importante discutir e exemplificar as três concepções de leitura (i) foco no texto, (ii) foco no autor, (iii) foco na interação texto-autor-leitor, com intuito de uma demonstrar uma outra proposta, no caso, a discursiva, tendo em vista o sujeito e as condições de produção.

Coracini (2005) opõe-se a uma visão de sujeito uno, dono do seu dizer e com controle sobre sua significação, dessa forma, fazendo críticas às duas concepções de leitura: (i) a leitura como decodificação, refere-se à descoberta de um sentido, ainda está presente nas escolas; (ii) leitura como interação, tem-se a construção de um sentido, também está presente nas escolas e a priori no meio acadêmico. É necessário, segundo a autora, deslocar uma visão de linguagem em que os sujeitos determinam livremente os sentidos do texto ou ainda que o sentido venha determinado primeiramente pelo texto e pelo autor.

### **1.6.1 Perspectiva estruturalista: foco no texto**

Kato (1985) o texto como fonte única de sentido, possui uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Nesta perspectiva teórica, o sentido estaria aprofundado às palavras e às frases, estando, assim, na dependência direta da forma. Tal modelo concebe a leitura como decodificação (modelo bottom-up), em que a leitura é vista como um processo instantâneo de decodificação de letras e sons. O sentido, deste modo, está arraigado às palavras e às frases, melhor dizendo, depende diretamente da forma.

Neste caso, o percurso que faz a informação é ascendente, quer dizer, de baixo para cima, do texto para o leitor. Assim o texto ganha existência própria, independente do contexto e da situação comunicativa. Ou seja, o leitor apenas recebe o saber presente no texto. Além disso, é visto como produto acabado e lógico do pensamento do autor, entendida como processo de captação de ideias.

De acordo com Menegassi (2005, p. 18) a leitura, nesta concepção, é vista como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras e ideias, em uma clara demonstração de capacidade de cópia de informações. Esse modelo supõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas e chegar aos níveis superiores do texto. É preciso que o ensino de leitura seja planejado e organizado para o público que o aguarda. Conhecer o aluno e a sua história de leitura é um fator importante para podermos realizar o fazer pedagógico em sala de aula, no sentido de compreendermos e contribuirmos para ampliar o repertório de leitura e, conseqüentemente, de gêneros textuais que o aluno representará na escola pela escrita.

### **1.6.2 Perspectiva cognitiva: foco no leitor**

Este modelo teórico, descendente, tange a ideia de que o leitor não realiza uma leitura linear e decodificada, que não há um procedimento sequencial letra por letra, palavra por palavras, para obter uma leitura proficiente. O processo de leitura se dá do leitor para o texto, ou seja, de cima para baixo e não como foi visto no modelo ascendente. Dessa forma, o leitor é responsável pela construção do sentido, já que a leitura é permeada por seu conhecimento de mundo adquirido previamente, porque por meio desse conhecimento que ele atribui significado ao texto.

De acordo com Coracini (2010, p. 14), esta concepção é vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor é o portador de esquemas - mantais - socialmente adquiridos, aciona estes conhecimentos prévios e os confronta com os dados do texto, “produzindo”, dessa forma, o sentido. Segundo Goodman (1987, p. 17) para que seja possível a compreensão é necessário que o leitor inferencie, explicando melhor, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento de conceptual e linguístico e os esquemas que já possui”. Os esquemas formam uma “rede de conhecimentos” que são armazenados de modo organizado na memória do leitor e que são acionados quando ele processa o texto.

### **1.6.3 Perspectiva interacionista: foco no texto-autor-leitor**

Nesta concepção tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura. Então, para a produção de sentido é necessária a interação entre autor, texto e leitor. O significado não fica restrito nem no texto nem no leitor, porém na interação entre texto e leitor. Neste âmbito, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto.

O leitor deve acionar os conhecimentos prévios, realizando estratégias de previsão e inferências constantes. Tendo como apoio as informações do texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida, usando procedimentos que auxiliem no encontro de evidências das previsões e inferências realizadas.

Não temos como dissociar leitura e escrita, à medida que produzimos um texto, direcionamos a um leitor, escrevemos com a intenção de que um tu aprecie a leitura de um eu. A escrita sempre estará direcionada para o outro, da mesma forma que o discurso “está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” afirma Bakhtin (2003, p. 274). Assim, é importante que ao trabalharmos a produção textual na escola, realizemos também a divulgação dos textos em um suporte (livro, revista, mural, jornal, blog, etc.) para que as leituras de nossos alunos sejam apreciadas e antes desta divulgação deixar claro para o aluno o objetivo da construção textual. Dessa forma, a leitura terá uma recepção, portanto, a dedicação e empenho do aluno nesta prática de letramento escolar, certamente, serão maiores. O aluno enfatizará seus discursos nos textos com mais cuidados com a escrita e com a construção dos enunciados que formam o texto. Assim, participarão de um processo vivo de comunicação e de produções languageiras.

### **1.7 Concepções de escrita**

A escrita é imprescindível para o indivíduo, pois é através dela que conseguimos expressar todas as nossas percepções do mundo ao nosso redor, e com ela que conseguimos interagir proficuamente, através dos textos nos mais diversos contextos e objetivos. Como prática social, ela cumpre funções que chegam a estabelecer “relações sociais e identitárias” para o sujeito (Meurer, 2002). Na escola, o primeiro lugar onde o indivíduo exercita essa prática, a atividade de escrever tem sido vista com resistência.

Os estudos lingüísticos mais recentes apontam para uma nova metodologia de ensino que enfatiza as reais necessidades de se ter a escrita como prática constante. A solicitação de produções com objetivos evidentes fazem o aluno perceber a utilidade desse exercício e que, portanto, o seu trabalho tem um objetivo. “Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem” (Garcez, 2002). Porém, a escola ainda parece querer resumir o ensino da escrita ao simples repasse de normas gramaticais descontextualizadas e “dicas” para o bem-escrever. A fim de

rever sua prática educativa nessa área, o professor de língua materna precisa ter conhecimento das atuais concepções de escrita e dos complexos processos que envolvem o ato de escrever.

Tradicionalmente, pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto. Isso porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava, e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento de funções sociais. Garcez (2002), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. As nossas práticas baseiam-se e dependem sempre da função do outro ao longo da vida. O indivíduo, inserido num contexto regulado pela escrita, reconhece a importância e a necessidade em ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se fazer um sujeito atuante e interativo.

A escola assume um importante papel na orientação do indivíduo para a prática da escrita. No entanto, durante muito tempo, ela tem sustentado um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 2002), e isso tem causado muitos bloqueios em pessoas que, ao incorporarem essa falsa idéia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco. O professor, numa atitude autoritária, ao solicitar uma produção escrita, simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas “dicas” de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produzisse um bom texto, isso acaba levando os discentes a detestarem a escrita e em consequência a leitura, prejudicando o processo de ensino aprendido.

Nas escolas, a leitura e a escrita escolar atendem a objetivos específicos, como por exemplo: cumprimento do planejamento anual (lista de conteúdos), uso excessivo do livro didático, apresentação de um produto na mostra cultural da escola, leitura por obrigação, dentre outros.

Segundo Menegassi (2013, p. 106), são conhecidas quatro concepções de escrita: I) a escrita com foco na língua; II) a escrita como dom/inspiração; III) a escrita como consequência; IV) a escrita como trabalho.” Estas dependendo de como o professor

desenvolverá sua prática, poderão adotar uma ou mais de uma como referência para desenvolver o trabalho com a escrita na escola.

Ainda de acordo com Menegassi (2013, p. 106), a escrita como foco na língua é aquela em que são destacados mais os erros de ortografia, os desvios de concordância e sintaxe. O professor que assume esta concepção trabalhará com os seus alunos os aspectos gramaticais como base para a produção textual de acordo com as exigências da norma padrão da língua

Enquanto que na escrita que tem como foco o dom ou a inspiração divina, a produção textual baseia-se em uma temática em que o autor expõe o conhecimento a partir dos letramentos internalizados, sem debates ou comentários sobre o assunto que irá abordar. Assim, o aluno por meio das informações adquiridas redige o texto, fato que leva tempo e prende a atenção da turma contribuindo para a disciplina em sala de aula, conforme explica Menegassi (2013, p. 107).

A concepção que apresenta a escrita como consequência, parte de um contexto ou de uma atividade extraclasse como, por exemplo, um passeio, visita a determinado lugar, dentre outras atividades realizadas fora do perímetro escolar, assim como afirma Sercundes (1997) citado por Menegassi (2013, p. 108). Em ambas as situações, a produção escrita será uma consequência em que o texto se torna o produto ou exigência de tais atividades, ou seja, a escrita passa a ser uma atividade obrigatória para objetivos quantitativos.

Na concepção em que a escrita é considerada como trabalho, a produção textual constitui um processo contínuo de aprendizagem em que, “para produzir o texto escrito, o autor passa pelas etapas do processo: planejamento-execução do texto escrito-revisão-reescrita” aponta Menegassi (2013, p. 109). Notamos que na referida concepção, o aluno é o sujeito do processo e nela são apresentadas as etapas necessárias para a construção do texto, bem como os letramentos adquiridos ao longo da vida que poderão ser discutidos e (re) elaborados a partir das necessidades de escrita.

## II

### **PRESSUPOSTOS ARGUMENTATIVOS E MECANISMOS PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DA REPORTAGEM**

A palavra “argumentar” vem do latim *argumentum*, que tem como tema *argu*, cujo significado é “fazer brilhar”, “iluminar”. Então, podemos, dizer que argumento é tudo aquilo que ilumina. Penteadó (1980, p. 233), diz que “argumentar é discutir, mas primordialmente, é raciocinar, é deduzir e concluir. O processo da argumentação deve ser construtiva na finalidade, cooperativa em espírito e socialmente útil”. Assim a argumentação é, de certa forma, uma *técnica* de emitir opiniões, de defender uma determinada posição. Enfim, se dá mediante o uso da razão, entendida aqui como “a faculdade por intermédio da qual concebemos, julgamos, isto é, refletimos, pensamos”. (COSTA, 1980, p. 2).

Koch (2004, p. 17) entende o ato de argumentar como a orientação do discurso “no sentido de determinadas conclusões”. Nolt e Rohatyn (1991, p. 1) definem o argumento como “uma seqüência de enunciados na qual um dos enunciados é a conclusão e os demais são premissas, as quais servem para provar ou, pelo menos, fornecer alguma evidência para a conclusão”. Segundo afirma Santiago (2016, p. 15), a argumentação foi estudada em três diferentes perspectivas teóricas, a saber: a Retórica, a Lógica, a Dialética, que a autora define da seguinte forma:

A argumentação retórica trata dos discursos dirigidos a um auditório específico, que tem por objetivo persuadi-lo por meio de provas. A argumentação lógica compreende a apreensão, o juízo e o raciocínio. Por fim, a argumentação dialética trata da técnica da controvérsia com o outro.

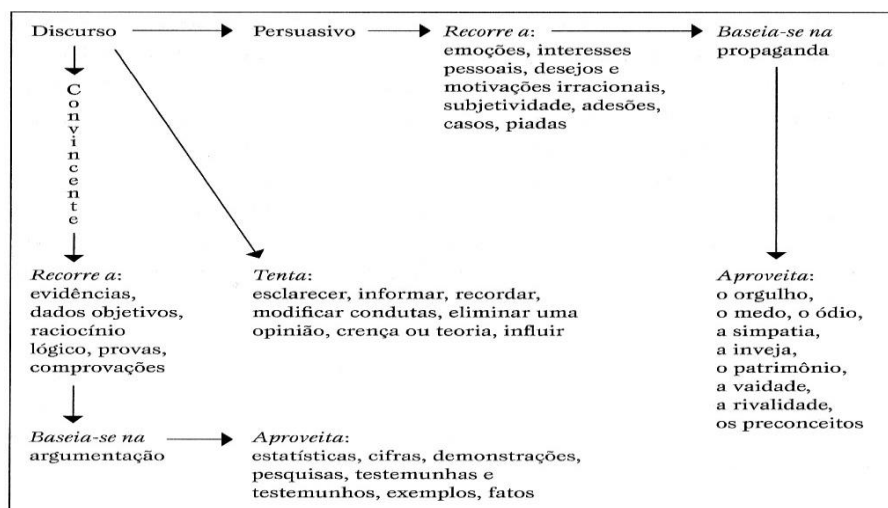
É imprescindível o professor direcionar o ensino de linguagens para compreender a historicidade da argumentação, no sentido de acrescentar na sua prática pedagógica saberes que vão facilitar as habilidades de expressão do aluno por meio da oralidade e da escrita. Santiago (2016, p. 30) enfatiza ainda que:

[...] com os avanços das teorias linguísticas e com a importância dada à linguagem para o processo de produção de conhecimento, na perspectiva enunciativo-dialógica, a visão do que seja argumentar se afasta da concepção da argumentação como um discurso de convencimento e persuasão e se aproxima da ideia da argumentação como organização da linguagem que possibilita diferentes sentidos e significados sejam colocados em embate para criação do novo e para rompimento de significados cristalizados [...]

Argumentar é um processo inerente a todas as pessoas no cotidiano. Fazemos uso da argumentação nos diversos segmentos sociais a qual estamos inseridos. Na escola, no trabalho, usamos a argumentação. Nossos alunos, infelizmente não possuem uma familiaridade com essa tipologia textual, problema este percebido quando é solicitado a eles que desenvolvam um texto argumentativo. Esse tipo de atividade, normalmente, não é usada no cotidiano dos discentes, mas exigida pela escola. Esses gêneros fazem parte do planejamento dos professores de língua materna, porém, ler e produzir os referidos textos, principalmente, as construções de argumentos e do senso crítico é um desafio na sala de aula.

Sobre argumento, Passarelli (2013, p. 240) traz a seguinte definição: “argumento é uma manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão.” Para argumentar, o autor deve compreender muito bem o assunto e produzir tipos de argumentos que visam convencer ou persuadir o interlocutor. Para exemplificar os campos: convencer e persuadir, Passarelli (2013, p. 242) nos apresenta o quadro de Reizábal (1999, p. 39), que diferencia as características de um discurso convincente de um discurso persuasivo.

**Figura 02-** Discurso convincente e discurso persuasivo



Fonte: Passarelli (2012, p. 242)

É extremamente necessário trabalhar os gêneros argumentativos em sala de aula, provendo este contato, o professor proporcionará a oportunidade do aluno desenvolver a capacidade argumentativa de persuasão, convencimento, desenvolvimento de pontos de vista, uma maior interação verbal com o seu interlocutor. A reportagem para ser produzida



de maneira eficiente necessita por parte do discente dessas habilidades. O professor deve trabalhar a leitura de diversos textos, com uma variante temática que proporcione ao aluno um maior contato com assuntos que fazem parte de suas realidades. Assim, ao argumentar e produzir textos em sala de aula, as manifestações intelectuais decorrentes dessas reflexões terão credibilidade estrutural e de conteúdo.

## **2.1 Da argumentação e de sua realização discursiva**

A argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão.

Embora estejam estreitamente relacionadas, e possam coocorrer na construção de um único gênero do argumentar, essas duas ações –convencer e persuadir – próprias do discurso argumentativo, revelam-se como estratégias distintas de se conseguirem a adesão do outro, a mudança de atitude. Essa distinção, na verdade, remonta à antiga Grécia de Aristóteles e se diferem pela oposição entre a demonstração – convencimento através de raciocínio lógico, provas evidentes, e a retórica – persuasão através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser.

Parâmetros contextuais (contexto subjetivo e contexto físico), conteúdo temático e suporte vão definir a escolha pela ação de convencimento e/ou persuasão. O confronto entre dois pontos de vista, o debate sobre uma questão polêmica ou a simples vontade enunciativa de defender um determinado ponto de vista criam contextos de produção para a escolha do discurso argumentativo. Nas diferentes esferas de comunicação social, o discurso argumentativo se realiza a partir de um número variado de gêneros textuais, como, por exemplo, o artigo de opinião, o editorial, a carta de reclamação, a propaganda, a carta de solicitação, a resenha crítica, o debate regrado e outros. Esses gêneros possuem características linguísticas e discursivas comuns, que nos permitem reconhecê-los como sendo da mesma família, ou seja, como gêneros do tipo argumentativo. A ação de linguagem pretendida, vinculada à situação de produção, a organização composicional (o modelo textual acionado) e as expressões linguísticas usadas para a produção textual são alguns dos critérios nos quais podemos nos apoiar para a identificação do gênero textual.

## 2.2 As principais características do gênero reportagem

Como principais características da reportagem podemos citar: a presença de títulos e a escolha de temas atuais mediados por um texto de cunho jornalístico, cuja linguagem é clara e simples. Uma reportagem é expositiva e informativa, pois tem o propósito de expor informações sobre um determinado assunto para informar o leitor. A reportagem é também um texto opinativo, uma vez que apresenta juízos de valor sobre o que está sendo discorrido. As principais características:

### Quadro 2- As principais características da reportagem

Textos em primeira e terceira pessoa
Presença de títulos
Temas sociais, políticos, econômicos
Linguagem simples, clara e dinâmica
Discurso direto e indireto
Objetividade e subjetividade
Linguagem formal
Textos assinados pelo autor

Fonte: produzido pelo pesquisador

De acordo com Faria e Zanchetta (2002), a reportagem busca recuperar as informações apresentadas no dia-dia e aprofundá-las; além de informar pontualmente sobre um fato, observa as suas raízes e o desenrolar dele. Lage (1987) complementa dizendo que a reportagem é um gênero próximo do artigo de opinião, quando nele há traços que evidenciam a relevância da autoria do texto; mas o autor precisa respeitar os fatos, não apresentando uma opinião contrária, uma vez que o papel de avaliação é do leitor. Essa característica da reportagem evidencia o hibridismo na configuração dos gêneros apresentado por Bakhtin ([1953] 2000) e recuperado por Bronckart (1999).

Sodré e Ferrari (1986) ressaltam três modelos de reportagem, considerados como fundamentais na área jornalística, a saber: reportagem de fatos, reportagem de ação e reportagem documental. A reportagem de fatos apresenta um relato objetivo dos acontecimentos e, nela, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes. A reportagem de ação apresenta as informações mais relevantes (lide) e depois narra os acontecimentos sequenciadamente, apontando a um clímax. O terceiro modelo, a reportagem documental é um relato expositivo com a apresentação de um tema polêmico ou atual de maneira objetiva, acompanhado de citações que complementam e

esclarecem o assunto tratado. Na abertura do gênero, há o clímax acompanhado dos elementos do lide, depois o desenvolvimento da história, incluindo depoimentos, entrevistas, informações complementares e a conclusão. Sodré e Ferrari (1986) salientam ainda que esses modelos não são rígidos, podendo haver combinações entre eles. Após apresentar os modelos de reportagem, os autores explicitam três elementos estilísticos da reportagem comum em gêneros literários.

O primeiro elemento estilístico implica na alternância de elementos para chamar a atenção do leitor, ou seja, o autor pode apresentar primeiros planos ou planos gerais, ação ou reflexão, imagens ou histórias, descrições ou ações/citações, discurso direto ou discurso indireto, etc. O segundo elemento estilístico diz respeito às diferentes formas de apresentação dos personagens, a saber: explícito - o repórter traça determinado retrato da personagem; implícita: o personagem mostra-se por suas palavras e ações; indivíduo - o interesse recai sobre atitudes do entrevistado; tipo - a predominância da característica que dá fama ao personagem; e caricatura - o exagero de traços da personagem, deformando-os. O último elemento estilístico, o tempo, possibilita distinguir os três modelos de reportagens apresentados: a reportagem de fatos reporta ao tempo cronológico; a reportagem de ação aborda uma narrativa com tempo alterado e acelerado; e a reportagem documental situa o tempo ora acelerado ora retardado.

São vários os tipos de argumentos que comumente são usados em uma reportagem ou em outros textos argumentativos. Dentre eles, Köche, Boff e Pavani (2006, p. 68-71), destacam:

- I) o argumento de autoridade que consiste no emprego de discursos de autores consagrados ou de autoridades que dominem saberes diversos como educadores, filósofo, membros da igreja etc.
- II) argumento baseado em consenso baseia-se em conceitos universais em que se utiliza para se posicionar objetivando a argumentação.
- III) argumento baseado em provas concretas apresenta para justificar a argumentação, dados estatísticos, fatos, relatos, gráficos etc.
- IV) argumento da competência linguística, neste a argumentação está relacionada à escolha lexical de modo que esta seja adequada para a situação comunicativa

### 2.3. O uso dos operadores argumentativos para a construção dos textos

O processo de enunciação, em todas as modalidades de sua ocorrência, é perpassada pela argumentação. Esta, por sua vez, se constrói através do entrelaçamento de ideias presentes no enunciado, e é elaborada por elementos específicos para este fim. Estes elementos, responsáveis por estabelecer relações de sentido, foram designados por Ducrot (1972) como operadores argumentativos. Nesta perspectiva, a linguagem pode ser caracterizada como processo dialógico-social, uma vez que envolve o intercâmbio contínuo de sentidos. Toda a cadeia comunicativa, desta forma, depende do repertório linguístico dos usuários a fim de estabelecerem seus pontos de vista, seus valores e suas ideologias. O papel dos operadores argumentativos é exatamente possibilitar a organização enunciativa para que os fins do ato comunicativo sejam plenamente atingidos. Assim, toda a articulação entre língua, ideologia e o social dependem de mecanismos linguísticos que possam expressar adequadamente os conceitos que se pretende atingir. Os operadores argumentativos pertencem à gramática da língua, veiculam e direcionam variados sentidos, porém são tratados pela tradição gramatical, em alguns casos, como elementos periféricos. Advérbios, conjunções e locuções conjuntivas, além das chamadas palavras expletivas, ou denotativas. Koch (2000) aponta para a força argumentativa de tais palavras, a despeito da relativa desconsideração que recebem da tradição.

Seguindo a classificação proposta por Koch (2006, p.31-39), podemos destacar os seguintes grupos de operadores argumentativos:

1. Operadores argumentativos que assinalam o argumento mais forte (considerando-se uma escala de argumentos) e que direcionam o sentido para conclusão: (até, mesmo, inclusive, até mesmo.)
2. Operadores argumentativos que somam argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão: (também, ainda, não só... mas também, nem (=e não), além de..., além disso..., a par de, e ..., etc.)
3. Operadores argumentativos introdutórios de uma conclusão referente a um argumento já apresentado: (portanto, por conseguinte logo, pois, desta forma, destarte, etc.)
4. Operadores argumentativos introduzidores de argumentos alternativos que podem levar a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, seja... seja, quer... quer etc.)
5. Operadores argumentativos comparadores, que visam uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, tanto quanto, etc.)
6. Operadores argumentativos introdutórios de justificativas ou explicações de enunciados

(pois, porque, já que, etc.)

7. Operadores argumentativos que estabelecem uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas: mas (porém, entretanto, contudo, no entanto, etc.), embora (apesar (de que), ainda que, posto que, etc.)

8. Operadores argumentativos introdutórios de conteúdos pressupostos: (já, agora, ainda, etc.).

Podemos observar que as relações de sentidos expressos por meio dos operadores argumentativos são inúmeros e são usados para os mais diversos objetivos comunicacionais, a depender do tipo de engajamento que o texto pede a seu leitor. Assim, podemos concluir que os operadores argumentativos são de suma importância na construção do texto argumentativo, pois como vimos, são eles que fazem a conexão entre as partes do texto e contribuem de forma significativa para a argumentação, tornando aquilo que se quer argumentar mais eficiente e organizado.

#### **2.4 O uso dos verbos para a construção da reportagem**

A reportagem é um dos gêneros textuais mais lidos, consumidos e provavelmente é o texto que alcança com mais efetividade diversos setores da sociedade. Sua função é primordial, pois informa e também é utilizada para fins didáticos. Dessa forma, é importante estudá-lo. Trata-se de um texto que possui características específicas na sua infraestrutura, cuja análise pode auxiliar no aprimoramento dos usos que a ele se têm dado.

A reportagem é um produto produzido em grande quantidade e seu consumo é instantâneo. Como item de consumo, tem pouca duração: uma informação que é de interesse em um dado mês pode não o ser em outro, o que se destaca numa semana pode ser esquecido na próxima semana e até mesmo algo que se noticia num dia estará ultrapassado no dia seguinte. Por ser texto jornalístico, a reportagem está sujeita à uniformidade e à avaliação de qualidade. Para se adequar a estes dois quesitos, é elaborada de forma rígida, seguindo-se determinados padrões e normas, do que se origina sua gramática peculiar. A gramática do texto jornalístico possui estrutura simplificada e código lingüístico restrito, o que, além de possibilitar o controle de qualidade, torna a produção do texto facilitada e acelerada, características importantes da produção de um item de consumo de massa.

O verbo, como item lexical que, como outros itens lingüísticos, é usado na reportagem de modo simplificado e padronizado. Conforme Lage (1979, pg.45), o verbo é o ponto de articulação da sentença no texto jornalístico, ou seja, é responsável por coordenar

relações entre os componentes sentenciais. Na reportagem, os verbos são utilizados no pretérito perfeito do indicativo, pois trazem informações referentes a acontecimentos passados. Porém, acontece a variabilidade de tempos verbais, já que se trata de um texto que não gira obrigatoriamente em torno de fatos (ou não só), podendo estar presentes a opinião, a especulação, etc, o que permite que o texto englobe tipos verbais mais diversificados. Devido uma maior recorrência de verbos no pretérito perfeito do Indicativo nas reportagens, cremos que o modo mais utilizado seja o Indicativo. Este gênero lida com fatos, com informações, buscando a objetividade; trata-se de um texto marcadamente referencial. Verbos no modo Subjuntivo não se adequam a essas características, pois são verbos que apontam para acontecimentos possíveis. Fortemente marcados pela subjetividade, os verbos no Subjuntivo revelam visão pessoal do seu emissor em relação ao que diz/escreve. Portanto, o uso de verbos subjuntivos deve ser escasso nas reportagens, que não pretende tratar de temas do plano das suposições. O uso do modo Imperativo também não é adequado em uma reportagem, pois este tipo de texto informa, comenta, mas não ordena, e dificilmente se dirige ao leitor.

Nas reportagens é mais comum o uso de verbos nas terceiras pessoas do singular e do plural, pois o texto jornalístico é caracterizado pela impessoalidade do sujeito. Além disso, a ocultação do emissor é também uma forma de alcançar a neutralidade formal e a objetividade esperadas em um texto jornalístico. A comunicação jornalística é, por definição, referencial, isto é, fala de algo no mundo, exterior ao emissor, ao receptor e ao processo de comunicação em si. Isso impõe o uso quase obrigatório da terceira pessoa no texto jornalístico, pessoa verbal que se reporta ao referente (aquele de quem se fala - "ele", "eles"), possibilitando que o texto seja mais objetivo. As 1ª e 2ª pessoas tornam o texto mais subjetivo, pessoal, o que não é o esperado para uma reportagem.

## **2.5 Mecanismos para o desenvolvimento do título da reportagem**

O desenvolvimento dos títulos das reportagens são fundamentais para chamar a atenção dos leitores, e proporcionar a estes um primeiro contato com o assunto a ser verificado no texto. Segundo Gradim (2000), "os títulos anunciam o texto jornalístico que encabeçam, e são aquilo que em primeiro lugar o leitor apreende quando se debruça sobre as páginas de um jornal" (p. 68).

Gradim (2000) destaca como funções do título "informar, cativar, prender o leitor, despertando sua atenção e curiosidade" (p. 70) para o texto. Partindo dessas funções

atribuídas ao título pela autora, percebemos que ele deve desempenhar, basicamente, duas tarefas: fornecer ao leitor informação sobre o texto que se segue (informar) e despertar no leitor interesse pela leitura do texto (cativar e prender o leitor). Essas duas tarefas correspondem a duas funções que Guimarães (1995) confere aos títulos: a função factual e a função poética.

De acordo com essa última autora, um título desempenha uma função factual e de chamada quando, "resumindo as linhas fundamentais do texto, o título passa a desenvolver funções de natureza eminentemente prática" (p. 51). Já a função poética e expressiva está presente em títulos que, mais que resumir o texto, procuram deixar o leitor em dúvida, seduzem e criam expectativas que o levem à leitura do texto. Importante ressaltar aqui que essas duas características não são opostas e uma não anula a outra. É perfeitamente possível (ou desejável?) que um título apresente as duas funções em maior ou menor grau, a depender do gênero textual no qual aquele título se encaixa. Além das funções factual e poética, Guimarães (1995) identifica que os títulos podem apresentar uma ligação anafórica ou catafórica.

Para essa autora, o título com ligação anafórica funciona "como lembrete de uma informação conhecida, remetendo a um elemento anterior, não enunciado no texto, mas presente no espírito do leitor" (p. 51). Nota-se, dessa forma, que, para compreender a mensagem de um título com ligação anafórica, o leitor precisa ativar seus conhecimentos intertextual e de mundo, além do fato de que o escritor precisa ter uma ideia bastante clara do seu público alvo para ser capaz de estabelecer o que pode ou não ser recuperável pelos seus leitores. Já um título com ligação catafórica estabelece uma relação "com aquilo que se segue, induzindo a uma dada leitura do texto" (p. 52). Nesses casos, o título se explica durante o texto, de forma que o leitor só conseguirá compreender completamente o título após a leitura do texto.

Também, além das funções citadas aqui, Garcia (2005) e Gradim (2000) listam uma série de características que são próprias dos títulos jornalísticos ou manchetes. Primeiramente e mais importante, o título deve, necessariamente, ter relação com o conteúdo informativo da notícia que se segue. Segundo Gradim (2000), "o título deve ser concreto e estar relacionado com o assunto de que fala o texto" (p. 69). O título deve ainda ser acessível ao seu público alvo. Essa característica é de grande importância quando pensamos na ligação anafórica que o título pode fazer com o conhecimento prévio do leitor e que já foi apresentada aqui, de forma que o autor deve estar atento para quais informações

podem permanecer nas entrelinhas.

Nas palavras de Gradim (2000), "os títulos não devem ser herméticos, enigmáticos, elucubratórios, pedantes, acessíveis apenas ao seu autor e ao Altíssimo" (p. 70). Essa característica está ligada à outra, que vem a ser a importância de não se iludir o leitor. Ainda de acordo com Gradim (2000), "o título deve respeitar rigorosamente o texto a que se reporta, e nunca insinuar – por exemplo, através da descontextualização de uma frase – elementos que a peça não contemple" (p. 71). Dessa forma, é importante ressaltar que a função de cativar o leitor não deve ultrapassar os limites da ética jornalística. Outra característica apontada por Gradim (2000) é que os títulos apresentam, no caso dos jornais impressos, uma função estética, de forma que quebram a monotonia dos textos e colunas.



### III

## METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos explicitados nesse Projeto de Ensino, utilizaremos a pesquisa-ação e a sequência didática como orientações metodológicas.

### 3.1 Local e contexto da pesquisa

O Município de Aurora do Pará foi desmembrado dos Municípios de Irituia, e São Domingos do Capim, que por sua vez teve origem ligada às incursões portuguesas nos rios Capim e Guamá, de tal forma, que crônicas mais antigas mencionam-o como povoação que foi elevada à categoria de freguesia em 6 de junho de 1758, sob o nome de São Domingos da Boa Vista.

Nesta condição ficou, passando a fazer parte do Município da Capital a partir de 1833, sendo elevado à categoria de vila em 1890. Foi então criado, a partir dessa vila, o Município de São Domingos da Boa Vista, cujo território foi formado do desmembramento do Município de Belém. Em 19 de agosto de 1932, pelo Decreto Estadual de nº 720, passou a denominar-se São Domingos do Capim, formado apenas pelo distrito-sede.

Em 1943, com a divisão territorial do Pará, passou a chamar-se apenas Capim, tendo sido reduzido seu território, para aumento da área do Município de São Miguel do Guamá. Tais cortes foram se sucedendo, sendo que o último deu origem a Ipixuna e Aurora do Pará.

Assim como em outros municípios, passada a fase hidroviária de desenvolvimento, o processo de ocupação do 'planalto' com terra firme e matas altas, exemplificado pela antiga vila Aurora ou Km 58, iniciou-se no final da década de 50, quando da abertura da Belém-Brasília, com a exploração de madeira e posteriormente com a agricultura. A maioria dos trabalhadores era constituída de nordestinos e muitos vinham através dos convites de conterrâneos, que já estavam na região considerada por eles como a terra da promessa, o verdadeiro 'Eldorado'.

Em 1960, muitos deles já haviam abandonado a região, vitimados pela alta incidência de malária, quando começou a chegar nova onda de imigrantes tencionando fixar-se. Entre eles estava Antônio Alves (conhecido como barbeiro) e mais dois campinenses que fizeram roçados e construíram seus barracos no Km 58. Em 1963, Antônio

instalou uma barbearia, o primeiro estabelecimento de serviços da antiga localidade de vila Aurora, em virtude de seu roçado não estar dando resultados suficientemente positivos.

A imigração continuava, sendo constituída principalmente de cearenses e poucos paraenses, que dedicaram-se ao cultivo de algodão e da malva, além do roçado. Com a penetração da colônia japonesa (entre as décadas de 70 e 80) oriunda de Tomé-Açu, houve a expansão do plantio de pimenta-do reino.

Em 1966, a Prefeitura de São Domingos do Capim reivindicou a administração do local, o que resultou em conflitos políticos, chegando a serem usadas correntes para impedir o tráfego de veículos para São Domingos do Capim, estas arrebitadas pelo Prefeito de Irituia. Tal fato veio ocasionar o desinteresse pela posse e administração da Vila Aurora, pelo então Prefeito de São Domingos. Em 1972, iniciou-se a demarcação dos limites territoriais dos Municípios, que não foi concluída por desentendimentos políticos entre os dois municípios, o que novamente resultou no abandono temporário, por ambos, de Vila Aurora.

Em 26 de outubro de 1990, a Prefeitura de Irituia através do Ofício nº 080/90, comunica que a área territorial que constituía posse de Vila Aurora, passaria a pertencer efetivamente a São Domingos do Capim, inclusive a Escola Estadual Hildeberto Reis. A emancipação do Município de Mãe do Rio, foi um fator que acelerou decisivamente o desejo emancipacionista dos aurorienses, o que se deu em conjunto com os outros 22 Municípios, em dezembro de 1991. Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Aurora do Pará, pela lei estadual nº 5698, de 13-12-1991, desmembrado de Irituia e São Domingos do Capim.

A pesquisa foi realizada na escola Prof. Hildeberto Reis, localizada no bairro centro, município de Aurora do Pará. A escola foi inaugurada em 18 de Março de 1980. Nesse mesmo ano, possuía duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º e duas de 8º ano. Além disso, ainda contava com uma turma de 4º ano e uma de 5º ano. A escola possuía turma do EJA(educação de jovens e adultos) para alunos repetentes e defasados quanto à faixa etária). Hoje possui todas as turmas do Ensino Fundamental maior e Ensino Médio.

O horário de funcionamento atende a três turnos (manhã,tarde e noite), sendo o primeiro das 7h00 às 11:10h, o segundo, das 13h às 17h10, e o terceiro das 19:00 às 22:20,com dez minutos de intervalo em cada um deles.

A escola possui um amplo espaço territorial que contém:

a) refeitório, secretaria, direção e coordenação, banheiros e bebedouros;

- b) salas de aula, auditório, biblioteca, sala dos professores, bebedouros e banheiros;
- c) quadra de esportes e estacionamento;

A equipe pedagógica é formada por um diretor, um vice-direto, três coordenadores pedagógicos e professores de várias disciplinas, dentre esses, 04 de Língua Portuguesa, e nas duas modalidades de carga horária (20h/ 40h).

O quadro de funcionários (trabalhadores especializados) conta com 03 auxiliares de preparo de alimentos, 04 trabalhadores responsáveis pela limpeza, 01 secretário escolar. A biblioteca da escola conta um bom acervo, há uma professora de língua portuguesa responsável para atuar nela. Cabe a cada professor planejar um momento e levar seus alunos até lá para que possam pegar livros para a leitura, e há um projeto chamado Chá literário onde os alunos desenvolvem diversas atividades de produções, encenações literárias para a apreciação da comunidade escolar.

O professor responsável pelo estudo e desenvolvimento desta pesquisa atua no magistério há quinze anos. Por essa razão, compreendeu a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que visasse sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos no âmbito da leitura e produção textual, acreditando que o ensino de gêneros textuais pode contribuir significativamente para um melhor desempenho dos discentes no desenvolvimento da habilidade da escrita e de uma leitura crítica e reflexiva. A comunidade escolar é formada por alunos oriundos principalmente da cidade e do interior.

### **3.2 A pesquisa ação**

A pesquisa-ação é uma metodologia que tem como objetivo uma intervenção prática dentro do contexto escolar, e visa uma transformação profícua na produção de informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que promoveria subsídios para ações e transformações de situações dentro da própria escola. A pesquisa-ação é caracterizada pela contínua colaboração entre os integrantes da pesquisa e seu aspecto inovador deve-se principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social.

A pesquisa- ação tem seu conceito apresentado por Fonseca (2002, p.35) que diz:

A pesquisa ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador da situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objetivo da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente

do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa da ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Dessa forma, a partir do que diz Fonseca, conclui-se que a pesquisa-ação beneficia seus integrantes por meio de um processo de reflexão, de autoconhecimento, e quando enfoca a educação, promove um processo de transformações a partir de novas práticas, levando-se em consideração o discente e suas necessidades como elemento imprescindível nesse processo, levando os professores a repensarem suas práticas, aliando teoria a prática, e a partir dos resultados obtidos, ampliar suas capacidades de transformações em busca de uma educação realmente transformadora. A pesquisa-ação é um processo de autoavaliação, uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de se investigar sobre ela. Segundo Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- Formular estratégias de ação;
- Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- Ampliar a compreensão da nova situação;
- Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

**Figura 3** - Espirais da pesquisa ação:



O que caracteriza esta proposta metodológica, nesta pesquisa, sob o ponto de vista da pesquisa-ação, é o fato que haverá o envolvimento, de forma contundente, do professor nas situações de aprendizagem dos estudantes das turmas de 9º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis, localizada na cidade de Aurora do Pará, e que tem como foco discursivo a abordagem e a produção do gênero textual reportagem por meio da ferramenta metodológica Sequência Didática.

A pesquisa-ação deve se tornar um processo de aprendizagem para todos os participantes e consiste de duas características importantes: é situacional e autoavaliativa. Situacional, pois o problema diagnosticado faz parte de uma situação específica e os resultados obtidos objetivam uma relevância prática; e autoavaliativa, pois as ações são frequentemente avaliadas e o feedback obtido pode implicar modificações, redirecionamentos e redefinições necessárias ao processo. Ademais, este tipo de pesquisa, por ser cíclica, apresenta as fases a seguir: definição de um problema; pesquisa preliminar; hipótese; desenvolvimento de um plano de ação; implementação do plano de ação; coleta de dados; avaliação e comunicação dos resultados.

A pesquisa-ação pode ser considerada como um trabalho científico que possui dois objetivos, a ação e a pesquisa. “A ação para produzir mudanças em alguma comunidade, organização ou programa. Pesquisa para aumentar o entendimento por parte do pesquisador ou cliente, ou ambos (e comumente alguma comunidade mais abrangente)” (Dick, 2003: 10). Assim, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga.

Por outro lado, mas ainda a propósito da pesquisa-ação, Barbier (2002), refere que pesquisa-ação é uma ação estruturada que cientifica a prática a partir de princípios éticos. Ou seja, o pesquisador ao vivenciar a pesquisa-ação utiliza uma ação concreta, a qual permite que a prática seja estruturada em elementos da ciência, desfazendo um pragmatismo relacionado ao conhecimento empírico. É relevante apontar que na pesquisa-ação, a estrutura e as ações que devem ser elaboradas pelo princípio da coletividade. Isso implica um processo de interação no qual se inferem como resultados, mudanças no sujeito participante sobre si e sobre o mundo, pois como aponta Barbier (2002: 67), a pesquisa ação é “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo o que implica uma mudança do sujeito, indivíduo ou grupo com relação à sua realidade”.

A pesquisa-ação, na visão de Thiollent (2011), não é uma metodologia, mas sim uma estratégia que engloba diversificados métodos e técnicas da pesquisa social. Ainda de acordo com esse autor, a pesquisa-ação é um modo de organização de uma pesquisa que tem alcances práticos dentro do fazer pedagógico.

A aplicação da pesquisa-ação é fortemente recomendada em áreas da comunicação social, serviço social e educação. Na área educacional, torna-se especialmente relevante porque, além de pesquisas descritivas e avaliativas, organiza pesquisas produtivas, que contribuem efetivamente com a realidade do sistema escolar.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 2011, p. 85)

E esse entendimento promoveu a utilização da pesquisa-ação nesta pesquisa que tem como objetivo melhorar a prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa no que tange a utilização de gêneros discursivos, pois permite reflexões críticas sobre situações problemáticas da prática pedagógica e possibilita o desenvolvimento de ações fundamentadas no princípio da coletividade e da emancipação dos sujeitos. E a utilização dessa metodologia de pesquisa, assumi um caráter de Pesquisa-ação crítica (Franco, 2005), uma vez que a transformação foi definida pelos sujeitos e pelo pesquisador, numa relação coletiva sustentada pela reflexão crítica, com vistas à emancipação dos sujeitos rumo a uma educação de qualidade.

## IV

### PRODUTO DE INTERVENÇÃO

Este capítulo explica cada etapa que compõe o minicurso a partir de uma sequência didática conforme as postulações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

#### **4.1 Minicurso: O uso de Sequências Didáticas como estratégia de ensino do gênero reportagem**

Ministrante: Prof. Allan Rogério Porfírio Cardoso

Resumo: O minicurso objetiva a formação teórica e prática de professores de Língua Portuguesa, para a utilização da metodologia de produção de reportagens em suas salas de aula com alunos do 9º ano do ensino Fundamental da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis em Aurora do Pará. As ações formativas englobam a discussão sobre os princípios e características da perspectiva de aprendizagem por meio de uma sequência didática. Este minicurso tem por objetivo também ampliar a visão de linguagem como ação social no contexto de ensino de língua portuguesa em sala de aula. Discute o papel proativo que o gênero reportagem pode exercer, tendo em vista o protagonismo dos alunos dentro dos seus contextos sociais. Tais ações, protagonizadas pelos alunos, podem contribuir para uma verdadeira imersão a função a que se objetiva a reportagem, para que os alunos vivenciem experiências adequadas às situações de uso real do gênero, para a expressão de sentidos e experiências, em comunicações orais ou escritas.

Público-alvo: professores de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis.

#### **4.2 Componentes de uma sequência didática**

A apresentação da situação é a fase inicial e conta com dois momentos. No primeiro momento, é exposta aos alunos a proposta de produção textual, o desenvolvimento de uma reportagem. O suporte assumirá a forma de um mural onde as reportagens produzidas serão expostas. O segundo momento é a preparação dos conteúdos para os textos produzidos pelos alunos. Durante essa etapa, os discentes deverão perceber a importância dos conteúdos trabalhados e, para tal, serão fornecidas todas as informações necessárias sobre o

gênero reportagem, ou seja, os elementos que compõem a sua estrutura e a linguagem a que estão relacionados.

Outro componente de uma sequência didática é a produção inicial que consiste na primeira produção dos alunos. Essa produção inicial funciona como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor.

Outro componente importante da sequência didática são os módulos. Aqui serão trabalhados os problemas que surgirem na primeira produção e serão definidos quais os instrumentos necessários aos alunos, para que superem tais dificuldades. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, é necessário:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

O último componente da sequência didática é a produção final. Este minicurso irá apresentar oficinas para os professores trabalharem as dificuldades encontradas na produção inicial e observar se os textos que serão produzidos conseguirão evoluir observando as transformações estruturais ocorridas e os progressos realizados desde a primeira produção.

### **4.3 Capacidades de linguagem para o aprendizado do Gênero**

O ISD propõe um modelo de análise de textos, entendidos como “quadros da ‘atividade social’ em que as ‘ações de linguagem’ se realizam” (MACHADO, 2005, p. 258), que identifique e considere as características semelhantes dos textos que circulam nas mais diferentes esferas sociais para, com base nos traços recorrentes, eleger os elementos que podem ser ensinados dentro de uma proposta didaticamente organizada. Nessa perspectiva, o ISD não assume os textos como o objeto real de ensino, mas sim as operações de linguagem que o aprendiz necessita mobilizar para poder agir socialmente por meio de textos (orais ou escritos): as capacidades de linguagem.

As CL são entendidas como aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada. É importante salientar que as CL estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra. Estas são constituídas por: capacidades de ação (CA), discursiva (CD) e linguístico-discursiva (CLD), cujas definições são apresentadas a seguir.



De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a CA compreende as situações de uso da linguagem em um dado momento de interação e em um determinado contexto compartilhado pelo falante, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto em que a interação ocorre. Os autores pontuam, ainda, que a CA está diretamente relacionada: 1) às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico onde a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores; 2) às representações das situações de comunicação no tocante ao lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes; e 3) ao conhecimento de mundo do aprendiz, que pode ser mobilizado ao produzir um texto. Os autores consideram a CA a mais complexa, pois é a primeira capacidade que a criança (indivíduo) desenvolve. Quando consegue realizar interações verbais, passa, então, a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados e estruturados em função das representações psicológicas referentes ao meio social onde as interações ocorrem e dos conhecimentos de mundo armazenados pela criança, os quais serão cruciais para a produção de um texto.

As capacidades discursivas são aquelas que possibilitam ao sujeito produtor fazer escolhas relacionadas “à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências” (BARROS, 2012, p. 66). É a partir dessa capacidade que o agente seleciona e organiza a estrutura interna do texto para compor sua ação de linguagem. Essa capacidade permite reconhecer no gênero sua constituição a partir de variantes discursivas (discurso interativo, teórico, relato interativo e da narração) e de sequências textuais (da narração, explicativas, descritivas, dialogais, argumentativas, injuntivas, entre outras). Além disso, atentar aos elementos discursivos de um texto suscita no aluno a capacidade de identificar o gênero por meio do seu plano geral. A capacidade discursiva possibilita, também, que os alunos observem que o texto se estrutura em parágrafos.

As capacidades linguístico-discursivas referem-se ao gerenciamento dos elementos internos do texto, ou seja, as escolhas lexicais, gramaticais, sintáticas, mecanismos de textualização e modalização, organização das vozes, entre outros aspectos. Segundo Barros (2012, p. 66), “essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguísticodiscursivas implicadas na produção textual”. O emprego eficiente dessas operações linguísticas irá conferir à produção textual as características próprias de cada gênero, contribuindo para a construção do significado global do texto.

#### 4.4 Intervenção e primeiro contato com os discentes

Nos primeiros contatos com os alunos deve ser realizado um trabalho de reflexão e conscientização, objetivando a compreensão dos discentes sobre a importância do trabalho realizado e como as atividades desenvolvidas poderão ajudá-los a construir suas bases para a formação de um aluno crítico e reflexivo, leitor e produtor de texto.

Na apresentação da situação, deverá haver uma conversa com os alunos, explicando-lhes que participarão de atividades em que se trabalhará o gênero textual reportagem, que tem como propósito comunicativo informar a respeito de um assunto, o objetivo das tarefas propostas, como eles atuarão e vão se envolver em uma prática de leitura crítica e reflexiva e produção escrita. Por ser turmas do 9º ano, a questão do lúdico se faz importante. Será explanado à turma que, durante as atividades, eles atuarão como “jornalistas”, haja vista o trabalho considerar o gênero reportagem.

#### Esquema baseado na estruturação de sequência didática

**Quadro 3** - Apresentação da situação

ETAPA 1	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO Explicação da finalidade da proposta de trabalho
OBJETIVOS	Conhecer e compreender a proposta de trabalho; Ter a curiosidade despertada quanto ao tema; Conhecer a estrutura e as características da reportagem; Reconhecer a finalidade desse gênero textual.
ATIVIDADES	Explanção sobre a estrutura, as características, funcionalidade e reflexões com relação às relações de interesse e poder incutidas na reportagem; Apresentação de vídeo que mostra uma reportagem.
MATERIAL	Data-show
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

**Quadro 4 - Preparação de conteúdos**

<b>ETAPA 2</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Reportagem</b>
OBJETIVOS	Compreender o conceito de Reportagem; Conhecer os suportes em que esse gênero aparece; Apontar os atores sociais dos jornais impressos; Conhecer os elementos de uma primeira página de jornal; Explorar o jornal impresso; Conhecer os diversos gêneros presentes em um jornal; Identificar as características estruturais desse gênero; Destacar as informações que respondem às perguntas: O quê?, Quem?, Quando?, Onde?, Como?, e Por quê??
ATIVIDADES	Apresentação de suportes em que são veiculadas as reportagens; Distribuição de páginas de jornais impressos; Anotação, em uma folha, das informações solicitadas a partir da observação dessas páginas; Leitura de uma reportagem; Destaque das informações solicitadas.
MATERIAL	Revistas e jornais diversos; Data-show; Folha impressa para anotação das informações;
DURAÇÃO	04 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

Além disso, para despertar mais curiosidade nos discentes, se tornará necessário planejar uma ação que possa despertar o interesse dos alunos quanto ao tema. Portanto, é aconselhado que se exiba para eles uma reportagem em forma de vídeo com um tema atual, que aborde um assunto comum a suas faixas etárias. Após a exibição do vídeo, é interessante que se discuta alguns aspectos relacionados à estrutura e as características do gênero reportagem.

**Quadro 5** - Apresentação da estrutura

<b>Estrutura</b>
Título: não revela todo o tema, mas visa instigar o leitor- muitas vezes brinca com as palavras
Linha fina: revela o tema central da reportagem, já anunciando, se quiser, o posicionamento defendido
Introdução: de forma indireta, responde à pergunta “Por que esse tema desperta interesse?”
O que é: definição, explicação e/ou origem do fato relatado
Depoimentos: de representantes de instituições e empresas, autoridades, usuários, especialistas no assunto, etc.
Desdobramentos: novo aspecto que desenvolve o tema central
Desfecho: frase final

Fonte: produzido pelo pesquisador

O trabalho com o gênero reportagem deverá ser dividido em três aulas, cada uma com dois tempos de 45 min, somando uma hora e meia de estudo cada dia. Para as aulas sobre esse gênero, será oferecida uma explicação sobre o conceito de dissertação expositiva e argumentativa, mostrando que o gênero reportagem está inserido nessa tipologia. Para o primeiro contato, além do vídeo, serão usadas e distribuídas para todos os alunos algumas reportagens. Primeiramente, se fará a leitura delas, em seguida, algumas dúvidas sobre o vocabulário serão sanadas. Por fim, serão realizadas discussões sobre a função do gênero dentro de seus contextos sociais, a questão da imparcialidade, analisando relações de poder e interesses implícitos nos textos, com o intuito de provocar a reflexão, a criticidade nesses alunos.

Para finalizar essa aula, se formarão grupos em que cada um ficará responsável por explicar, oralmente e de forma resumida, o que aconteceu nas reportagens. Por fim, cada grupo irá à frente para expor os acontecimentos. Tal atividade tem como finalidade fazer com que os alunos exercitem a leitura e possam explicar com suas palavras aquilo que entenderam do que foi lido.

Para a segunda aula destinada a esse gênero, será explicado novamente aos alunos o que é uma reportagem, qual a sua matéria-prima de trabalho (fato), a sua finalidade, quais os atores sociais envolvidos na sua elaboração e quais os suportes em que esse gênero é encontrado, conforme ilustrado no quadro.

**Quadro 6** - Elementos envolvidos na produção de uma reportagem

<b>Reportagem</b>	
Gênero	É um Gênero fundamentalmente informativo
Público	Leitores interessados em análises aprofundadas, mas acessível ao público em geral, sobre assuntos de forma geral
Finalidade	Investigar e relatar um conjunto de fatos atuais
Suportes	Televisão, rádio, jornal impresso, celulares, portais da internet
Linguagem	Objetiva, com marcas de subjetividade; terceira pessoa do discurso predominante; verbos <i>dicendi</i> ; retextualização de depoimentos
Evitar	Excesso de opinião pessoal e adjetivos
Incluir	Depoimentos, citações de fontes

Fonte: produzido pelo pesquisador

Após essa explicação, será levado para a sala de aula vários jornais de empresas diversas, a fim de familiarizar os alunos com esse suporte. Segundo Dell'Isolla (2007), os alunos não podem se apropriar da diversidade dos gêneros existentes, sem que o professor promova atividades em que os textos possam ser lidos nos suportes em que são publicados. O docente não pode ficar limitado ao livro didático somente.

Será realizada, inicialmente, a exploração da capa, será utilizado um jornal como exemplo para mostrar quais são os elementos que a compõem, e depois quais as seções nas quais um jornal se divide. Após a exemplificação, será entregue um jornal completo a cada grupo e lhes será solicitado que procurem e anotem algumas informações: a) da capa: nome do jornal, data, preço e manchete e b) da parte interna: cadernos, assuntos tratados e gêneros de textos.

Na terceira aula sobre reportagem será utilizado um texto desse gênero. Em seguida, os alunos responderão algumas perguntas referentes a esse texto lido, que contemplem a leitura e estrutura do gênero. Dentre essas perguntas, haverá uma que solicitará que o aluno identifique o fato tratado na reportagem. Além disso, como parte das tarefas, os alunos deverão completar um quadro com informações retiradas da introdução da reportagem trabalhada (*Quem?, O quê?, Quando?, Onde?, como?, Por quê?*). Nessa tarefa, deve-se concluir se a maioria dos alunos demonstrarão ou não dificuldades em identificar as informações solicitadas.

## Quadro 7 - Identificação dos elementos da introdução

Elementos da Introdução	Nº de alunos
Quem?	
O quê?	
Quando?	
Onde?	
Como?	
Por quê?	

Fonte: produzido pelo pesquisador

### Figura 4- Exemplo de Reportagem para ser trabalhada

CAPÍTULO

# 20 Reportagem

**O QUE VOCÊ VAI ESTUDAR**

Como identificar e produzir uma reportagem.

Diferenças e semelhanças entre a notícia e a reportagem.

Como adequar um texto oral à modalidade escrita.

O gênero **reportagem** apresenta muitas semelhanças com o gênero notícia. Sob certo ponto de vista, a reportagem pode ser considerada uma "versão ampliada" da notícia. No entanto, a reportagem tem características próprias que vão muito além do seu tamanho. Neste capítulo, você vai saber quais são essas características e conhecer um pouco do trabalho do repórter. Em seguida, você produzirá uma reportagem.

**Leitura**

O texto a seguir foi publicado no site da revista *Superinteressante*. Leia-o, observando os aspectos destacados quanto à sua forma. Em seguida, responda às questões propostas.

**COMPORTAMENTO**

**São Paulo tem quilômetros de rios soterrados por asfalto**

*A cidade, que hoje sofre com a crise hídrica, tem mais de 3 mil quilômetros de rios correndo no subsolo.*

POR Suzana Bizzari Camargo  
EDITADO POR Felipe Van Dermeulen  
Félicité 304 Março de 2015



Vista do rio Pinheiros, em São Paulo, que foi canalizado e está comprimido entre avenidas marginais. Foto de 2014.

De cada 100 paulistanos, apenas cinco viram o Rio Pinheiros com curvas e várzeas. Quem tem menos de 70 anos só o conhece como ele é hoje: um canal retilo, poluído e cercado por enormes avenidas e prédios espelhados em suas margens. As pessoas que nunca saíram de São Paulo não sabem o que é conviver com um rio. Tocar nas águas geladas de um córrego? Parar para ouvir o barulho de um riacho? Programa de férias. Mas nem sempre foi assim na metrópole mais importante do Brasil. E não por causa dos seus dois rios fétidos (além do Pinheiros, tem o infame Tietê). Mas por causa das centenas de riachos e córregos que a cidade tem. Isso mesmo, centenas.

Estima-se que a capital paulista tenha entre 300 e 500 rios concretados embaixo de casas, edifícios e ruas. São impressionantes 3 mil quilômetros de cursos d'água escondidos. São Paulo deu as costas a seus rios, o que não é nem de longe uma novidade. "Nunca os tratamos bem", diz o geógrafo Luiz de Campos Júnior. "Desde o início, quando uma casa era construída, ela não ficava de frente para um córrego. Os riachos sempre ficavam relegados ao fundo do quintal". A água era vista como um excelente meio para levar embora tudo o que não se quer mais.

Campos é um dos idealizadores do movimento Rios e Ruas, que organiza expedições para que as pessoas encontrem os chamados rios invisíveis da metrópole, que estão debaixo da terra, mas ainda podem ser vistos e ouvidos por bueiros e meios-rios. Triste ironia para a cidade que está passando pela maior crise de abastecimento de água de sua história. Logo ela, fundada no alto de uma colina entre três rios, Tietê, Anhangabaú e Tamanduateí, e que ganhou o nome de Vila de São Paulo de Piratininga devido à abundância de peixes (em tupi-guaraní, "pira" é peixe).

Por séculos, os paulistanos usaram os rios. Além de transporte de mercadorias, pesca e criação de animais, sua água era usada para todas as necessidades da casa. No começo do século 20, remar e nadar no Pinheiros e no Tietê eram atividades comuns. Não é à toa que o distintivo do time mais popular da cidade tenha uma âncora e um par de remos. No Corinthians dos anos 30, o remo era um dos principais esportes. Os rios faziam parte da vida da cidade. Stela Goldenstein, diretora da Associação Águas Claras do Rio Pinheiros,

lembra que as pedras usadas na construção do Theatro Municipal, um dos edifícios mais icônicos de São Paulo, chegaram em embarcações por meio do Tamanduateí. Ora, usar um rio para transportar materiais para uma obra soa normal, não? Não em São Paulo.

**Trocando água por concreto**

A primeira grande reforma do Tamanduateí aconteceu na década de 1910. Em 1928, as obras que eliminaram as curvas do Pinheiros tiveram início. Nas décadas seguintes, o desenvolvimento econômico do país seguiu de vez a baía hidrográfica paulistana. O carro se tornou símbolo do Brasil pujante dos anos 50. Com as novas fábricas de automóveis instaladas, surgiu a demanda por vias para eles trafegarem. E o único espaço para fazer avenidas era sobre os rios, pois os muros já estavam ocupados. Então, os cursos d'água começaram a ser canalizados e, frequentemente, aterrados, para dar lugar a grandes avenidas. Hoje, muito do que é conhecido por asfalto, concreto, corredores de veículos e arranha-céus era, na verdade, água. O Vale do Anhangabaú, tradicional ponto turístico e de manifestações populares, tem esse nome por conta do Rio Anhangabaú, que nasce perto da Avenida Paulista. Algumas das principais vias da cidade estão sobre rios canalizados.

Isso foi nefasto para São Paulo, até do ponto de vista psicológico. É mais fácil esquecer o que está enterrado e invisível. Para as gerações mais jovens, nem há o que esquecer, já que milhões de pessoas nem sabem que existem rios e córregos debaixo de seus pés. E esses cursos d'água continuam lá, vivos. Rios limpos, com água corrente e margens arborizadas enfeitam qualquer cidade e melhoram a qualidade de vida. Mas eles podem fazer muito mais. Asfalto e concreto impedem que a água da chuva seja absorvida e fazem com que ela leve sujeira das ruas para os rios.

Mais rios a céu aberto, então, significa menos enchentes na cidade. Outras vantagens são o incremento do turismo e a criação de melhores e mais saudáveis espaços gratuitos de convivência.

Certo, nesse verão a preocupação foi mais com a falta d'água do que com as enchentes. Mas a seca que ameaça São Paulo (e boa parte do Sudeste) nos últimos tempos também tem a ver com o descaso dado aos rios.

A despoluição de um rio e a renaturalização da paisagem ajudam a refrescar o clima e, consequentemente, a trazer mais chuvas, lembra a arquiteta Pérola Brocamelli, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e especializada no assunto. No interior do Estado, uma cidade viveu isso. Em 1990, Itacambépolis sofria com falta d'água. A prefeitura procurou ajuda do biólogo Ricardo Rodrigues, da Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz (ESALQ-USP), que iniciou um projeto de recuperação da mata ciliar e conservação do solo. Em 2014, Rodrigues voltou à região e viu que, enquanto as cidades vizinhas enfrentam a crise hídrica, Itacambépolis vai bem, obrigado.



Rio Sena, em Paris, revitalizado. Foto de 2008.

[...]

**Revitalização de rios é possível**

Desde 2000, a política na União Europeia é bastante rígida com a limpeza de seus rios. Isso acelerou o processo de despoluição em vários deles. O Sena, em Paris, considerado morto em 1960, hoje tem mais de 30 espécies de peixes. Quem se atreve a poluí-lo pode pagar multa de 100 milhões. O Tâmesis, em Londres, já foi símbolo de rio imundo. Hoje é exemplo de recuperação. Nos Estados Unidos também há casos assim. No entorno do principal rio de Chicago, a prefeitura está construindo ciclovias e calçadas e estimulando os passeios de barco, uma das principais atrações turísticas locais.

**INTRODUÇÃO**

Retorne ao capítulo e identifique a seção

Título

Étulo final: resume o conteúdo da reportagem

Assinatura

288

Não escreva no livro.

**SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO**

**Reportagem é investigação temática**

Costuma-se dizer que a reportagem é uma notícia ampliada. A notícia se atém ao fato. A reportagem investiga um tema. A reportagem é um relato de pesquisas, entrevistas e documentos, mas também uma interpretação do tema abordado, o que inclui o ponto de vista do veículo de publicação.

**A pauta da reportagem**

As reportagens costumam ser planejadas e discutidas na reunião de pauta. A pauta tem duas finalidades básicas: convencer o editor de que certo assunto merece ser tratado e delimitar objetivos para o trabalho do repórter.

289

Não escreva no livro.

Fonte: Livro Ser Protagonista- 3ª Edição (2016, p. 288-289)

Finalmente, na aula destinada à produção inicial, os alunos deverão escrever a sua primeira versão da reportagem, levando em consideração os elementos que a compõem.

Após a produção inicial, e com o objetivo de adequar estes textos proficuamente ao gênero trabalhado neste minicurso, e a necessidade de se desenvolver as capacidades de linguagem que estão relacionadas às optidões requeridas do indivíduo para a leitura e o desenvolvimento de um gênero textual de maneira eficaz, temos cinco oficinas que serão trabalhadas pelos professores em suas salas de aula, que levarão em consideração os seguintes conteúdos:

- 1-Verificação da veracidade;
- 2-Em busca do título;
- 3-Criação da linha fina e Assinatura;
- 4-Coerência, Coesão, Pontuação e Ortografia;
- 5-Escolha da foto principal e criação da legenda para ela.

#### 4.5 Oficina I: verificação da veracidade

**Quadro 8-** Oficina 1

<b>ETAPA 3</b>	<b>OFICINA 1</b> <b>Verificação da veracidade</b>
OBJETIVOS	Apontar profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da reportagem que podem colaborar para a veracidade dela. Introduzir o discurso desses profissionais e pessoas na reportagem.
ATIVIDADES	Criação de uma lista de profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da reportagem que podem colaborar para a veracidade dela. Anotação dessas informações, pelos alunos, no caderno.
MATERIAL	Quadro branco.
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

Na primeira oficina, com o tempo estimado em duas horas aulas, deve ser explicado aos alunos que a reportagem precisa ter credibilidade e que declarações de alguns tipos de pessoas (profissionais, testemunhas e especialistas) poderiam garantir a veracidade dos fatos. Portanto, deve-se perguntar aos alunos, considerando as reportagens produzidas,

declarações de que tipo de profissionais e de que pessoas poderiam ser usadas no texto de chegada.

Ao trabalhar com o jornal, na apresentação da situação, os alunos aprenderam que as reportagens são agrupadas em seções. Portanto, na oficina 1, será distribuída uma folha com três perguntas nas quais os alunos deverão considerar, para responder, a produção inicial elaborada. Serão formados grupos em que estes deverão escolher reportagens da produção inicial feita pelos alunos. Seguem abaixo as perguntas:

1-Analisando o texto escolhido pelo seu grupo, em qual seção ele poderia se encaixar? (Segurança, Ciência, Educação, Política, Atualidades, Saúde, comportamento)

2-Que profissionais poderiam contribuir com declarações para sua reportagem?

3-Que pessoas poderiam contribuir com opiniões ou testemunhos importantes para sua reportagem?

**Quadro 09** – Reportagem/Seção/ Elementos para a veracidade da reportagem

<b>Grupo</b>	<b>Reportagem escolhida</b>	<b>Seção</b>	<b>Profissionais para declarações</b>
Grupo 1			
Grupo 2			
Grupo 3			
Grupo 4			
Grupo 5			
Grupo 6			
Grupo 7			

Fonte: produzido pelo pesquisador

Assim os grupos deverão situar seus textos na seção correta, de acordo com a reportagem escolhida e indicar de maneira adequada os profissionais para declarações de acordo com o tema do texto. Aqui se trabalhará a capacidade de ação, pois será requerido dos alunos o conhecimento de mundo para situar os profissionais na seção adequada, habilidade necessária ao momento de produção. E a capacidade linguístico-discursiva, através dos mecanismos enunciativos, quando se introduzir a voz dos profissionais para declarações na reportagem.



#### 4.6 Oficina II: em busca do título

**Quadro 10** - Oficina 2

ETAPA 4	OFICINA 2 Em busca do título
OBJETIVOS	Elaborar títulos para a reportagem produzida;
ATIVIDADES	Apresentação de vários títulos de reportagens; Observação da estrutura verbal presente nos títulos; Apresentação de orações para a transformação em títulos; Criação de títulos para algumas situações fornecidas; Reelaboração do título para o texto produzido conforme as orientações dadas.
MATERIAL	Painel no data-show com orações para análise.
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

A segunda oficina (dois tempos de aula) deverá tratar dos títulos das reportagens da produção inicial. Deverá ser colocada no quadro uma frase e explicado aos alunos como transformá-la em título de uma reportagem de maneira eficaz. Após a explicação, será colocado um exercício, no *data-show*, com várias orações e ser pedido aos alunos que as transformem em títulos de reportagens.

Em seguida, os alunos serão divididos em três grupos e será distribuída entre eles uma situação na qual será pedido que cada grupo faça um título de reportagem. Abaixo seguem as situações fornecidas:

Grupo-1- Foi inaugurada a nova ponte em Aurora ligando seu bairro ao centro da cidade.  
Título criado:

Grupo-2- No dia da festa de aniversário da sua cidade, milhares de pessoas assistem na praça principal, a uma apresentação musical.  
Título criado:

Grupo-3- Aluna de sua escola é convidada a participar de concurso de redação e vence.  
Título criado:

Por fim, os alunos receberão de volta seus textos da produção inicial para que ajustem os títulos criados, melhorando-os.

Como a um título não cabe à imprecisão, aponta-se que os alunos não deverão fazer uso de pronomes e artigos indefinidos na construção do título da reportagem, pois uma das principais características do gênero é a precisão e objetividade na trato com as informações. Aqui se trabalhará conjuntamente a capacidade de ação, pois haverá a discussão temática do texto, uma prática social de caráter humanizador que promoverá reflexões acerca de temas sociais para se extrair um título adequado, a capacidade linguístico-discursiva, pois se observará o uso adequado de pronomes e artigos para a adequação do título ao gênero trabalhado. E a capacidade discursiva por se trabalhar a infraestrutura do gênero.

#### 4.7 Oficina III: criação da linha fina e assinatura

**Quadro 11** - Oficina 3

<b>ETAPA 5</b>	<b>OFICINA 3</b> <b>Criação da linha fina e Assinatura</b>
OBJETIVOS	Elaborar a linha fina da reportagem criada. Identificar o local adequado para assinatura do autor da reportagem.
ATIVIDADES	Apresentação da definição de Linha fina da reportagem; Indicação do local exato para a assinatura do autor da reportagem Distribuição do texto escrito pelos alunos; Correção no próprio texto.
MATERIAL	Painel no data-show com a definição de linha fina da reportagem e indicação para assinatura do autor.
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

Na terceira oficina (dois tempos de aula), deverá ser explanado o conceito de subtítulo como um título auxiliar que “traz uma informação adicional que também é importante” (BAHIA, 2010, p. 353) e que normalmente vem abaixo do título principal, com destaque, porém com letras menores que as do título e um pouco maiores que as do corpo do texto. Nesta oficina será trabalhada novamente a capacidade discursiva, pois será observada a infraestrutura composicional do texto.

#### 4.8 Oficina IV: coerência, coesão, pontuação e ortografia

**Quadro 12** - Oficina 4

<b>ETAPA 6</b>	<b>OFICINA 4</b> <b>Coerência, Coesão, Pontuação e Ortografia</b>
OBJETIVOS	Compreender como deve ser estruturado um texto; Compreender a funcionalidade dos conectores, dos mecanismos coesivos e sinais de pontuação na organização de um texto; Evitar repetição de palavras.
ATIVIDADES	Explicação sobre a estruturação de um texto: paragrafação e espaçamento. Quadro expositivo sobre alguns sinais de pontuação, uso dos principais conectores e mecanismos coesivos; Reescritura do texto com a devida organização.
MATERIAL	Painel no data-show com os sinais de pontuação, conectores e os mecanismos coesivos; Folha pautada para a reescritura do texto;
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

A quarta oficina tem como tema a coerência, coesão, pontuação e ortografia. Tais temas devem ser revisados com os alunos para uma maior elucidação e desempenho nesta atividade. Os textos elaborados na produção inicial devem ser entregues os alunos, a fim de que façam a revisão da pontuação utilizada bem como a reorganização dos parágrafos e a verificação da ortografia. O professor deve fazer marcações em algumas palavras, e os alunos, com o auxílio de dicionários, devem procurar a palavra e escrevê-la corretamente. Aqui farão uma nova reescrita do texto. Essa atividade também tem como finalidade mostrar aos alunos a importância da revisão do texto para o processo de escrita e o uso de conectores de acordo com o efeito de sentido desejado. Deverá ser exposto um quadro com os tipos de conectores linguísticos (conjunções) e os efeitos de sentido que causam, com a devida explicação fornecida aos alunos.

Após a explicação, o professor destacará alguns trechos onde poderiam ser inseridos os conectivos aprendidos. As alterações, se necessárias, devem ser inseridas no próprio

texto. Deve-se atentar para o fato e atrair a atenção dos alunos para a coerência do texto e para a sua organização estrutural (paragrafação). Deve ser mostrado também um quadro com alguns sinais de pontuação e o uso de cada um. Aqui será trabalhada a capacidade linguístico-discursiva, pois haverá o trabalho com os operadores argumentativos, escolha dos sinais de pontuação, escolhas lexicais.

#### 4.9 Oficina V: escolha da foto principal e criação da legenda

**Quadro 13** - Oficina 5

<b>ETAPA 7</b>	<b>OFICINA 5</b> <b>Escolha da foto principal e criação da legenda para ela</b>
OBJETIVOS	Escolha da foto principal da reportagem Identificar a estrutura de uma legenda.
ATIVIDADES	Escolha da foto que melhor retrata o tema escolhido para a reportagem; Apresentação de algumas fotos com legendas; Identificação dos elementos de uma legenda; Apresentação das fotos escolhidas pelos alunos; Seleção das melhores legendas para cada foto.
MATERIAL	Fotos mostradas no data-show;
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

A quinta oficina tem como objetivo a montagem das fotos das reportagens. Os alunos devem utilizar o espaço da própria escola para criar a cena coerente com o tema de sua reportagem e registrar a foto. Com essa atividade será possível reforçar a ludicidade, estimulando a criatividade dos alunos, a fim de que, mesmo com recursos limitados, pudessem montar a cena que retratasse o fato principal trabalhado no texto; além de proporcionar um aprendizado por meio da interação com o seu texto. Tal atividade está além da simples produção de textos, pois tenta ambientar o aluno com outras ações que estão por trás da produção das reportagens.

Essa oficina também tratará da criação da legenda para as fotos criadas. Será necessária uma explicação sobre esse gênero, e para tal será mostrada uma foto de jornal com uma legenda e, em seguida, será fornecida a definição de legenda, que pode ser

considerada um subgênero, já que está ancorada em outros gêneros. Será trabalhada a capacidade discursiva, pois será visto a estrutura geral, como a ilustração, a criação de uma legenda, que fazem parte da infraestrutura composicional da reportagem.

#### Quadro 14 - Definição de legenda

<b>LEGENDA</b>	
É um texto que complementa a foto, acrescentando-lhe informações que permitem ao leitor entender ou avaliar o que está vendo. Ela identifica os personagens, o lugar e o momento. Sempre que a foto mostrar uma ação, o verbo referente a essa ação, vai para o tempo presente.	

Fonte: Manual de Redação e Estilo – O GLOBO (1999, p. 48)

#### Quadro 15 - Produção Final

<b>ETAPA 8</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
OBJETIVO	Elaborar a aversão final do texto de chegada.
ATIVIDADES	Reescritura do texto final.
MATERIAL	Folha pautada.
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

Na produção final, será realizada a reescrita do texto produzido pelos alunos a fim de registrarem a versão final da reportagem. Os alunos, nessa etapa, deverão efetuar os ajustes finais, como adequar os tempos verbais, eliminar repetições, fazer a revisão da paragrafação e verificar a ortografia.

#### Quadro 16 - Avaliação

<b>ETAPA 9</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
OBJETIVO	Verificar a qualidade das reportagens produzidas
ATIVIDADES	Analisar se a estrutura da reportagem foi respeitada, se o texto apresenta os dados essenciais à compreensão dos fatos, se há a construção de um ponto de vista e se há a adaptação adequada do discurso oral para o escrito (caso de materiais colhidos de fonte oral, como depoimentos)
MATERIAL	Texto dos alunos
DURAÇÃO	02 horas-aula

Fonte: produzido pelo pesquisador

Após a produção final, o professor avaliará as reportagens produzidas pelos discentes, atentando para a qualidade do texto que deve contar com as características fundamentais que caracterizam o gênero. Deve ser observada a estrutura, a organização, se a materialização escrita está condizente com os fatos. Com o objetivo de dar destino às produções finais dos alunos, essas serão expostas em um mural na própria escola, proporcionando assim a oportunidade para que alunos de outras turmas, outros professores e funcionários além dos responsáveis possam vê-las.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos alunos do ensino fundamental, da rede pública de nosso país, apresentam grandes dificuldades no que tange a escrita e a capacidade de interpretação textual, problemas estes que podem ser associados a um trabalho mal sucedido no que diz respeito à alfabetização e letramento desses alunos. Além disso, fatores como o desinteresse dos pais pela vida escolar dos seus filhos, problemas familiares, o uso excessivo de redes sociais, o uso de práticas educacionais pouco atrativas nas escolas, são forças que impulsionam o alto índice de evasão escolar, o desinteresse pela leitura e a prática da escrita.

Como consequência disto, temos uma quantidade elevada de alunos que não conseguem corresponder com as capacidades necessárias para desenvolver um texto de maneira eficiente, de interpretá-lo adequadamente. Problemas estes que influenciam diretamente no processo de evolução destes alunos nas etapas seguintes, tornando o processo de ensino-aprendizado mais difícil pelos professores que ficam de mãos atadas sem saber o que fazer.

Diante dessa realidade, mostrou-se necessário o desenvolvimento desta pesquisa com a finalidade de desenvolver um produto de intervenção, baseado em uma sequência didática a partir dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, em forma de um minicurso, que será ministrado pelo professor responsável por este trabalho, voltado para os professores do ensino fundamental do 9º ano da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Hildeberto Reis em Aurora do Pará. Inicialmente, a decisão de trabalhar com a reportagem foi tomada devido aos alunos já estarem familiarizados à estrutura do gênero, tão comum dentro dos seus contextos sociais. Assim ficaria mais fácil a assimilação da proposta defendida na execução das atividades propostas.

A opção pela elaboração de um produto de intervenção, em forma de um minicurso, se deu em especial pelo momento conturbado em que vivemos. Com a pandemia do novo coronavírus, os rumos de desenvolvimento desta dissertação tiveram que ser modificados. O intuito era desenvolver uma proposta de intervenção metodológica a partir dos problemas detectados na primeira produção feita pelos alunos do gênero trabalhado nesta pesquisa, no caso uma reportagem, onde seria desenvolvido módulos para se trabalhar as dificuldades diagnosticadas e posteriormente a execução da produção final da reportagem já com as devidas correções e depois as análises das ações realizadas.

Assim como as adaptações que diversos segmentos da sociedade tiveram que sofrer devido o advento da pandemia, que infelizmente ceifou milhares de vida em todo o mundo, este trabalho teve que se reinventar. E assim, diante da impossibilidade da intervenção prática em sala de aula, devido o fechamento das escolas em todo o Brasil, tivemos que elaborar a partir da proposta metodológica da dissertação, um produto de intervenção em forma de um minicurso voltado para os professores do 9º ano do ensino fundamental, que será ministrado para eles logo que as aulas retornem.

Neste minicurso será ofertada para os professores uma formação teórica e prática, visando o trabalho com o gênero reportagem, focalizando sua produção escrita em sala de aula pelos seus alunos, atentando também para o estímulo de uma leitura que transcenda a mera decodificação de informações, e priorize a reflexão, a criticidade nos alunos. Na parte destinada a realização das oficinas, os professores que participarão do minicurso, aprenderão a manuseá-las com o intuito de melhorar a escrita dos seus alunos, o desenvolvimento da parte estrutural do gênero, para eles poderem desenvolver suas próprias reportagens.

Assim, este trabalho vai contemplar o seu objetivo inicial, que se visava antes do advento da pandemia, que era desenvolver uma proposta de intervenção para melhorar uma situação real dentro do contexto escolar, pois depois da realização do minicurso, estes professores estarão aptos e agirão proficuamente para a melhoria de problemas reais e corriqueiros em nossas escolas, relacionados ao ensino de língua portuguesa, no que tange a dificuldade na escrita, na interpretação, na capacidade de pensar e refletir criticamente, ações estas fundamentais em uma sociedade verdadeiramente letrada e ativa.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. de. *O que é (e como faz) sequência didática? Entrepalavras*, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013.
- BAHIA, B. J. *Dicionário de Jornalismo Juarez Bahia: século XX*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953]2000
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBIER, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 370 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BOURDIEU, P. *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRASIL. C. F (1988). *Emenda Constitucional N.º 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 03 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Histórico do PNL D*. Disponível em <http://www.fn de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. MEC/FNDE. Acesso em: 26 ago. 2015.154
- \_\_\_\_\_. *Resolução N.º 38 de 15/10/2013*. MEC/FNDE. Disponível em

[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000038&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2003&sgl\\_orgao=FNDE/MED](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED). Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei N.º 1.006*, de 30/12/1938. MEC/FNDE. Disponível em [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=DEL&num](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num)

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental – 3. ed. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRONCKART, J-P. *Atividades de Linguagens, texto e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

\_\_\_\_\_. *Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas*. Conferência proferida no 14º. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL/PUC – SP, Abril de 2004. Cópia Interna.

BRONCKART, JEAN-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras.

CORACINI, MJ (org.) *O jogo discursivo em sala de aula: um jogo de ilusões*. Campinas: Pontes, 1995. \_\_\_\_\_. *Concepções de leitura na (pós) modernidade*. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.) da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005. \_\_\_\_\_. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontos Editores, 2010.

COSTA, N. C. A. da. *Ensaio sobre os fundamentos da lógica*. HUCITEC- Edusp, 1980.

DELL' ISOLLA, R. L. P. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DICK, B. (2003). *Como conduzir e relatar a pesquisa-ação*. In: Richardson, R. J. *Pesquisa-ação Princípios e Métodos*, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres form* . Paris: EFS, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

\_\_\_\_\_. (em colaboração com Sylvie Haller). *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DUCROT, O. *Princípios de Semântica Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

FARACO, C. A. *Português: língua e literatura, ensino médio, 2ª série*, p.42.

FARIA, M. A. de O. e ZANCHETTA, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCO, M. A. S. (2005). *Pedagogia da pesquisa-ação*. *Educação e Pesquisa*, 31, 483-502.

FUCK, I. T. *Alfabetização de adultos*. 2. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GARCIA, L. (Org. e Ed.). *O Globo – Manual de redação e estilo*. 29. ed. São Paulo: Globo, 2005.

GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação: O que é preciso para bem escrever*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J.W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: \_\_\_\_\_. (Org). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. p. 41-48.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOODMAN, K. S. *O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (Org.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 358f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) UNESP, Araraquara, São Paulo.

GRADIM, A. *Manual de jornalismo*. Covilhã/ Portugal: Universidade da Beira interior, 2000.

Disponível

em:

[http://www.labcom.ubi.pt/livroslabcom/pdfs/gradim\\_anabela\\_manual\\_jornalismo.pdf](http://www.labcom.ubi.pt/livroslabcom/pdfs/gradim_anabela_manual_jornalismo.pdf).

Acesso em: 20 de Outubro de 2020.

GUARESCHI, P. A. . *Psicologia, Subjetividade e Mídia*. In: FURTADO, Odair. (Org.). II Seminário de Psicologia e Direitos Humanos - Compromissos e comprometimentos da psicologia. Recife: Ed. Universitária, 2004, v. 1, p. 29-34.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. *Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico*. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 17-37.

<https://s1.static.brasilecola.uol.com.br/be/conteudo/images/espiais%20da%20pesquisa%20acao.jpg>

KLEIMAN, A. *Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os Segredos do Texto*. 5 .ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAGE, N. *Ideologia e Técnica da Notícia*. Petrópolis: Vozes, 1979.

LAGE, N. *Estrutura da notícia*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

LUSTOSA, E. *O texto da notícia*, p. 17.

MACHADO, A.R. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.-P. (2009). *(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, p. 31-77.

MARCUSCHI, L.A. 2001. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. 2008. São Paulo: Parábola Editorial, 3ª Ed.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MENEGASSI, J.R. (Org.). *Leitura e ensino: conceitos de leitura*. Maringá: EDUEM, 2005.

MEURER, J. L, MOTTA-ROTH, Désirée. (2002). *Gênero e ensino*. In:\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais*. Bauru: EDUC.

MENEGASSI, J.R. *A revisão de textos na formação na formação docente inicial*. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BEZARIM, Milene. (Orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco*. Campinas-SP: Pontes, 2013. p. 105-132.

ORLANDI, E. P. *As histórias de leitura e suas condições*. Leitura: teórica e Prática, Campinas, 1983. \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios de procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

MIOTELLO, V. *Ideologia*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-177.

NOLT, J.; ROHATYN, D. *Lógica*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1991.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares*. São Paulo: Telos, 2012

PAVIANI, N. M. S. *Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart*. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 1, Passo Fundo, RS, p. 58-73, jan./jun. 2011.

PENTENADO, J.R.W. *A técnica da comunicação humana*. São Paulo: Pioneira, 1980.

SANTIAGO, C. *Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica*. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2016. P 15-33.

SAUSSURE, F. DE. *Curso de lingüística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SODRÉ, M. e FERRARI, M. H. *Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*. 5 ed. V 14. São Paulo: Summus, 1986.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TOURRAINE, A. *A Sociedade Post-Industrial*. Lisboa: Moraes Editores, 1997.

VAN DIJK, T. A. *La Noticia como Discurso - Comprensión, Estructura y Producción de la Información*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1990.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1936].

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.