

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES- FALA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

**O GÊNERO NOTÍCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA
PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CINTIA LÚCIA SILVA FERREIRA CAETANO

**MOSSORÓ – RN
2015**

CINTIA LÚCIA SILVA FERREIRA CAETANO

O GÊNERO NOTÍCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras e Artes-FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

MOSSORÓ – RN
2015

C127g Caetano, Cintia Lúcia Silva Ferreira

O Gênero Notícia: contribuições para o ensino da leitura e da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa / Cintia Lúcia Silva Ferreira Caetano. – Mossoró, RN, 2015. 105f. il.

Orientador: Prof. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes - FALA.

1. Ensino - Leitura. 2. Gênero Textual. 3. Produção Escrita. I. Tavares, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. II. Título.

CDD 371.3

Bibliotecária: Marciele Oliveira de Souza
CRB 15/521
CINTIA LÚCIA SILVA FERREIRA CAETANO

**O GÊNERO NOTÍCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA
PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras na área de concentração em Teoria da Linguagem e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
(Presidente)

Profa. Dra. Lucimar Bezerra Dantas da Silva - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
(1ª Examinador)

Profa. Dra. Marta Furtado da Costa – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
(2ª Examinador)

Aprovada em: ___ / ___ / ___

Dedico este trabalho aos meus filhos, Victor e Vinícius, que me fazem todos os dias acreditar que vale a pena existir.

AGRADECIMENTOS

*"... Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: Intérpretes de sonhos."
(Rubem Alves)*

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por ter me permitido o dom da vida e pelas bênçãos e providências concebidas diariamente em minha vida.

Aos meus dois filhos, Victor e Vinícius, pela compreensão quando não pude dedicar todo o carinho e atenção necessários, mas que nunca deixaram de ser meu maior incentivo para a concretização desta jornada.

Aos meus pais, Fátima e Albino, por serem mais que avós, empenhando carinho e dedicação aos meus filhos nos momentos de minha ausência.

Ao meu marido, Diego Ranyer, pelo estímulo dado desde o início, não me deixando desistir e tendo paciência e compreensão pelas longas horas distantes.

Aos meus familiares, minha irmã, Cícera, meu irmão, Ferreira, e a minha sogra, Edilsa, pelos momentos dedicados aos meus filhos e pelas palavras de encorajamento, muito importantes, e que de alguma forma contribuíram na superação das dificuldades.

À minha professora-orientadora, Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares, pela dedicação e compreensão.

Ao professor José Roberto, coordenador do ProfLetras/Mossoró, pela batalha diária na efetivação desta pós-graduação em nossa unidade de ensino – UERN, e pela paciência dedicada a todos os mestrandos.

A todos os professores do ProfLetras/Mossoró pela partilha de saberes e crescimento acadêmico proporcionado.

Aos alunos, colaboradores e participantes deste estudo.

Aos colegas de curso, pela aprendizagem construída durante os debates efervescentes bem como quando dos momentos de alegrias e angústias.

A Ivanete Queiros, por estar sempre ao meu lado em muitas dificuldades enfrentadas durante as aulas do mestrado, por sempre demonstrar disposição

em ajudar na troca de conhecimentos.

A todos os amigos e amigas conquistados (as) durante esse período de luta tão atribulado, pelos sacrifícios enfrentados e também pelos momentos de alegrias partilhados.

Pelos que oraram comigo e por mim no esperar e receber das bênçãos.

Com grande satisfação digo “**Obrigada**” a todos vocês!

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. (Paulo Freire, 1986, p.34)

RESUMO

A prática da leitura e da escrita são fatores primordiais na formação do aluno em meio à interação comunicacional. Assim, torna-se necessário refletirmos sobre

os aspectos que circundam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para a realização de leituras e produção de textos, aliados ao convívio social do educando. Nossa questão de pesquisa parte de como despertar o interesse e o gosto nos alunos pela leitura e produção de textos, por meio do gênero notícia jornalística, interligando o meio social do qual fazem parte com as práticas escolares, de modo a contribuir para o desenvolvimento do leitor/escritor? O objetivo desta pesquisa é averiguar de que forma o trabalho com o gênero notícia jornalística pode contribuir para o desenvolvimento do leitor/ escritor numa interação da atividade escolar com o cotidiano do educando, considerando as premissas defendidas por Bakhtin (2011), Marcuschi (2001; 2006; 2008; 2010) e Bazerman (2011), no estudo dos gêneros discursivos; Freire (1986; 2002) na formação do leitor crítico; Faria (1994; 1998), Alves Filho (2011), Lage (2004) e Melo (1986; 2003; 2006) no que se refere ao jornal e ao gênero notícia; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na elaboração de sequências didáticas. Quanto aos aspectos metodológicos, Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013) e Triviños (1987); dentre outros autores correlatos. Trata-se de uma pesquisa-participante, com abordagem qualitativa, com a geração de dados - textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa - a partir de atividades em sala de aula e de campo. O alvo de investigação foi uma turma de Correção de fluxo I, de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN. Nosso *corpus* de estudo é composto por 21 notícias produzidas por 12 alunos da referida turma que tem como foco de análise a construção do gênero notícia. Analisando as características do gênero notícia, percebemos que as perguntas norteadoras do *lead* contribuem na organização do texto; a interação mundo/escola permite ao aluno maior domínio sobre o que se escreve e capacidade de criticar sobre o que se leu; e como a aplicação de uma sequência didática, pode contribuir num melhor preparo para a aprendizagem. Perante o exposto, foi possível concluir que o gênero notícia contribui para o desenvolvimento do leitor/ escritor e para o ensino/aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: Gênero notícia. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The reading and the writing practice are essentials factors in the students' development amid the communicational interaction. So, become necessary we

reflect on the aspects that encircle the Portuguese Language's teaching/learning process for the reading and writing accomplishment, combined with students' social life. Our research's question part of how awaken in the students the interest and taste for reading and text production, through the news gender interconnecting the social environment from which are part with the school practices, to help for the reader/writer development? The target's research is to check out in which way the work news gender will help for the reader/writer development, a school activity interaction with the student's routine, considering the indications determined for Bakhtin (2011), Marcuschi (2001; 2006; 2008; 2010) and Bazerman (2011), on the discuss gender; Freire (1986; 2002) on critic reader formation; Faria (1994; 1998), Alves Filho (2011), Lage (2004) and Melo (1986; 2003; 2006) with reference on the newspapers and news gender; Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) in the didactics sequencs elaboration. Concerning as methodology aspects Gil (2002), Prodanov and Freitas (2013) and Triviños (1987); among others related authors. It's a collaborative search, with a qualitative approach, data generation - texts which were produced by the research participants – from activities in classroom, and, field research. The investigation's target was a classroom with late grade students I, at a state school system in Mossoró-RN. Our study corpus is composed for 21News, written by 12 students of the said earlier class whom has on focus of analysis the news gender structure. Analyzes the news feature gender, we noticed how guiding questions *lead* contribute on text's organization; the world/school interaction allows the student more control about what is written and the ability to criticize about what has been read; and how an didactic sequence application can contribute in a better prepare learning. before the above, it was possible to conclude that the News gender contributes for the reader/writer development and for the teaching/learning of mother language.

Word Keys: News gender. Portuguese Language. Teaching. News. Reading. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da sequência didática.....

Figura 2: Notícia de um jornal impresso.....	
Figura 3: Notícia de um <i>blog</i> local.....	
Figura 4: Conhecendo o gênero - texto 1.....	
Figura 5: Conhecendo o gênero - texto 2.....	
Figura 6: Conhecendo o gênero – texto 3.....	
Figura 7: Uma segunda experiência – texto 1.....	
Figura 8: Uma segunda experiência – texto 2.....	
Figura 9: Uma segunda experiência – texto 3.....	
Figura 10: Uma segunda experiência – texto 4.....	
Figura 11: Uma segunda experiência – texto 5.....	
Figura 12: Uma segunda experiência – texto 6.....	
Figura 13: Texto para divulgação.....	
Figura 14: Texto para exposição.....	
Figura 15: A notícia: uma retextualização – texto 1.....	
Figura 16: A notícia: uma retextualização – texto 2.....	
Figura 17: A notícia: uma retextualização – texto 3.....	
Figura 18: A notícia: uma retextualização – texto 4.....	
Figura 19: A notícia: uma retextualização – texto 5.....	
Figura 20: A notícia: uma retextualização – texto 6.....	
Figura 21: Exposição das notícias.....	
Figura 22: Repórteres por um dia – texto 1.....	
Figura 23: Repórteres por um dia – texto 2.....	
Figura 24: Repórteres por um dia – texto 3.....	
Figura 25: Repórteres por um dia – texto 4.....	
Figura 26: Repórteres por um dia – texto 5.....	
Figura 27: Repórteres por um dia – texto 6.....	
Figura 28: Exposição das notícias.....	

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa do aluno, tornando-o apto a escrever e ler com clareza, preparando-o para enfrentar as situações de uso da língua com segurança.

O domínio da leitura e da escrita é de fundamental importância no processo de escolarização, pois o sucesso da aprendizagem do aluno, num todo, depende desse domínio. No entanto, percebemos certa dificuldade do alunado em realizar tarefas voltadas para o desenvolvimento desses domínios, porque essas tarefas geralmente são vistas como uma obrigação a ser cumprida para que seja realizada uma correção linguística. Muitos professores ainda dedicam longo tempo das aulas de língua materna à nomenclatura gramatical, como classificação de palavras e reconhecimento de funções sintáticas, assim, o ensino da língua, “deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 270), fica comprometido, uma vez que tal prática didática não condiz com as exigências linguísticas do meio social.

De acordo com Cagliari (1996), ter o domínio da escrita tem sido uma das maiores fontes de poder nas, por isso, faz-se necessário que o ensino da escrita e da leitura seja de fundamental importância nos bancos escolares. A escola, como mediadora de conhecimentos, deve, portanto, ter a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes e competências necessários para o exercício da cidadania. Na tentativa de conseguir melhores resultados para as práticas de leitura e escrita de seus alunos, é preciso que o professor proporcione a interação da atividade escolar com o cotidiano do aluno. Assim, ele poderá ver que os exercícios de sala de aula podem servir para o seu dia a dia, e possivelmente irá desenvolvê-los com mais entusiasmo.

Para que haja, então, uma boa comunicação dos alunos no ambiente escolar e com a sociedade em geral, faz-se necessário que estes possuam certo domínio da língua em uso, a fim de garantir uma plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende seu ponto de vista, produz conhecimento.

Diante desse pensamento faz-se necessário tentarmos buscar algo que proporcione aos nossos alunos maior interesse nas referidas práticas para que possam contribuir para uma melhoria significativa na aprendizagem do discente.

Pensando em algo que estivesse dentro do cotidiano de nossos alunos, observamos a frequência com que eles trocam notícias do dia a dia, não só em sala de aula, mas em todo o ambiente escolar. Em face disso, consideramos o gênero notícia jornalística como uma possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa para a leitura e para a produção de textos. Assim, pretendemos, em linhas gerais, discutir como despertar o interesse e o gosto nos alunos pela leitura e produção de textos, por meio do gênero notícia jornalística, interligando o meio social do qual fazem parte com as práticas escolares, de modo a contribuir para o desenvolvimento do leitor/escritor.

A proposta de pesquisa para este projeto surgiu ao constatarmos, em atividades do cotidiano escolar, as dificuldades dos alunos em ler e escrever, como também saber opinar criticamente sobre os assuntos abordados nos textos lidos e escritos em sala de aula. Para então alcançarmos resultados positivos traçamos como objetivo geral averiguar de que forma o trabalho com o gênero notícia jornalística pode contribuir para o desenvolvimento do leitor/escritor. E para subsidiá-lo, traçamos como objetivos específicos: reconhecer o uso das sequências didáticas nas atividades de leitura e produção textual; socializar o gênero notícia jornalística com os alunos por meio do jornal impresso; promover a leitura de notícias jornalísticas em sala de aula; produzir notícias jornalísticas, na escola, a partir dos acontecimentos presenciados ou não pelos alunos; e por fim, identificar o gênero notícia jornalística como uma ferramenta de ensino para as aulas de língua portuguesa.

Para tanto, firmamos nossas discussões nas premissas defendidas por estudiosos como Bakhtin (2011), Marcuschi (2001; 2006; 2008; 2010) e Bazerman (2011), no que se refere aos estudos sobre os gêneros discursivos. A respeito da formação do leitor crítico os estudos de Freire (1986; 2002). As concepções de Faria (1994; 1998), Alves Filho (2011), Lage (2004) e Melo (1986; 2003; 2006) nos darão um maior suporte para falar sobre o jornal e trabalhar o gênero notícia na sala de aula. Com base nos ensinamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) obtivemos o encaminhamento das sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. No tocante ao norteamento metodológico da pesquisa, subsidiamo-nos, ainda, nos pressupostos de Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013) e Triviños (1987) dentre outros autores correlatos.

Esta pesquisa é constituída por três capítulos. No primeiro capítulo foram traçados os procedimentos teóricos quanto ao conceito dos gêneros discursivos,

sua importância para o ensino e desenvolvimento da língua e o conceito de leitura e de escrita. Fizemos um breve reconhecimento dos gêneros jornalísticos e da estrutura do gênero notícia, ressaltando a importância, tanto do jornal impresso como da notícia, para uso metodológico em sala de aula. Abordamos ainda fundamentos sobre retextualização e sequências didáticas, ferramentas importantes para a execução do projeto.

No segundo capítulo, vimos em qual tipo de pesquisa nos baseamos para a execução do projeto, conhecemos os sujeitos colaboradores com a produção dos textos e como foram executadas cada etapa de desenvolvimento das atividades de leitura e produção de texto. Etapas estas baseadas nos ensinamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas, desenvolvidas a fim de alcançarmos os objetivos traçados para o projeto.

No terceiro capítulo, baseando-nos nos conceitos teóricos já vistos, realizamos a análise dos dados coletados. Ao todo são vinte e uma notícias, produzidas em momentos distintos, mas todas com o objetivo de desenvolver a prática da leitura e da escrita. Será analisado como se deu o desenvolvimento do aluno após a execução de cada etapa, os pontos positivos e negativos vistos nas produções para possíveis correções e melhorias em atividades futuras.

Nas considerações finais, retomamos vários aspectos discutidos no decorrer desta dissertação, para se fazer observações pertinentes sobre a contribuição do gênero notícia para o desenvolvimento da leitura e da escrita e para o despertar crítico do aluno.

Esperamos contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aprendiz e para o ensino de língua materna relacionados ao meio social no qual o aluno está inserido.

1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O GÊNERO NOTÍCIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A LEITURA E A ESCRITA

Pensar o ensino de Língua Portuguesa é pensar em textos. E a grande dificuldade em lecionar essa disciplina está em como melhor trabalhar com esses textos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, práticas essenciais para o desenvolvimento do aluno/cidadão, diante de uma sociedade cada vez

mais comunicativa.

As possibilidades de comunicação se ampliaram, por isso os textos em sala de aula devem ser trabalhados sob o olhar de novas práticas educacionais, adequando o uso dos diferentes gêneros textuais ao contexto vigente, em busca da informação e da construção do conhecimento necessários a todos os discursos (MEURER E MOTTA-ROTH, 2002).

O uso adequado dos gêneros textuais contribui para a melhoria do ensino. Seguindo esse pensamento, buscaremos, a seguir, compreender um pouco sobre a definição de gêneros textuais e qual sua contribuição para o ensino de leitura e escrita.

1.1 LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: UM TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Por meio da linguagem, homens e mulheres se comunicam e interagem um com o outro, resultando, assim, na produção de textos. Estes, por sua vez, organizados de acordo com a intenção dos locutores, se tornam parte de um discurso que se organiza em gêneros. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, PCN, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1998, p.21).

Sendo assim, o ato comunicativo não se realiza de qualquer forma. Ao dialogarmos com alguém, tentamos nos adequar a um domínio discursivo. E isso se dá por meio de um gênero, que repassa a nossa intencionalidade discursiva, comunicativa. Os gêneros produzidos, por sua vez, se organizam de acordo com sua composição, estilo e tema, o que os caracterizam como pertencentes a um gênero e não a outro (PCN, 1998, p.23). Uma vez que os gêneros contribuem para as atividades do dia a dia, cabe à escola, no seu processo de ensino-aprendizagem, contemplar, nas atividades de leitura e escrita, a diversidade de textos existentes.

Um dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental, citado pelos PCN (1998, p.32), diz que a escola deve possibilitar ao aluno:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a entender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos

comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Alcançar este objetivo proposto pelo documento oficial pode ser uma dificuldade encontrada por muitos professores ao realizar atividades de leitura e escrita. De acordo com Alves Filho (2011, p.59), pode surgir uma precária ou insuficiente compreensão do contexto de circulação do texto, desde sua construção, até o momento final de seu uso. Porém, esta dificuldade pode ser amenizada se o professor compreender que “o estudo do texto deve sempre considerar seus aspectos externos, ou seja, a situação de produção, definida como um conjunto de representações dos mundos (objetivo, subjetivo e social) que o sujeito mobiliza no processo de produção” (SOUZA, 2010, p.65).

Para tanto, é preciso compreender a importância dos atos de leitura e escrita como atividades de desenvolvimento social e não como uma ocupação do tempo em sala de aula. É preciso compreender a importância de se conhecer a diversidade de gêneros existentes, pois, assim como afirma Marcuschi (2010, p.22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto* (grifos do autor)”. O texto é a concretização do nosso pensamento.

Diante dessa importância de se comunicar verbalmente, o texto se torna imprescindível e, para melhor produzi-lo, é importante que se tenha o domínio da leitura e da escrita. Sendo assim, é interessante que saibamos um pouco mais dessas duas concepções tão importantes para a comunicação. A seguir veremos um pouco do que é leitura e escrita, na tentativa de melhor compreendê-los e usá-los no dia a dia.

1.2 A IMPORTÂNCIA DOS ATOS DE LER E ESCREVER: DESENVOLVENDO A CRITICIDADE DO ALUNO

O ensino de Língua Portuguesa tem como uma de suas finalidades o ensino da norma culta, com o estudo de regras gramaticais, no entanto, esse não é o objetivo principal para o estudo da referida língua. Trabalhar com textos tem-se tornado uma prioridade em sala de aula, uma vez que produzimos textos a todo o momento, sejam eles escritos (receitas, ofícios, cartas, e-mails) ou orais (conversas, telefonemas, mensagens auditivas).

O professor e a escola devem tomar consciência de que a dinamicidade da língua pode se dar por meio de atividades com textos. “O específico da aula

de português é o trabalho com textos” (Geraldí, 1997, p.105), mas como trabalhá-los em sala de aula pode ser uma dificuldade.

Por muito tempo, o texto foi usado em sala de aula unicamente para o ensino das normas gramaticais. E essa ainda é uma prática exercida em sala e reconhecida por alguns pais, alunos e professores como a mais correta a ser trabalhada. A dificuldade, portanto, está em usar o texto como processo de interação social, para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997, p.29),

o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

A tarefa de ensinar a ler e a escrever deve ser bem planejada para que os alunos possam alcançar bons resultados não só dentro da escola, mas durante toda a sua trajetória como usuários de uma língua. Os alunos não são somente receptores passivos de textos diversos, e sim ouvintes autônomos que pensam e se posicionam criticamente sobre aquilo que ouvem, leem e escrevem. Esse deve ser o papel fundamental da escola: formar cidadãos críticos e responsáveis nas diferentes situações sociais. “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 1986, p.34). Nesse sentido, podemos afirmar que o professor não pode ditar os temas a serem trabalhados sem nenhuma relação ao convívio dos educandos.

Do ponto de vista de Geraldí (2006), ler e escrever são domínios que permitem ao escriba não somente ter acesso à sabedoria historicamente produzida, ter o domínio dessas técnicas é se tornar produtor desta sabedoria. Seguindo esse pensamento, saber ler e escrever corresponde a construir saberes que poderão ser transmitidos a outros. Para tanto, é preciso instigar o aluno a questionar o mundo a sua volta, questionar aquilo que lê e escreve, pois é esse questionamento que o levará a pensar e a formular hipóteses e opiniões. Freire (2002) ressalta que é preciso considerar o saber do educando para que

aja o verdadeiro ato de ensinar. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2002, p.33). Considerar esses saberes é levar para a sala de aula a realidade dos alunos e contextualizá-los com as práticas educativas.

Os PCN (1998, p.8) ressaltam o aluno deve ser preparado para “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”.

Esta capacidade poderá ser desenvolvida a partir das atividades de leitura e produção de texto, desde que não sejam trabalhadas apenas como atividades de meras reproduções de ideias prontas ou como pretextos para exercitar normas gramaticais.

Ler e escrever são atividades para o desenvolvimento intelectual do aluno, que deverá “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (PCN, 1998, p.32). Essas são duas atividades que quando bem trabalhadas servirão de apoio para o desenvolvimento psicológico, afetivo e humano do aluno.

Analisemos primeiramente qual a importância da leitura para o nosso dia a dia. O ato de ler faz parte da vida social do indivíduo nos mais variados domínios dos quais ele participa, seja para manter-se bem informado, adquirir conhecimentos ou para simplesmente aventurar-se em novas histórias, porém este é um ato que não deve ser feito por poucos, e sim por todos os que fazem uso de uma língua para a comunicação, pois também é através da leitura que adquirimos informações e conhecimentos para nos mantermos ativos dentro da sociedade.

Desde quando nascemos realizamos leituras do ambiente, das pessoas, dos sabores e depois começamos a decifrar os códigos usados nas palavras: as letras. Nessa etapa, da alfabetização, o texto é trabalhado como produto de decodificação pelo leitor, que se concentra apenas em reconhecer e associar símbolos a sons. Seria um ponto de partida para a aprendizagem do ato de ler. Primeiramente deciframos os códigos, porém, a leitura só se dá de forma completa quando extraímos o significado da leitura. Para Soares (2012, p.68-69), “a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos (grifo da autora)”.

Ser um bom leitor é saber compreender primeiramente as palavras que estão presentes no texto.

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual do letramento (a leitura como uma 'tecnologia'), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (SOARES, 2012, p.68).

Porém, ler não se resume somente à decodificação de sinais, ler é extrair sentidos, construir conhecimento. A compreensão é o objetivo da atividade de leitura, e se inicia no decorrer de outras atividades anteriores àquela leitura (FAYOL, 2014). De acordo com os PCN (1998, p.69),

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Na realização desse trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, não podemos desconsiderar aquilo que o aluno já tem de conhecimento: a leitura de mundo que ele possui. É preciso entender que o processo de construção do conhecimento se dá em conjunto com aquilo que já sabemos. A leitura irá funcionar como um aperfeiçoamento do que já se tem internalizado. Para Paulo Freire (1986, p.11), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Negar que o aluno já sabe alguma coisa é negar que ele tenha a sua realidade, que conviva em sociedade com as demais pessoas.

Nesta perspectiva de aceitar o conhecimento externo do aluno, ler também pode ser entendido como uma transmissão de conhecimento do texto para o leitor, numa tentativa de aperfeiçoamento daquilo que já se sabe. "A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter *como* escrever" (PASSARELI, 2012, p.55, grifo da autora), não só para aperfeiçoar o que já se sabe, mas para construir novos conceitos, formar novos pensamentos e opiniões e, por fim, facilitar o processo da escrita.

Cafiero (2010, p.85-86) afirma que:

a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de

produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é um sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

A partir do momento em que o aluno compreende o sentido de um texto, poderá, então, posicionar-se criticamente sobre o assunto explorado como também atribuir-lhe novos sentidos. Ler é entender o que está sendo dito para saber como melhor aproveitá-lo, mesmo que seja apenas para uma reflexão momentânea.

Para que o aluno alcance este desenvolvimento, os PCN (1998) afirmam que a leitura deve ser vista como uma atividade de interpretações múltiplas, em que os significados são construídos a partir do que está escrito juntamente com o conhecimento que o aluno leva para o texto. Será tarefa do professor compreender e esclarecer os sentidos atribuídos, como também provocar interpretações múltiplas sobre determinado texto.

Segundo Kleiman (1989, p.17), “a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão.” Ou seja, não há como negar que o conhecimento de mundo do leitor contribui para a construção do sentido no texto. Parte-se daquilo que já se sabe para compreender o novo, para construir um sentido, e assim, se chegar à compreensão do texto.

Negar essa interação talvez seja o problema que muitas vezes ocorre em sala de aula, devido essa ser uma atividade complexa, pois cada aluno possui seu conhecimento de mundo. O professor não deve conduzir a prática da leitura como algo único e acabado, considerando válido apenas o que está no papel. Kleiman (1989) também alerta para esse fato. Se o professor não compreender a complexidade do processo, tanto da leitura quanto da interação, ele estará encaminhando a leitura para uma prática sem análises críticas, com comentários soltos e sem conexão entre o que está no texto com o que o aluno já sabe.

O processo de interação é entendido por Geraldi (2006) como uma oportunidade para uma melhor sucessão da escola, uma vez que proporciona a

maior diversidade possível de saberes, pois será através da interação que o aluno extrairá diferentes regras de uso da linguagem. Também é nessa interação que o aluno irá correlacionar o novo com aquilo que já aprendeu antes. Como podemos perceber, a interação é uma ferramenta importante para o ensino e esta deve ser reconhecida pelo professor e também valorizada pelo próprio aluno que, muitas vezes, não contribui para a interação com o que está sendo trabalhado em sala de aula, ocasionando no fracasso escolar. Kleiman (2008) atribui o fracasso escolar a algumas concepções errôneas adotadas pela escola quanto ao conceito de texto e leitura. Com relação ao texto, o erro está em admiti-lo como um conjunto de elementos gramaticais e como um repositório de mensagens e informações. No que diz respeito à leitura, é errôneo vê-la como atividade de decodificação e de avaliação e assumir uma concepção autoritária de leitura, em que só existe uma única interpretação do texto.

Essas concepções são consideradas de tal forma, que podem formar um leitor passivo e acomodado, que não questiona aquilo que lê a fim de melhor associar os conhecimentos adquiridos no texto à realidade em que vive. Trata-se de um leitor que não vê objetivos e nem incentivos para a leitura, lê apenas porque será cobrado, porque não vê nesse ato a liberdade de pensar e opinar sobre a compreensão extraída por meio do texto.

Este problema também poderá ocorrer com o processo da escrita, uma vez que também escrevemos partindo de conhecimentos já adquiridos socialmente. Escrever requer conhecimento. Da mesma forma que não sabemos falar daquilo que não conhecemos, também não saberemos escrever. “O aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p.15).

Estes conhecimentos poderão lhe servir de motivação para a escrita, assim como afirma Bazerman (2011, p.33),

aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena

discursiva.

Em qualquer atividade de escrita ou leitura deve haver um incentivo. Ter um motivo para fazer algo e fazer algo que se queira realmente descobrir e aprender é mais encorajador. Deve-se pensar em atividades que contribuam de forma positiva para essa prática, que demonstre ao aluno que, embora seja grande o esforço, é importante que se aprenda a escrever corretamente.

De acordo com os PCN (1997, p.76),

pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.

Os múltiplos aspectos envolvidos que geram essa complexidade acontecem por que não se escreve de qualquer jeito. Um texto não é um amontoado de palavras unidas aleatoriamente. Saber o que, como e para quem se escreve são requisitos básicos para um bom texto. Também é preciso observar as características da língua, como ortografia, pontuação, coesão e coerência. Não se pode esquecer que, embora o foco da produção não seja a palavra, mas sim o conjunto delas, é preciso trabalhá-las particularmente dentro do contexto.

Segundo os PCN (1997, p.29),

se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

O uso do texto em sala de aula, não deixa de ser conflitante no que diz respeito a sua forma de utilização. Não podemos somente trabalhar com leitura e interpretação, ou só como pretexto para análises morfológicas ou sintáticas. É interessante que se trabalhe com as três possibilidades, porém o enfoque em leitura e escrita deve ser dado.

Outra característica de extrema importância na escrita é o processo de

interação que deve acontecer entre quem escreve e o seu leitor. Escrever somente para o professor pode não ser tão motivante assim. O leitor funciona como condição necessária para a existência do texto, pois é para ele que estará sendo dito algo (Geraldi, 1997). Esta é uma grande dificuldade para o professor: proporcionar momentos de produção que se aproximem da realidade.

Trabalhar situações reais ou o mais próximo possível da vivência do aluno permite a este conhecer melhor o gênero textual/discursivo usado nas atividades de ensino. Um planejamento que priorize quais textos são mais utilizados socialmente pelos alunos, poderá resultar em aprendizados e produções mais significativos.

Para isto, é interessante que se trabalhe na sala de aula com o objetivo de que não se escreve somente na escola. Segundo Beth Marcuschi (2010, p.78) “escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social”, deve ser trabalhado com gêneros que possam ser reconstruídos parcialmente em sala de aula para que melhor compreendam sua produção e recepção.

Trabalhar a escrita desvinculada do contexto social do aluno torna o aprendizado de certa forma mais difícil, pois aquilo que ele produz em sala de aula muitas vezes não faz parte do seu dia a dia, nem tão pouco tem a previsão de que um dia poderá fazer uso daquele tipo de texto.

Segundo os PCN (1997, p.28),

ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Vemos que os textos que fazem parte do convívio social do aluno servem como uma boa ferramenta de ensino, portanto devem ser utilizados com mais frequência nas atividades de produção e também nas de leitura. Escrever não deve ser uma atividade distante da realidade do aluno.

Para se alcançar os objetivos propostos em uma atividade de produção textual é preciso escrever. De acordo com Passareli (2012, p.150), “para a produção de um texto adequado, é relevante ter em mente que isso só é possível em decorrência de um trabalho extenso e árduo para o qual muito empenho e dedicação são requeridos”. Quanto mais se escreve, mais se há a possibilidade de aprendizagem da escrita. É um exercício que envolve dedicação e esforço, pois é necessário estar atento a todo o momento, seja com questões peculiares à língua, seja com a coerência exigida pelo texto a ser produzido.

Uma vez que temos que ser coerentes com a produção de textos e leituras que fazemos, é preciso que saibamos que características cada texto possui, de como ele deve ser organizado. Para tanto, é preciso compreender a importância dos gêneros discursivos nesta coerente tarefa de organização textual.

Veremos adiante o que são e para que servem os gêneros discursivos nas atividades de produção textual.

1.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA FERRAMENTA PARA TRABALHAR A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA

O texto é o produto de um discurso. Todo ato comunicativo é considerado um discurso que se manifesta por meio de textos, que apresentam características e funções diferenciadas de acordo com a sua situação de uso. Bakhtin (2011), afirma que textos, ou enunciados como define o autor, irão ser caracterizados como pertencentes a este ou aquele gênero de acordo com as restrições de natureza temática, composicional e estilística, por isso a importância de se ter como objeto de ensino a noção dos gêneros textuais/discursivos.

Escrever textos é produzir gêneros e para a realização das atividades de leitura e produção textual o professor terá a sua disposição uma quantidade enorme de textos, cada um com suas características e especificidades, que por sua vez são chamados de gêneros textuais (ou discursivos). De acordo com os PCN (1998, p.21), “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção

dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. As funções e intenções comunicativas em um discurso é que determinam a denominação de cada gênero.

De acordo com Bakhtin (2011, p.262), gênero do discurso pode ser entendido como “cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Cada fala ou texto produzido é um gênero que, de acordo com a situação de uso, terá características próprias. Bakhtin (2011) classifica os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são os gêneros que se realizam em situações de comunicação cotidianas tanto na fala quanto na escrita, são textos de elaboração mais simples, como o diálogo, o bilhete e o telefonema. Os gêneros secundários são textos mais complexos e relativamente mais desenvolvidos e organizados, muitas vezes mediadas pela escrita, como o artigo de opinião, o romance ou a carta comercial.

O discurso é próprio de quem o produz, o que lhe permite ter traços pessoais. “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p.265). Estes traços particulares demonstram que o ato de ler e escrever tem que ser exercitado respeitando as características particulares do aluno, portanto, a produção do gênero a ser trabalhado deve ser pensada de acordo com o sujeito produtor. Koch (2002, p.55) afirma que os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes devem ser levados em conta, pois “o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos”.

Um fato que geralmente acontece nas atividades de produção com relação às particularidades de escrita do aluno diz respeito ao vocabulário usado no texto. Muitos professores acabam desconsiderando a seleção de palavras feita pelo aluno e impõem a sua forma de escrever. Negar o estilo do aluno é negar a sua opinião. “Onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2011, p.268). E o papel do professor é ensinar ao aluno a pensar por si só, para que saiba escolher o discurso mais adequado para o ato comunicativo em questão. O fato de proibir a forma de escrita do aluno na produção de um gênero poderá desestimulá-lo a tomar iniciativas, a defender opiniões criticamente.

Segundo Bakhtin (2011, p.289), o estilo “é o elemento *expressivo* isto é, a

relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (grifo do autor). Nesse sentido, o estilo do aluno, ao escrever, tem que ser valorizado e trabalhado para ser aperfeiçoado, a fim de que se torne uma marca da personalidade do aluno. Entretanto, vale salientar que, nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros mais favoráveis ao estilo individual são os da literatura de ficção. Já os de condições menos propícias, são os gêneros que requerem uma forma mais padronizada como os documentos oficiais.

Além do estilo, cada gênero produzido é adequado a sua situação de uso, portanto, sofrerá adaptações para se enquadrar corretamente ao discurso no qual foi produzido. No entanto, essas adaptações deverão ser feitas com cautela e atenção para que cada gênero não perca sua natureza de construção e sentido.

Em contrapartida, as mudanças que poderão surgir em um determinado gênero, não podem ser bloqueadas totalmente, visto que são *relativamente* estáveis. Sobre isso, Marcuschi (2006, p.24) afirma que:

não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. [...] assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.

Novos gêneros podem surgir com os desmembramentos e alterações de outros. Da mesma forma que uma língua pode sofrer alterações no meio social da qual faz parte, assim acontecerá com os gêneros. Com o avanço dos meios de comunicação seria inevitável o surgimento de outros textos adaptados aos novos meios. Um exemplo bem tradicional é o gênero carta. Com a *internet*, este gênero sofreu alterações e deu origem ao correio eletrônico, mais popularmente conhecido como e-mail.

Marcuschi (2010, p.26) também comenta a respeito das particularidades nos trabalhos com os gêneros. Ele afirma que, “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. É essa estabilidade que vai garantir ao gênero que ele não sofra alterações indevidas, modificações que, provavelmente, viessem a causar transtornos para o

desenvolvimento das práticas sociais.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.75) um gênero constitui uma comparação que situa as práticas de linguagem, possuem caráter genérico e são termos de referência para a aprendizagem, é “considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (grifo do autor).

Com base na citação acima, compreendemos o gênero como uma forma de organização do discurso. A aprendizagem da linguagem se dá com modelos de referência para as práticas e atividades de linguagem. Os gêneros servem como instrumentos para o desenvolvimento comunicativo dos alunos.

Já para Bazerman (2011, p.23), gêneros são mais que formas,

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

Pensar nos gêneros como uma forma de vida e um modo de ser é entender que somos interligados aos gêneros, é algo que está internalizado aguardando o seu momento de uso. Falamos, agimos, pensamos, convivemos e interagimos por meio de gêneros. Defini-los como algo que nos é familiar é dizer que os gêneros permeiam nossas vidas desde o nosso nascimento e servem para o conhecimento e aprendizado de muitos outros que surgirão em nossa trajetória sócio-comunicativa.

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Os gêneros textuais, em sua dinamicidade diante da comunicação humana, “são como os grupos sociais e os seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares” (ALVES FILHO, 2011, p.20). Ser contraditório e irregular é uma forma de

adaptação do gênero ao momento da fala. Um texto pode ser classificado em diferentes gêneros de acordo com o propósito comunicativo, devido a sua dinamicidade.

Alves Filho (2011), ainda defende a ideia de que “aprender gêneros pode ser uma forma de aprender a fazer escolhas responsáveis e deliberadas entre possibilidades existentes de combinação entre forma, conteúdo e valores neles expressos”. À medida que vamos tendo contato com uma maior diversidade de gêneros, aprendemos que existem outras possibilidades de organizar a fala, escolhendo a melhor situação textual para a comunicação.

E nessa tentativa de aprendizagem dos gêneros textuais vemos na atividade de retextualização uma aliada para o trabalho com os gêneros. Veremos a seguir.

1.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO

Visto a relevância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, é importante também que pensemos em atividades para melhor trabalhá-los no ensino-aprendizagem da língua. Neste pensamento, vemos na atividade de retextualização uma possibilidade de se trabalhar a variedade de gêneros existentes, pois, assim como defende Dell’Isola (2007, p.14), “as atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto”.

Acreditamos ainda que, como o aluno já terá em mãos um texto todo desenvolvido, a atividade de retextualização possibilita um melhor aproveitamento do que será trabalhado. Muitas vezes, o professor não consegue atingir o objetivo de uma produção textual, porque o aluno alega não ter ou não saber o que escrever. Na prática da retextualização as informações já foram ditas, portanto será exercitado a estrutura composicional, o propósito comunicativo e o estilo. Caberá ao aluno compreender e trabalhar essas características do gênero proposto na atividade.

Retextualizar um texto significa compreendê-lo, primeiramente, na versão em que foi apresentado, para então reescrevê-lo em outro formato, ou seja, o mesmo tema de um gênero textual é escrito de outra maneira, em outro gênero. Há uma transformação do gênero.

De acordo com Dell’Isola (2007, p.36),

a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Neste sentido, Marcuschi (2001, p.48) também elege quatro possibilidades de atividades de retextualização: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; e da escrita para escrita. O referido autor ressalta que para haver o processo de transformação dos textos é imprescindível que se compreenda o primeiro texto. Para esse processo de transposição é preciso respeitar o texto original quanto ao conteúdo temático e às informações já criadas pelo autor do texto.

para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (MARCUSCHI, 2001, p.47, grifo do autor).

Compreender o conteúdo e o sentido do texto é importante para que haja a relação entre os dois textos, pois à tarefa de retextualização cabe mudar o gênero textual, e não o sentido do texto. No entanto, algumas pequenas intervenções poderão ser feitas quando o gênero exigir, como por exemplo, a eliminação ou acréscimo de algumas formas linguísticas, como também a substituição ou reordenação de outras. (DELL'ISOLA, 2007).

Este processo de eliminar, acrescentar, substituir ou reordenar faz com que a atividade não se torne mecânica, pois é preciso compreender o texto em questão para saber sobre o que se estava falando para poder retextualizá-lo fazendo as alterações necessárias.

No caso da transformação de um conto em notícia, atividade que iremos realizar com os alunos, será preciso fazer adaptações linguísticas, uma vez que estaremos fazendo a transição de um texto literário em um texto do domínio jornalístico. É preciso que fiquem claras as características do gênero retextualizado, garantindo assim, a qualidade do texto final, no caso em questão,

a notícia.

Ainda em Dell'Isola (2007, p.44), vemos que,

os processos de formulação resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado (ou texto final).

De acordo com o que foi citado, é preciso esclarecer as características, finalidades e considerar os traços linguísticos do gênero a ser criado para que se tenha uma melhor compreensão do gênero trabalhado na atividade de retextualização.

Por isso é importante que tenhamos um mínimo de conhecimento do gênero notícia para que possamos explorá-lo e produzi-lo de forma mais segura e eficiente. Vamos, então, conhecer um pouco sobre os gêneros jornalísticos e suas possíveis contribuições para o ensino de língua materna.

1.5 OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

De acordo com Lage (2004, p.10-13), o jornal impresso surgiu no ano de 1609, em Bremen, na Alemanha. Foi o resultado de uma disputa capitalista mercantil, que logo foi confrontado pela burguesia, ao usar os jornais para lutar contra outras frentes. A igreja e o Estado logo tentaram impedir os impressos através da censura. Por ser um produto de baixo investimento, outros grupos como os aristocratas, foram criando seus periódicos. Com o fim da Revolução Industrial, a censura foi derrubada na maior parte da Europa Ocidental, no fim do século XIX. Três fatores contribuíram para a queda da censura nos jornais da época: o número de trabalhadores que aprendiam a ler; o avanço e a organização das máquinas, frutos do próprio capitalismo e a publicidade que passou a custear a maior parte das despesas com os jornais, pois precisavam divulgar seus produtos.

Mas a imprensa periódica só chegou à maturidade nos Estados Unidos, no século XIX. O jornal, graças à invenção da impressora, da rotativa e da linotipo, transformou-se, então, em empresa, que deveria gerar lucro.

Na época do regime democrático brasileiro, devido à expansão

econômica, a leitura de jornais diários alcançava a marca dos cinco milhões de exemplares. De acordo com Melo (1986, p.52), “ler jornal constituía um exercício de participação política, pois a informação noticiosa e o comentário opinativo permitiam ao cidadão comum saber o que se passava”. De acordo com o autor supracitado, ler jornal era uma atividade corriqueira de muitas pessoas há anos atrás. Nos dias atuais ainda se lê jornais, sendo que o impresso vai aos poucos perdendo espaço para a versão digital. E o que se percebe é que a vontade de se manter informado aumentou, não apenas por notícias políticas ou policiais, mas várias outras notícias são lidas incessantemente, entre outros gêneros.

“Os jornais são veículos de comunicação para o exercício de várias atividades, sendo as duas mais importantes a divulgação da informação e a expressão de opinião” (ALVES FILHO, 2011, p.89). Quando estas atividades são desenvolvidas interligadas ao meio social, divulgando fatos do ambiente de convívio dos alunos e valorizando o que eles pensam a respeito disso, o uso do jornal pode enriquecer os momentos de leitura e servir de suporte para as atividades de produção textual, além de também contribuir para o estudo da gramática.

Melo citado por Faria (1994, p.13), nos sugere que o jornal seja utilizado na sala de aula, “como uma forma de desenvolver a consciência da cidadania. Mas fazendo-se uma leitura crítica dos jornais; fornecendo-lhes instrumentos eficazes para tornar os alunos leitores críticos, não só de textos, mas do mundo que os rodeia”.

É importante esse despertar crítico para a leitura dos jornais, uma vez que nem sempre o que vem escrito é o que é verdadeiro, além disso, é necessário descobrir como o aluno poderá usufruir daquilo que foi lido.

A importância do uso do jornal também diz respeito à linguagem que, por se apresentar de forma limitada, desprovida de tantas regras e códigos operacionais da língua, tende a facilitar o trabalho do professor na realização de algumas atividades com seus alunos. Para Lage (2004, p.22),

a limitação do código – reduzindo tanto o número de itens léxicos (palavras e expressões) quanto de operadores (regras gramaticais) de uso corrente – aumenta a comunicabilidade e facilita a produção da mensagem, o que é útil no caso de um produto industrial como a notícia.

As limitações referidas por Lage, dizem respeito à linguagem jornalística,

que de certa forma pode até limitar, conseqüentemente, o conteúdo a ser comunicado pela notícia, mas que não oferece risco à compreensão do fato, uma vez que é um vocabulário considerado “socialmente correto e adequado à abrangência do veículo” (LAGE, 2004, p.23). O fato de a notícia ser um texto curto não prejudica o ato comunicativo da informação, já que apresenta uma linguagem objetiva e clara.

Por sua vez, essa linguagem objetiva, permite uma maior aproximação do público-leitor, e também pode facilitar as atividades com os alunos, uma vez que temos textos curtos, completos e com sentido. Isso não desqualifica o trabalho em sala de aula. Os bons jornais apresentam uma norma padrão que serve de apoio para tratar diversos aspectos da língua.

Mas o que seriam então gêneros jornalísticos? Segundo pesquisa realizada por Melo (2003), em bibliografia do jornalismo, esses gêneros recebem assim essa classificação por causa da necessidade do jornalista ter de se expressar, definido por um estilo que assume uma expressão própria, a fim de tornar a leitura interessante, motivadora e utilitária. Ou seja, os gêneros jornalísticos não recebem essa denominação somente por estarem em um jornal. Eles são assim definidos por serem de uma linguagem que permite ao leitor a sintonia com o texto.

De acordo com Melo (2003, p.43-44),

a essência do estilo jornalístico estaria na tentativa de fazer o relato do cotidiano utilizando uma linguagem capaz de estar sintonizada com o que Martín Vivaldi chama de ‘linguagem da vida’ e que pressupõe o uso de ‘todos os recursos expressivos e vitais, próprios e adequados pra expressar a variadíssima gama do acontecer diário.

Sintetizar informações, com recursos bem peculiares, mas que represente uma linguagem marcante e atraente para relatar acontecimentos diários é algo que realmente deve estar bem próximo do leitor. Esta é uma característica bem marcante na construção dos chamados gêneros jornalístico. Muitos desses relatos constituirão momentos importantes do cidadão, por isso talvez a denominação de “linguagem da vida”.

A classificação dos primeiros gêneros jornalísticos brasileiros, de acordo com Melo (2003), está definida em duas categorias:

a) Jornalismo informativo: nota, notícia, reportagem, entrevista;

b) Jornalismo opinativo: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta.

A diferença estabelecida é baseada na estrutura de cada categoria apresentada. A primeira diz respeito a um referencial exterior à instituição jornalística; a segunda é co-determinada pela própria instituição jornalística. Ou seja, uma trata dos acontecimentos da sociedade, portanto, externo àqueles que produzem o gênero; a outra trata de expor as opiniões e pensamentos daqueles que observaram e construíram o gênero em questão.

No entanto, diante de tantos gêneros, qual seria o melhor para se trabalhar em sala de aula? De acordo com Bonini (2006), os gêneros jornalísticos a serem estudados em sala de aula, são aqueles que podem ser úteis ao ensino de linguagem; os que são essenciais ao entendimento do jornal; e os que se mostram como campos inexplorados para se debater as contradições da teoria em uso ou das interpretações científicas correntes.

Não obstante, os gêneros presentes no jornal estão mais próximos do dia a dia dos alunos, e isto torna seu uso mais interessante e não menos importante que outros gêneros. Faria (1998) ressalta que o uso do jornal em sala é como levar o mundo para dentro da escola, estabelecendo laços entre a escola e a sociedade. É uma ótima oportunidade para despertar o lado crítico do aluno, pois os assuntos expostos no jornal são de conhecimento dele.

A autora ainda destaca o valor do uso do jornal na escola, afirmando que o jornal,

espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática (FARIA, 1998, p.11).

Portanto, é inegável que o ensino de língua materna pode ser trabalhado com o apoio dos gêneros jornalísticos, já que aluno não estará lidando com assuntos soltos sem ligação alguma com a sua realidade e, se o trabalho for bem desenvolvido, poderá formar cidadãos experientes e críticos para desempenhar o seu papel na sociedade.

1.5.1 O gênero notícia

Todo jornal impresso traz uma grande diversidade de textos, denominados como gêneros jornalísticos, cada um com sua funcionalidade e características próprias. Com essa diversidade de gêneros podemos ler o jornal para nos informar sobre os últimos acontecimentos, para encontrar uma vaga de emprego nos classificados, para conhecer a opinião de um jornalista sobre um determinado fato acontecido, ou seja, podemos ler sobre diversos assuntos em um jornal, seja impresso ou *online*.

Entre essa variedade de gêneros está a notícia. A notícia não só é o gênero de maior destaque em um jornal, como também foi gênero fundador do jornal impresso. Os primeiros jornais a circularem socialmente, fato ocorrido em Bremen, na Alemanha, em 1609, traziam notícias que tinham a finalidade de relatar acontecimentos ligados diretamente a fatores econômicos da época. Posteriormente, com o surgimento do rádio e do cinema, na luta pelo aumento da produção, outros gêneros como folhetins, horóscopo e quadrinhos foram inseridos.

Mesmo com o aparecimento de outros gêneros, na tentativa de garantir mais leitores e de manter o público mais cativo, a notícia continuou a ser o principal gênero textual encontrado nos jornais. Diante da perda de espaço no folheto diário, afirma Lage (2004, p.13), “a notícia terminaria sendo a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, de restrições do código linguístico e de uma estrutura relativamente estável”. As inserções ocorridas não tiraram a essência do jornal, que é de informar sobre os acontecimentos reais e verdadeiros.

A notícia é um tipo de texto que diz respeito ao homem, pois estamos rodeados por diversos acontecimentos por todos os lados: no rádio, na televisão, nos jornais impressos, nas revistas, no *whatsapp* e principalmente na *Internet*. Alves Filho (2011, p.90), enfatiza que “a notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana”. Os acontecimentos não param e tudo pode virar notícia, basta alguém estar envolvido. Isso sempre atrai a curiosidade e o interesse das pessoas, o que transforma um acontecimento em notícia.

Segundo Faria (1994, p.102), notícia “é a informação exata e oportuna dos acontecimentos, opiniões e assuntos de todas as categorias que interessam

aos leitores; são fatos essenciais de tudo o que aconteceu”. Podemos entender dessa forma que tudo o que acontece pode virar uma notícia, não importa o lugar ou com quem aconteceu, pois sempre existirá alguém interessado no ocorrido.

Melo (2003, p.65) define a notícia como “o relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social”. Não é algo que está acontecendo ou algo mais elaborado, é o fato propriamente dito e realizado, sem maiores aprofundamentos em seu conteúdo.

Já para Lage (2004, p.16), no jornalismo moderno a notícia se define como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”, ou seja, de tudo o que aconteceu só o que é julgado mais interessante é que será divulgado, e dentre aquilo que foi selecionado, só será redigido o que realmente importa. Fatos desnecessários, como pequenos detalhes não interessam para a composição da notícia.

Essas notícias, no entanto, terão mais interesse se forem atuais. Saber de algo que aconteceu já há algum tempo, só se for para uma pesquisa ou uma atividade. O novo é o que desperta a curiosidade. Segundo Van Dijk (1988, p.4), citado por Alves Filho (2011, p.91),

a palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação *nova* sobre acontecimentos *recentes* e *relevantes*, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser *novo*, *recente* e também *relevante* (grifos do autor).

Relatar o passado não é produzir notícia. Muitas vezes podemos até lembrar algo passado, porém, este não será mais tão interessante como foi no tempo ocorrido. De acordo com Alves Filho (2011), ao se trabalhar em sala de aula com a produção de notícias, deve-se ter o cuidado com o evento deflagrador, ou seja, com os fatos reais, recentes e considerados relevantes ao público-leitor.

Além de se relatar o novo e relevante, é preciso compreender a função social que a notícia exerce, que pode ser explícita ou implícita. Alves Filho (2011, p.93-94) afirma que “as funções podem variar muito e não são totalmente previsíveis, por isso, em um trabalho de leitura crítica de notícias, é fundamental identificar também funções e propósitos implícitos ou novos”.

Nesta perspectiva, o aluno tem que aprender que, muitas vezes, as notícias trazem nas entrelinhas outras funções, além de somente relatar um acontecimento. Esta, por sua vez, pode ser desde uma propaganda até uma opinião do próprio redator.

Outro detalhe importante sobre a notícia é que ela deve ser verdadeira. De acordo com Alves Filho (2011, p.95) “as notícias não podem ser fruto da imaginação, da suposição ou unicamente da reflexão de alguém”. Não se veicula pelos jornais algo que não aconteceu. É interessante que o professor estimule os alunos a produção de fatos verdadeiros e que realmente tenham acontecido, no entanto, nada impede que seja trabalhado com a produção de notícias a partir de um outro texto em uma atividade de retextualização, que abordem situações reais, o importante é manter as características mais peculiares do gênero.

Mesmo relatando o que é verdadeiro, deve-se ter atenção à credibilidade da notícia. A coleta dos fatos pode ser feita de forma direta com o repórter no local do acontecido, ou se não for possível, os dados serão coletados através de entrevistas feitas a testemunhas reais, que viram o que aconteceu. Van Dijk (1988, p.86) citado por Alves Filho (2011, p.100) diz que “os relatos de testemunhas oculares dados em entrevistas podem ser usados como necessários substitutos das próprias observações dos repórteres”. Informar sem base concreta, sem dizer a fonte de coleta pode não atribuir credibilidade à notícia. De acordo ainda com Van Dijk (1988), embora o testemunho não seja verdadeiro, o que é válido é a falsa impressão de que alguém viu o que aconteceu, e isso faz com que se acredite no acontecido. Para os espectadores “é como se eles próprios tivessem visto os eventos. Isso pode produzir o efeito de credibilidade, veracidade e autenticidade à notícia” (ALVES FILHO, 2011, p.100).

A importância de tornar os fatos autênticos significa ter credibilidade. Os leitores estão condicionados a acreditar naquilo que foi visto, presenciado por alguém, por isso a busca por testemunhas, quando o repórter não pode presenciar os fatos, é tão importante.

Todavia, mesmo relatando algo visto por alguém, nem sempre o que é relatado será totalmente verdadeiro. Faria (1998, p.14) alerta para o que se conhece como mito da objetividade. Somos levados a acreditar que o que está escrito ali é verdadeiro. Porém, para se chegar até o leitor/ouvinte/espectador o acontecido passou por uma série de filtragens. Os dados primeiramente são

selecionados e depois reconstruídos.

A autora supracitada alerta ainda para a falta de neutralidade por parte do leitor. Ao entrar em contato com a notícia, o leitor irá atrelá-la com o conhecimento que já possui, com a sua visão de mundo. E da mesma forma que o jornalista desconstrói e reconstrói a notícia, o leitor poderá fazer igual. Dessa forma, Faria (1998, p.15-16) aponta que, “o sentido da notícia **não é dado pronto ao leitor**. Ele deverá aprender a caminhar no jornal, a interpretar o que lê, ouve ou vê na televisão, para se transformar num leitor crítico e inteligente” (grifo da autora).

Vistas as especificidades deste gênero, cabe-nos reconhecer sua importância em sala de aula para as atividades de leitura e produção de textos. Alves Filho (2011, p.110) enfatiza que “é fundamental, qualquer que seja o objetivo definido, a necessidade de respeitar minimamente características contextuais, funcionais, interativas e formais das notícias”. Alterar as características de um gênero é não respeitar a sua função social, portanto, o gênero, aqui, no caso a notícia, tem que ser trabalhado em sala de aula assim como ele é concebido na produção da linguagem.

A notícia pode ser um excelente canal para o desenvolvimento da leitura e da produção textual, pois é importante se trabalhar em sala de aula com gêneros que façam parte do cotidiano do aluno.

Os PCN (1998, p.26) ressaltam que,

a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

Nas atividades de leitura, por exemplo, pode-se ter como objetivo desenvolver a leitura e o posicionamento críticos das notícias trabalhadas. Fazer com que o aluno não se contente em apenas ler o que está no papel, principalmente por que se trata de fatos da sociedade da qual faz parte. Levado a questionar ou refletir sobre o que leu, poderá formar novas opiniões, posicionando-se em relação às vozes sociais citadas nos textos.

Quanto à atividade de produção de notícia em sala de aula, é interessante fazer com que o aluno possa vivenciar a função de um jornalista, para produzirem um melhor texto, como também permitir aos alunos escreverem

aquilo que eles já sabem, como os acontecimentos do dia a dia deles. Dessa forma permite-se que escrevam com mais facilidade, pois estarão escrevendo algo que realmente conhecem. Quando já se sabe o que dizer, fica mais fácil trabalhar os moldes de como ele terá de dizer isso.

De acordo com os PCN (1998, p.76),

atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer.

Cada aluno sabe reproduzir algo que aconteceu, mesmo sem ele ter vivenciado ou presenciado o acontecido, só é preciso um pouco de orientação para organizar o conteúdo de acordo com o gênero a ser trabalhado. Trabalhar com o gênero notícia é permitir que o aluno tenha contato com as informações ao seu redor, para compreendê-las e intervirem no meio social.

Para Melo (1986, p.75),

o acesso à informação, seu manejo, utilização, aplicação, depende do domínio dos códigos através de que se configura. Primeiramente, a língua, as formas de compreensão e de expressão, a leitura, a escrita. Depois, o conhecimento do saber recuperado e sistematizado, das chaves de conteúdo que explicam a organização da vida social, o funcionamento da natureza, a inovação científica e a intervenção humana na transformação do mundo.

A notícia é informação. Trabalhar com o gênero notícia é apenas uma forma de levar para a sala de aula um pouco da realidade do aluno. Aquele saber que ele já tomou conhecimento fora de escola poderá ser discutido e recuperado de forma crítica e construtiva. A intenção é que se aperfeiçoe o pouco que já se sabe, para, então, conhecer e aprender o novo de forma significativa, levando o aluno a agir positivamente na transformação do mundo.

Para trabalharmos este gênero exposto em sala de aula, faremos uso de uma sequência didática, a fim de alcançarmos um melhor resultado nas produções dos alunos. Veremos a seguir um pouco sobre sequências didáticas.

1.6 A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A LEITURA E A ESCRITA

Ensinar a ler e a escrever não é tarefa fácil, é preciso persistência e planejamento quanto ao ensino para alcançar resultados positivos. Por isso, seguiremos uma sequência didática que, precisamente, tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.97, grifo do autor). Seguir uma sequência de atividades, abordando sempre as características e funções do gênero trabalhado pode facilitar a sua compreensão e fazer com que o aluno realize uma melhor produção final. Segundo Marcuschi, (2008, p.213),

a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa sistematização é que permitirá que haja um melhor aproveitamento das atividades trabalhadas.

No entanto, as autoras Costa-Hübes e Simioni (2014) ressaltam que é preciso levar em consideração que, a proposta de estudo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi pensada para alunos da Suíça cujas condições socioeducacionais são diferentes dos alunos brasileiros. Por isso, as atividades têm de serem pensadas e adequadas de acordo com a realidade estudada.

Traçar uma sequência de atividades adequada ao nível de aprendizagem dos alunos permitirá a construção contínua do conhecimento sobre o gênero trabalhado. Gonçalves e Ferraz (2014, p.73) enfatizam que, “numa SD (*sequência didática*), o professor conduz o trabalho de tal forma que permita ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos estáveis de um gênero textual” (grifo meu).

A base estrutural para essa sequência segue a base de quatro passos:

1. Apresentação da situação: momento de exposição aos alunos o que será

- trabalhado e o que se espera alcançar com a atividade;
2. Produção inicial: etapa em que o professor avalia o conhecimento já adquirido pelo aluno, para então desenvolver a próxima atividade a ser trabalhada.
 3. Módulos: atividades que tentarão explorar as dificuldades encontradas na tentativa de superar os problemas encontrados.
 4. Produção final: atividade que servirá de avaliação para os aspectos encontrados durante a sequência.

Os quatro passos são representados na figura a seguir:

Figura 1: Esquema da sequência didática



(Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98)

As atividades de cada fase devem ficar claras para o aluno, para que ele possa saber o que está fazendo. Também é importante que, ao término de cada fase, seja feito um registro do que se foi trabalhado, para exercitar os conhecimentos repassados pelo professor.

É importante que ao término da sequência didática proposta, o aluno tenha avançado, não só em relação ao gênero trabalhado, como também em outros aspectos da língua como a ortografia e a sintaxe. Para isso é importante que a escrita do aluno seja corrigida numa atividade de reescrita, passo proposto pela sequência didática. “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.112). No processo da reescrita, ficará a critério do professor como será feita essa atividade de intervenção,

o professor poderá planejar suas atividades, enfocando os conteúdos em que a turma apresentou maior dificuldade. [...] Se, ao observar que os ‘erros’ dos alunos necessitam de intervenções mais pontuais, o professor pode também optar pela reescrita individual, que diferentemente da coletiva, é aquela realizada pelo próprio aluno, sob mediação do professor, por meio de encaminhamentos de atividades ou apontamentos no texto (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014, p.36)

Veremos no capítulo seguinte como foram realizadas as atividades de leitura, compreensão e produção dos textos preparados para a realização das sequências didáticas e coleta dos dados.

2 A PRODUÇÃO DAS NOTÍCIAS

Para a realização de uma pesquisa se faz necessário a construção de um trajeto, um caminho a ser percorrido, para que se possam alcançar resultados positivos frente aos objetivos traçados.

Nesta perspectiva, será esclarecido neste capítulo, todo o percurso metodológico seguido, explicitando o tipo de pesquisa, os participantes envolvidos, os ambientes, os materiais utilizados e todo o percurso das atividades planejadas e realizadas.

2.1 O CAMINHO A SER SEGUIDO

De acordo com Gil (2002, p.17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Sendo assim, sistematizar uma atividade em busca de se encontrar respostas, ou por que não, solucionar um problema é pesquisar. Mas, para chegarmos a essa sistematização, será preciso a utilização de conhecimentos específicos para cada tipo de problema. Por isso, de acordo com o problema trabalhado teremos um determinado tipo de pesquisa.

Diante do problema investigado, a contribuição do gênero notícia para o desenvolvimento leitor/escritor do aluno, interligando o meio social do qual fazem parte com as práticas escolares, fizemos uso da pesquisa qualitativa para a coleta dos dados.

Seguindo o pensamento de Prodanov e Freitas (2010, p.70), a pesquisa qualitativa,

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o

pesquisador é o instrumento-chave.

A interação existente entre pesquisador e público alvo da pesquisa é indissociável, pois este atuará de forma produtiva para toda a realização do projeto de pesquisa. “O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV e FREITAS, 2010, p.70).

Na pesquisa qualitativa estão inseridos vários tipos de pesquisas. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa dentre denominações como estudo de campo, estudo qualitativo, também é conhecida como pesquisa participante e pesquisa-ação.

A pesquisa-ação “supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro” (Thiollent, 1985, citado por GIL, 2002, p.56), e caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e os envolvidos na situação investigada. Para Prodanov e Freitas (2010, p.65), “a pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade”.

Já a pesquisa participante distingue ciência popular e ciência dominante, como uma atividade que privilegia o sistema vigente, que envolve posições valorativas (GIL, 2002, p.56). Prodanov e Freitas (2010, p.69), concordam que “a metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade”.

Sendo assim, vemos que, enquanto a pesquisa-ação baseia-se mais no senso comum, conseguido por meio dos participantes da pesquisa, por meio de experiências, a pesquisa participante envolve a ciência, diferenciando, assim, uma da outra.

Visto que, nos tipos de pesquisa relatados acima, o pesquisador e os participantes do projeto se envolvem na tentativa de solucionar um problema de percurso, nos certificamos que estamos trabalhando com os modelos de pesquisas mais adequados, já que nos basearemos na observação e coleta de dados a partir de um estudo aplicado a um determinado grupo de estudantes de uma escola da rede estadual de ensino, em que o pesquisador participa ativamente da pesquisa na aplicação e geração de dados para este trabalho.

Para o nosso trabalho nos valem de dois desses tipos de pesquisa: a pesquisa-ação e a pesquisa participante, já que estas que abordam a interação entre o pesquisador e os membros participantes da pesquisa.

2.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Os alunos, produtores dos textos aqui analisados, têm entre 11 e 16 anos e pertencem à famílias de variadas condições socioeconômicas. Frequentam a escola no período vespertino e possuem como atividade principal o estudo. Estão cursando, no momento, no ano de 2015, a turma de correção de fluxo I do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual, do Rio Grande do Norte.

A referida turma faz parte do Projeto Correção de Fluxo, implementado pela Secretaria de Educação do Estado, e tem como objetivo “combater a defasagem idade-série na rede estadual de ensino, possibilitando que alunos multirrepetentes, possam retomar com sucesso o percurso regular da escolarização e frequentar a série prevista para seu grupo etário” (SEECD, 2006, p.9). A escolha da turma se deu pelo fato da turma ser composta por alunos fora da faixa etária de ensino e por não demonstrarem muito interesse nas atividades relacionadas à sala de aula, como também apresentarem dificuldades na execução das práticas de leitura e produção de texto.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Compõe o corpus desta dissertação 21 notícias produzidas pelos alunos da turma de correção de fluxo I do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, durante o primeiro semestre de 2015.

Os textos pertencem a quatro diferentes momentos de produção, que serão detalhadas mais adiante. Do total dos textos produzidos serão analisados 21 ao todo, sendo 12 das primeiras escritas e 09 textos reescritos. Tomamos como critério para análise as características do gênero notícia e a escrita do aluno, quanto a organização das ideias.

A escolha da atividade se deu pelo interesse dos alunos em comentarem fatos, geralmente vistos em *blogs* e canais de televisão, ocorridos na cidade ou no bairro, ou por comentarem fatos ocorridos com outros alunos da própria escola.

2.4 CONDIÇÕES DE ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O processo de realização das atividades para a coleta de dados foi baseado nos estudos sobre sequências didáticas para o oral e a escrita, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A ideia dos referidos autores é a de que é preciso:

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 e SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Sistematizar a leitura e a escrita em modelos fechados com etapas minuciosas a serem seguidas pode não ser o melhor caminho a ser seguido pelos professores. Tentar tornar a atividade de sala um pouco mais vinculada ao dia a dia do aluno, talvez seja um pouco mais produtivo. É o que buscamos com as atividades deste projeto, contextualizar o mundo externo do aluno com a sala de aula.

Para conseguir tal efeito, é preciso que organizemos uma sequência didática para ser aplicada em sala de aula, a fim de proporcionar melhores resultados – isto será visto a seguir nas etapas e execução do projeto. Para tanto, os referidos autores se baseiam no estudo com os gêneros textuais, uma vez que o processo comunicativo se dá por meio destes.

2.5 ETAPAS E EXECUÇÃO DO PROJETO

Nosso projeto está dividido em quatro etapas de produção, e teve como início a apresentação inicial, explicando aos nossos alunos como seriam realizadas cada etapa do projeto, para que tomassem conhecimento das atividades que seriam trabalhadas. “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ

e SCHNEUWLY, 2004, p.99).

Quanto as etapas, a primeira contou com a produção de uma notícia feita a partir de explicações sobre o gênero em questão; na segunda etapa produzimos outra notícia com base em um acontecimento na escola; na terceira etapa, trabalhamos com a produção de uma notícia a partir do gênero conto *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta em uma atividade de retextualização; e por fim, na quarta etapa, a produção final, escrevemos uma notícia coletada pelos alunos em um ambiente de convívio deles, como por exemplo, o bairro onde se localiza a escola em que estudam . As produções realizadas nas três últimas etapas foram expostas no mural da escola por uma semana, a fim de concretizarmos a funcionalidade do gênero executado.

Ainda exploramos e desenvolvemos, nas três últimas etapas, o processo da reescrita textual, visto que,

esse tipo de trabalho, que não exige instrumentos sofisticados, é fundamental para o professor tomar decisões referentes à diferenciação. De um lado, ele verifica as possibilidades de os aprendizes tratarem os componentes que lhes trazem problema, a fim de estabelecer as necessidades do grupo. Por outro, ele pode identificar as necessidades particulares dos alunos em dificuldade. (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p.62)

Identificar as necessidades particulares dos alunos, ou de uma necessidade de um grupo de alunos, consiste numa tarefa importante a ser realizada, pois, só assim, estas falhas poderão ser solucionadas, se não por completo, mas poderão ser amenizadas.

Iremos, agora, conhecer um pouco melhor da apresentação inicial e das quatro etapas realizadas.

2.5.1 Apresentação inicial

Iniciamos o projeto explicando aos alunos, por meio de exposição oral, o

que nós iríamos trabalhar em sala, no que consistiriam as atividades, quais eram os objetivos almejados e o que eles teriam que fazer durante todo o projeto até a produção final. Este primeiro passo é importante, pois “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” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.100).

Logo após esse passo inicial, prosseguimos com as etapas a seguir. Vamos a elas.

2.5.2 Primeira etapa

Como durante as aulas era costume dos alunos comentarem sobre os fatos ocorridos na cidade, principalmente os que remetiam a assassinatos, roubos e acidentes de trânsito, iniciamos as atividades perguntando como eles costumavam tomar conhecimento dos fatos acontecidos e comentados em sala de aula. Boa parte respondeu que liam notícias, quando podiam, via *internet*, em *blogs* locais da cidade. Poucos alunos responderam usar o jornal impresso (ou de papel, como eles estão mais familiarizados). Outros responderam não ler jornais de qualquer espécie.

Em seguida, procuramos saber o que mais chamava a atenção deles em um jornal, se eram as notícias, propagandas, charges, etc. Uma minoria respondeu que quando olhava um jornal, costumavam ler notícias enquanto outros responderam ler apenas o resumo das novelas.

Partimos então, para a realização de um momento de leitura com os alunos. Distribuimos jornais locais diversos, adquiridos com recurso próprio, pois a escola não dispõe de nenhuma assinatura de jornal. Optamos por escolher diversos jornais, para que os alunos percebessem que os gêneros textuais se repetem mesmo em jornais diferentes, e para que compreendessem que uma mesma notícia pode vir sob vários olhares, dependendo do jornalista que a escreveu (este tópico será trabalhado em uma das etapas a seguir). Para que esse momento de leitura acontecesse de forma mais prazerosa, permitimos que os alunos ficassem bem à vontade, para olhar e ler o que quisessem, sem a

preocupação de responder alguma atividade.

Chamamos a atenção para o fato de a notícia ser o gênero mais importante a ser veiculado neste meio de comunicação, e que, antigamente, esta era a única forma de divulgar os fatos ocorridos na sociedade.

Mantivemos o foco no manuseio e na realização da leitura de jornais com os alunos, a fim de socializarmos este suporte e instigá-los a usar o jornal como uma possível fonte de leitura para o dia a dia. Segundo Melo (2006, p.166), “é preciso que o educando tenha consciência de que o seu contato com o jornal representa uma mediação com a própria realidade social. Ele não vai trabalhar apenas com letras, papel, cores, mas com fatos, ideias, relatos”.

E a partir dessa conscientização do trabalho com fatos, ideias e realidade social, também tentamos provocar o senso crítico, tão importante para a interpretação dos fatos noticiados no jornal. Ainda em Melo (2006, p.166), vemos que “a verdade dos jornais é sempre uma verdade relativa, porque permeada pela ideologia ou pelos interesses específicos dos seus proprietários”. Os alunos precisam compreender que o fato noticiado nem sempre aconteceu como foi narrado. Para que esses posicionamentos críticos acontecessem, ao realizarmos a leitura das notícias presentes naqueles jornais, fizemos questionamentos a respeito do assunto abordado. Pedimos que prestassem atenção, durante a leitura, sobre as informações contidas na notícia. E questionamos: será que o fato exposto ali, realmente havia acontecido daquela forma? Tudo o que estava escrito era realmente verdade?

Após o despertar para a leitura e o posicionamento crítico, através de aula expositiva, demos entrada nos estudos sobre os gêneros que compõem o jornal e que, de acordo com Melo (2003), em seu livro *Jornalismo Opinativo*, são definidos como gêneros jornalísticos. Apesar de mostrarmos aos alunos a variedade de gêneros que compõem o jornal, deixamos claro a eles que iríamos, na ocasião, explorar as características composicionais apenas do gênero de maior destaque: a notícia.

Como nos direcionamos à notícia, falamos, portanto, sobre cada parte que a compõe: título, *lead* e corpo, ou seja, a sua estrutura básica. Chamamos a atenção para o uso do *lead*, “que é o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante [...], informa *quem fez o que, a quem,*

quando, onde, como, por que e para quê” (LAGE, 2004, p.27, grifos do autor). Dissemos que não é obrigatório seguir sequencialmente a essas perguntas, como também, não é preciso responder a todas elas. Porém, ressaltamos que é interessante para a construção da notícia, utilizá-las como orientação. Observamos que a presença da foto não é obrigatória, porém chama muito mais a atenção dos leitores, quando existe uma foto presente.

Após esse momento estrutural, escolhemos a notícia: *Estudante morre afogado no Rio Mossoró* - retirada do jornal impresso Gazeta do oeste, da cidade de Mossoró, do dia 17 março de 2015, um dos jornais utilizados na aula -, para fazermos a leitura, realizada pelo professor, de forma mais pausada e explicativa, a fim de identificarmos a estrutura do texto e levantarmos o posicionamento crítico do aluno. Pudemos observar, nessa fase, que o aluno não se preocupa muito em questionar os fatos expostos, ou seja, geralmente, acredita em tudo o que lê.

Figura 2: Notícia de um jornal impresso



(Gazeta do oeste, Ano 38, nº 9.918, 17 mar. 2015. p.7)

Neste momento, chamamos a atenção para a veracidade dos fatos, alertando que nem tudo aquilo que está no papel é realmente verdade que nem sempre tudo que foi noticiado pode ser como realmente aconteceu. Para isso, fizemos a leitura novamente da notícia escolhida e levantamos questionamentos do tipo: “Será que essa notícia aconteceu realmente dessa forma?”, “Quem forneceu as informações ao repórter, presenciou e viu o acontecimento?”. tentamos levá-los a refletir sobre o fato de que a notícia é feita a partir do que alguém sabe, portanto, muitas vezes, os dados coletados podem não ser de fato como realmente aconteceu.

Logo depois, pedimos para que alguém contasse algo que aconteceu próximo ao local onde mora. E, à medida que o aluno contava o fato, fizemos as seis perguntas que compõem o *lead* da notícia. Nossa intenção era fazer com que eles percebessem que um simples acontecimento narrado por eles, poderia ser transformado em um texto, com características específicas e com

funcionalidade.

Embora tenhamos pedido a um aluno para noticiar algo, outros alunos participaram relatando acontecimentos, o que nos levou a considerar este um momento importante e de grande valia, pois houve uma boa participação. E devido a essa contribuição, pudemos exercitar melhor tanto a estrutura de uma notícia, como refletimos sobre a veracidade dos fatos expostos.

Depois de explorarmos a parte estrutural e alguns momentos de leitura e oralidade, partimos para a parte escrita. Porém, queremos ressaltar que, mesmo durante o processo de escrita, mantivemos o contato com a leitura do jornal, uma vez que levamos para as aulas o jornal impresso, para tentarmos estimular o interesse do aluno pela leitura.

O momento inicial da escrita se deu com uma atividade a partir de fotos, e títulos referentes a essas fotos retiradas do jornal. Esse momento serviu para mostrarmos que uma fotografia, mesmo não sendo obrigatória, pode muitas vezes mostrar algo a mais, e sendo uma boa imagem, pode sim levar o leitor a ler a notícia na íntegra.

Nós distribuímos os jornais aos alunos, pedimos para escolherem uma notícia com foto, que mais chamasse a atenção deles. Ao incumbir o aluno desta atividade, proporcionamos mais um momento de leitura. Após a escolha da notícia, eles iriam recortá-la do jornal, em seguida recortariam o título, a foto e o corpo da notícia, colocariam dentro de um envelope e entregariam ao professor. Destas três partes recortadas, o corpo do texto foi desprezado, pois não serviria para a conclusão da atividade. Cuidadosamente, entregamos um envelope a cada grupo, tomando o cuidado para o grupo não receber a mesma notícia que recortou.

Cada grupo, então, iria colar o título e a foto de dentro do envelope em uma folha de papel, e tentariam escrever um acontecimento a partir dos referidos itens. Nosso objetivo era o de especular se eles teriam dificuldade em escrever algo quando não conheciam o assunto. Portanto, cabia a eles, escreverem algo imaginário, relacionado aos dois itens no papel: o título e a foto. Demos orientações para cada grupo, fazendo perguntas relacionadas à foto e ao título (o que ele podia ver na imagem, qual o assunto, de que forma se poderia relacionar o título à imagem). Nós fizemos várias orientações, esclarecendo que

o texto não precisaria ser muito elaborado, mas que tivesse um mínimo de relação com os itens em mãos e que informasse algo.

A atividade foi recolhida para análise. Nesta primeira etapa não trabalhamos com a correção e nem com a reescrita dos textos. Fizemos somente, para os alunos, uma demonstração em sala, do resultado final do texto, e debatemos as maiores dúvidas enfrentadas por eles na elaboração do conteúdo da notícia.

2.5.3 Segunda etapa

Neste segundo passo, trabalhamos com a escrita de um fato que fosse do conhecimento deles, o que permitiria que eles escrevessem com mais facilidade, pois teriam mais conhecimentos sobre o assunto e poderiam até compartilhar as informações. Escolhemos, na ocasião, um evento que seria realizado na escola, o projeto: *Páscoa: o verdadeiro significado*. Como quase todos os alunos estavam participando do evento com apresentações de dança, músicas e encenações teatrais, presumimos que eles estavam bem envolvidos com o fato a ser narrado, portanto, não teriam tanta dificuldade assim em escrever.

Nessa etapa, eles já não apresentaram tanta dificuldade no que escrever, mas como escrever. Para tentar solucionar o problema, orientamos o seguinte: seguir as perguntas composicionais do *lead* (O quê? Como? Onde? Por quê? Quando? e Com quem?). Alguns alunos queriam escrever um texto em tópicos, mesmo tendo visto que todas as notícias lidas e trabalhadas não eram nessa estrutura. Nossa orientação foi para que escrevessem um texto “normal” (como eles conhecem o texto cursivo), sem divisões entre as informações escritas e sem preocupação em responder a essas perguntas como se fosse um questionário. Para isso, recorreremos novamente a uma notícia do jornal utilizado, para a leitura naquela aula, servindo como exemplo. Fizemos a leitura e observamos a escrita.

Para esta atividade, foi pedido a eles que entrevistassem alguém da escola, algo bem simples, apenas uma pergunta relacionada ao acontecimento que se realizaria. A pergunta que nós sugerimos foi: “Qual a sua opinião a respeito do projeto *Páscoa: o verdadeiro significado?*”, que poderia ser feita por

escrito a um aluno ou a qualquer funcionário da escola. A atividade foi realizada individualmente, por isso não foi pedido foto, pois como nem todos os alunos possuem celular, optamos por não exigir esse elemento da notícia. Como a escola não dispõe de nenhuma página na *internet*, (*blog*, *facebook*), não tivemos como sugerir que tirassem alguma foto para adicioná-la à notícia.

Após a produção das notícias, essas foram recolhidas para fazermos a correção (da ortografia e da estrutura, de acordo com o gênero). Feitas as correções, os textos foram devolvidos aos alunos para que pudessem observar as falhas cometidas. Como eram poucos textos, optamos por chamar um aluno por vez, para fazer melhores orientações sobre o gênero.

Alguns alunos se recusaram a reescrever o texto, alegando que não era preciso, daquela forma já estava bom. Outros reescreveram o texto sem questionar nada. Diante da situação, ressaltamos a importância da reescrita dos textos, quanto à reorganização das ideias, a correção de palavras e termos inadequados, como também ao acréscimo de informações não expressas no texto anterior. No total de sete produções, conseguimos com que cinco fossem reescritas.

Os textos dessa etapa que apresentassem uma melhor escrita iriam ser afixados ao mural da escola para noticiar a realização do evento.

2.5.4 Terceira etapa

A terceira etapa consistiu em uma atividade de retextualização, realizada em dupla, a partir do gênero conto. Os alunos deveriam escrever uma notícia a partir da temática do texto. Queremos ressaltar que o gênero conto já havia sido trabalhado em sala em outras aulas. O conto escolhido foi *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta. A escolha desse conto se deu pelo fato de ser um texto curto, de fácil interpretação e por despertar o humor. O objetivo maior desta etapa era que eles produzissem o gênero organizando os dados que já tinham em mãos.

Iniciamos esta etapa com a leitura da notícia *Polícia militar retira de circulação mais uma arma de fogo em Mossoró*, retirada do *blog Passando na Hora*, que divulga acontecimentos locais e de cidades circunvizinhas.

Realizamos a leitura dessa e fizemos questionamentos sobre o fato noticiado (Qual a importância do acontecido para a sociedade? O que leva tantos jovens a se envolverem com bandidos?), instigamos aos alunos a opinarem criticamente sobre essa notícia.

Figura 3: Notícia de um *blog* local



(Passando na Hora, 18 de maio de 2015)

Após esse momento, entregamos uma cópia do conto para cada dupla de alunos e realizamos perguntas direcionadas ao assunto abordado no texto (Vocês sabem o que é contrabando? Já ouviram falar em alfândega? Quem conhece uma lambreta?). Houve uma boa participação dos alunos e, para aqueles que não conheciam os itens apontados, tiramos todas as dúvidas possíveis. Logo em seguida, demos um tempo para que eles olhassem e lessem o conto sozinhos, ou seja, uma leitura autônoma, que “envolve a oportunidade de o aluno pode ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenham desenvolvido uma certa proficiência” (PCN, 1998, p.72).

Depois da leitura feita por eles, fizemos uma leitura colaborativa que, de acordo com os PCN (1998, p.72-73),

é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. [...] A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Como os alunos já haviam tomado conhecimento do que era contrabando, alfândega, lambreta, foi mais fácil para eles compreenderem o texto e opinarem criticamente sobre o que haviam lido.

Após a leitura e compreensão do conto, os alunos executaram a atividade de retextualização que lhes foi sugerida, fazendo a transformação do gênero

conto em uma notícia de jornal. Como no conto não constava o nome dos personagens, local e data, pedimos para que cada dupla criasse esses dados, ou seja, adequasse as informações retiradas do conto às informações que iriam compor a notícia.

Dell'Isola (2007, p.44), explica que,

na escrita de um conto, existe sempre a possibilidade de serem considerados aspectos literários que são pouco explorados em uma notícia do domínio jornalístico. Em contraste, na escrita de uma notícia, certamente irão desaparecer, do conto, termos inerentes ao estilo literário e, em seu lugar, serão empregados vocábulos mais próximos da linguagem jornalística.

Após o término da atividade de retextualização, os textos produzidos foram recolhidos para a correção, ao todo, sete textos, dos quais apenas cinco foram reescritos, tarefa já não questionada, pois eles já compreenderam o motivo de se reescrever um texto. Um ponto muito positivo, não só para a realização do projeto, mas para atividades posteriores a serem realizadas em sala de aula.

Para que as produções deles tivessem alguma foto, pedimos que procurassem nos jornais impressos alguma imagem que fosse relacionada ao tema, recortassem e colassem junto à notícia escrita por eles. Após esse momento todos os textos finais foram expostos em mural, confeccionado por eles, para que fossem lidos pelos demais alunos da escola.

2.5.5 Quarta etapa: a produção final

Nesta última etapa, a produção final, também realizada em dupla, os alunos escreveriam outra notícia, só que dessa vez os dados seriam coletados por eles. Optamos por escolher um ambiente de convívio deles, que poderia ser algo da rua ou do bairro onde moram, ou da cidade, assim, teriam mais proximidade com o fato acontecido e melhores chances de coletarem dados mais precisos e reais. No entanto, como lidamos com alunos que faltam bastante à escola, optamos por coletar os dados pelas ruas ao redor da própria escola. No horário da nossa aula, fomos juntamente com os alunos para que eles pudessem observar situações favoráveis e coletar os dados. Orientamos a

eles que observassem fatos ou problemas relacionados ao bom convívio dos moradores do bairro onde está localizada a escola, como: buracos na rua, lixo descartado de forma errada, dentre outros tantos que pudessem virar notícia.

Para o registro da imagem do fato encontrado, fizemos uso do nosso celular, encarregando um aluno, que voluntariamente se ofereceu para executar essa atividade, de fotografar a situação escolhida, no ângulo também escolhido por ele. A foto, para esta última etapa, foi um item obrigatório. Foi fotografado tudo o que eles acharam de interessante para as notícias registradas.

Os alunos foram críticos na escolha dos fatos e identificaram diversos problemas sociais que acarretam dificuldades de convívio para a população. Cada aluno, durante o percurso, foi escolhendo sobre o que queria escrever. Apoiamos essa atitude e o posicionamento crítico levantado, uma vez que eles, naquele momento, eram os jornalistas e precisavam coletar notícias importantes para serem anunciadas.

Depois de feita a coleta dos dados, voltamos à escola para escrevermos os textos, atividade realizada em dupla, para melhor registro do que foi observado. Após a escrita, recolhemos os textos para a correção. O passo seguinte foi reescrever os textos, fazendo as adequações sugeridas. Posteriormente, cada dupla de alunos escolheu uma foto, capturada no início da atividade, na coleta de dados pela rua, e adicionou a versão final de sua notícia. Por fim, a notícia foi afixada no mural para a divulgação do fato e socialização da atividade.

Dados gerados e explicados neste capítulo serão mostrados e analisados, a seguir.

3 GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: TRABALHANDO A NOTÍCIA

Comunicar-se sempre foi uma necessidade de todos nós para que pudéssemos nos manter informados e atualizados dos fatos ocorridos diariamente. Estar bem informado hoje é uma necessidade, quase uma obrigação. Para estarmos a par de tudo o que acontece, usamos diversos meios de comunicação como, rádio, televisão, jornal impresso e a *internet*, para buscarmos as notícias e, assim, tomarmos conhecimento com uma melhor qualidade e quantidade dos fatos. “Mesmo quando não as procuramos, as notícias chegam até nós sem ‘pedir licença’ e se nos apresentam, exibem-se para nós como que clamando para serem lidas” (ALVES FILHO, 2011, p.90).

Diante da importância que uma notícia pode ter para o nosso dia a dia, entendemos que o gênero notícia tem que ser trabalhado na sala de aula como um apoio para o despertar crítico do aluno, tanto na leitura ao analisarmos a veracidade dos fatos, como na escrita por reportar fatos do meio social para a sala de aula. Por isso, temos como objetivo maior descrever de que forma o trabalho com o gênero notícia pode contribuir para o desenvolvimento do leitor/escritor em sala de aula.

Para a nossa análise, tomaremos como base os estudos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008; 2010) e Bazerman (2011), no que diz respeito aos conceitos de gêneros textuais/discursivos. Quanto aos estudos relacionados ao gênero notícia teremos como base Lage (2004), Faria (1994; 1998), Alves Filho (2011) e Melo (1986; 2003; 2006), autores estes que ressaltam o uso do jornal impresso e a notícia como um gênero muito importante a ser explorado pelo professor em sala de aula. Para a aplicação e execução das atividades seguimos o conceito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos estudos das sequências didáticas para o ensino e produção dos gêneros textuais.

Frente a esses estudos, procuramos analisar, além das marcas textuais, a organização do gênero notícia de acordo com os conhecimentos repassados aos alunos através de aulas expositivas com a utilização de projetor multimídia e de material impresso e distribuído a cada aluno, e através da sistematização dos dados e posterior análise interpretativa destes, que constituem o nosso *corpus* de investigação.

3.1 A LEITURA DE NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS

O nosso momento inicial, como já relatamos na metodologia, foi a leitura

do jornal em sala de aula, momento importante para o início do nosso projeto. Após entregarmos os jornais aos alunos, os deixamos bem à vontade para folhearem e lerem o que fosse do interesse deles. Percebemos que os alunos, não só folhearam como também leram o jornal, por menos tempo que tenha sido, mas leram alguma coisa. Para essa ocasião não indicamos nada. A única orientação dada foi para que olhassem e lessem aquilo que julgassem interessantes a eles, “uma leitura por ‘pura curtição’ [...] sem qualquer tipo de cobrança posterior” (ATUNES, 2003, p.83). Nossa intenção era fazer com que eles compreendessem que o exercício da leitura não existe somente como uma tarefa de sala de aula, mas que este pode ser realizado em outros ambientes sociais por necessidade, curiosidade ou por puro prazer em ler. E queremos ressaltar que a prática da leitura em sala de aula, para alguns dos alunos, representa momentos únicos, visto alguns alunos terem revelado que fora da escola não realizam esta prática.

Pudemos constatar a falta do hábito dos alunos em ler jornais impressos, ao perguntarmos quem costumava realizar esse tipo de leitura. O jornal impresso é de conhecimento deles e de seus familiares, só não permeia constantemente o dia a dia deles. Essa não leitura pode ser motivada pela falta de hábito daqueles que fazem parte do círculo de convivência do aluno. De acordo com Melo (2006, p.170), os jovens “não adquirem o hábito de ler jornais porque não se sentem motivados socialmente, e porque não se depararam com tais hábitos no círculo familiar, enquanto crianças e adolescentes, portanto não podem imitá-los”. Outro fator desestimulante é o avanço da tecnologia, que por meio de um aparelho de celular com acesso a *internet*, conseguimos nos manter atualizados, resultando assim, em uma limitada procura pelo jornal impresso em busca de informações.

Estudo realizado por Melo (2006, p. 59-65), aponta uma regressão na leitura diária de jornais. A busca pela modernização também incide sobre o comportamento leitor do cidadão. No entanto, não podemos deixar de incentivar sempre o hábito da leitura dessa importante fonte de comunicação. Este foi um dos objetivos almejados em nosso projeto, socializar o jornal, mais precisamente o gênero notícia com o convívio dos alunos, a fim de mostrar sua importância para o nosso dia a dia.

Para isso, após o instante de leitura, induzimos nossos alunos a perceberem que os textos presentes no jornal mostram a realidade da sociedade, retratam fatos cotidianos que, por muitas vezes fazem parte ou

interferem diretamente no dia a dia deles. Colocação esta muito bem aceita, pelos discentes, ao comentarem já terem lido, em jornais impressos, fatos acontecidos com pessoas bem próximas a eles. De acordo com Kleiman (1989, p.17), visto no capítulo primeiro dessa obra, a leitura quando trabalhada num processo interativo permite ao leitor transmitir o conhecimento já apreendido socialmente para a construção de um significado, ou seja, ler sobre algo que já se conhece contribui no entendimento do texto.

Compreendida essa relação entre os fatos noticiados e o meio social, os alunos participaram positivamente opinando sobre fatos que acontecem de uma determinada forma, mas são noticiados com algumas alterações nos dados.

Diante das observações e participações dos alunos nesse momento inicial, podemos afirmar que conseguimos alcançar um resultado positivo. Mesmo diante de um pequeno espaço de tempo em sala, os nossos alunos tiveram momentos de leitura e interação com o meio social, ao socializarem o meio em que vivem com o espaço escolar.

Executado esse momento, passamos às produções escritas.

3.2 PRODUÇÃO ESCRITA: AS NOTÍCIAS NA SALA DE AULA

Iremos analisar cada produção textual de acordo com as etapas de produção realizadas, sendo um total de quatro etapas, baseadas nas sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Todas elas são direcionadas para o desenvolvimento da escrita através do gênero notícia, e foram realizadas na tentativa de alcançarmos a produção de notícias jornalísticas a partir de acontecimentos presenciados ou não pelos alunos. Segue a análise dos textos de cada uma dessas etapas.

3.2.1. Conhecendo o gênero

Após aula expositiva sobre o gênero notícia, por meio de *slides* e material impresso com informações básicas sobre o gênero em questão, partimos para a primeira produção escrita, feita a partir de um título e uma foto referente ao título recortado pelos alunos de jornais impresso locais dos anos de 2014 e 2015. Nossa primeira intenção foi averiguarmos se eles conseguiriam escrever algo sem nenhum levantamento prévio sobre o assunto referente à foto, seguindo as

características do gênero notícia. Inúmeras foram as dúvidas que surgiram, demonstrando as dificuldades que o aluno tem em escrever algo sobre o que ele aparentemente não conhece.

De acordo com o que constatamos, não sabemos falar daquilo que não conhecemos, e como afirma Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.15), “o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos”. Em busca desse conhecimento, instigamos os a pensar sobre o que a imagem abordava e qual seria a relação existente com o título, e quais informações eles poderiam extrair daquelas fontes que, mesmo não sendo muitas, poderiam informar algo.

Depois de feitas as orientações e os levantamentos prévios, obtivemos as produções escritas dos alunos. Nos referidos textos, foram encontrados problemas de escrita no que diz respeito à pontuação, à ortografia e problemas quanto à sintaxe – pontos esses que não são a base para o nosso projeto, no entanto, serão corrigidos na realização da reescrita dos textos. Quanto ao gênero, percebe-se ainda a falta de organização das poucas ideias escritas.

Ao todo obtivemos sete textos, sendo três escolhidos para a análise. Dentre eles, o texto abaixo foi o único que apresentou uma melhor estrutura textual. A partir do título, *População vai às ruas cobrar adutora para a cidade*, e da imagem (retirados pelos alunos, de jornais impresso locais dos anos de 2014 e 2015) e do levantamento prévio sobre o assunto, obtivemos uma produção satisfatória. Com ideias organizadas e de forma clara, podemos dizer que o autor do texto a seguir conseguiu escrever uma notícia. Vamos ao texto.

Figura 4: Conhecendo o gênero - texto 1

(L. 15 anos; M. 14 anos, Fluxo I – texto escrito com base no título e imagem retirados do jornal)

Embora o texto apresente uma considerável quantidade de desvios

gramaticais, podemos perceber uma estrutura composicional adequada quanto às características do gênero notícia. Dados referentes ao *lead* (o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê) foram respondidos: o que aconteceu: *queriam a liberação da adutora*; com quem: *manifestantes*; onde: *teatro municipal DIX-HUIT ROSADO*; como: *mobilização enfrente ao teatro municipal*; e por que: *a falta de água nos bairros*; foram relatados. Apenas a informação quanto à data do acontecimento é que não ficou bem esclarecido, foi dito apenas o horário: *Na noite de sábado*. Esses dados, segundo Lage (2004), são importantes para a composição do *lead* que, em alguns fatos, podem até representar toda a notícia. O mesmo autor também fala do uso de uma linguagem “econômica”, sem dados desnecessários, porém sem prejudicar o entendimento. No texto em questão, os dados apresentados são suficientes para a compreensão do ocorrido.

De acordo com Alves Filho (2011, p.98),

É interessante observar que esta estrutura busca atender às expectativas do leitor de jornal, o qual não dispõe de muito tempo para a leitura e, por isso, precisa, com rapidez e eficácia, selecionar aquilo que lhe diz interesse. Ao colocar em primeiro plano o resumo do acontecimento principal, o redator possibilita ao leitor identificar rapidamente o evento central e decidir se deseja ou não continuar a leitura.

Respaldado por esse pensamento, acreditamos que o propósito da notícia, é atender às expectativas do leitor, informando de modo objetivo e com poucas palavras para que o leitor chegue até o final da informação sem se cansar. Seguindo, portanto o pensamento de Alves Filho (2011), buscamos trabalhar essa estrutura nas demais produções, visto que, como lidamos com alunos com dificuldades de escrita, nos basta que eles ao menos consigam organizar as informações de forma objetiva, pois assim conseguiremos alcançar o nosso principal objetivo que é o de fazer com que os alunos produzam o gênero corretamente, concatenando o mundo escolar com o mundo social do qual fazem parte.

Nos outros dois textos também encontramos problemas de escrita, como inadequações ortográficas e sintáticas; quanto à composição do gênero, encontramos a ausência de informações importantes. É o que iremos observar a seguir.

Figura 5: Conhecendo o gênero - texto 2



(J. 13 anos; M. 14 anos, Fluxo I – texto escrito com base no título e imagem retirados do jornal)

Figura 6: Conhecendo o gênero – texto 3



(M. 11 anos, Fluxo I – texto escrito com base no título e imagem retirados do jornal)

Podemos notar que, além das informações apresentadas não estarem bem organizadas, faltaram alguns dados para compor a notícia. No texto dois temos informações sobre o que e com quem aconteceu, mas não foi informado o local, como e por que; quanto à data apenas foi informado *na segunda-feira*. No texto três, observamos informações importantes, como a data, com quem e como o manifesto aconteceu; porém, o título, *Mossoró vive epidemia de viroses, confirma Secretária de Saúde* (recortados pelos alunos, de jornais impresso locais dos anos de 2014 e 2015), não está de acordo com o conteúdo do texto, que fala da reclamação das pessoas sobre a falta de médicos nos hospitais, mas não cita nada sobre epidemia de viroses. A causa para o ocorrido, provavelmente, pode estar diante do conhecimento prévio do nosso aluno sobre a realidade dos hospitais públicos, em pensar que se há epidemia de virose, há muitas pessoas doentes e provavelmente poucos médicos para atender à demanda de pacientes.

Diante dos textos expostos e do momento inicial de produção em sala, percebemos que os alunos sentiram dificuldade em falar daquilo que não sabiam. Por isso foi de fundamental importância termos efetuado a intervenção em busca do conhecimento prévio. Sobre a prática da intervenção, Faria (1994, p.101) defende o seguinte:

o levantamento de dados é fundamental para dar ao aluno as informações necessárias a fim de redigir com segurança. Muitos alunos escrevem mal porque não conhecem o assunto sobre o qual são levados a escrever na escola e em concursos.

Seguindo o raciocínio de Faria, suscitar as ideias a serem trabalhadas pode sim trazer mais segurança para o aluno, pois mesmo tendo algum conhecimento de mundo, eles não sabem por facilidade as ideias no papel quando não são estimulados. Por isso é importante a intervenção do professor quanto ao levantamento prévio dos conhecimentos a serem trabalhados.

Antunes (2003, p.45-46) também discorre sobre o assunto ao afirmar que “se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, [...]. Aí as palavras virão”. Só temos palavras para proferir algo, seja escrito ou oral, quando conhecemos o assunto.

Cientes dessa importância, para a realização desta primeira etapa, exploramos o levantamento prévio, ao fazermos perguntas sobre o assunto exposto no título e na imagem que os alunos tinham em mãos, sobre o que eles sabiam a respeito, como também acrescentamos informações ao que eles já sabiam, e assim, tentamos estimulá-los ainda mais a despertar o conhecimento e desenvolver melhor a escrita.

Esse momento inicial foi de grande valia, uma vez que pudemos diagnosticar quais as maiores dificuldades que os alunos tiveram ao escrever o texto. Quanto aos problemas linguísticos, encontramos falhas ortográficas, emprego de pontuação de forma inadequada, a falta de concordância nominal e verbal, dentre outras falhas. Quanto às características do gênero, o problema maior encontrado foi em relação à incompletude dos dados da notícia. Problema este, que acreditamos não ser de difícil solução, uma vez que este foi o primeiro contato, de fato, com a estrutura da notícia. E nesse momento inicial, mesmo o aluno tendo recebido orientações sobre o que falar e como falar, dificuldades seriam encontradas, pois eles tiveram apenas um contato inicial com o gênero. Se este primeiro momento for bem esclarecido, as chances de termos atividades produtivas são maiores.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da

situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Seguindo o raciocínio dos autores supracitados, podemos compreender que, quando uma atividade for bem definida, as falhas ocorridas no momento inicial devem funcionar como obstáculos a serem vencidos. Devemos encarar as produções pouco elaboradas como pequenos frutos que ainda poderão crescer se forem bem alimentados. O fato de o aluno produzir um texto pequeno e cheio de problemas relativos ao emprego da norma culta, não é motivo para desânimo, mas sim para comemorarmos pelo simples fato dele ter conseguido escrever algo, pois será a partir desse texto que devemos continuar o nosso trabalho, enxergando sempre a possibilidade de melhorias.

A busca por essas melhorias devem partir tanto do professor quanto da escola num todo. Cabe à escola “assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecida como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (PCN, 1998, p.48). Tendo seu discurso reconhecido, o aluno se sentirá mais motivado a produzir, e quanto mais frequente forem suas produções, maiores serão as chances de aprendizagem.

Visto as dificuldades dos alunos na escrita e a necessidade de mantermos uma continuidade das atividades, passemos, portanto aos textos da nossa segunda etapa.

3.2.2. Uma segunda experiência

Na segunda atividade proposta, os alunos, em duplas, escreveram algo do conhecimento deles e que fosse comum a todos. O assunto escolhido para esta ocasião foi um evento sobre a Páscoa a ser realizado na escola. Como a maioria dos alunos estava envolvida ficou mais fácil obter informações que seriam organizadas de acordo com a estrutura do *lead*. Tivemos como propósito maior para esta atividade a superação das dificuldades encontradas no primeiro texto, “trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (grifo do autor)” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.103). Já que a maior dificuldade

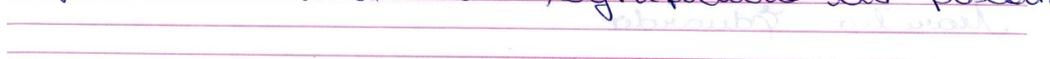
foi na composição do gênero trabalhado, então, buscamos desenvolver uma atividade que pudesse dar mais segurança ao aluno na hora de escrever.

Para iniciarmos a atividade, fizemos um questionamento a respeito do evento, para melhor conhecerem o assunto, a partir das perguntas na composição do *lead*. Questionamos oralmente, o que iria acontecer, quando, qual o local, com quem seria, por que e como o evento seria realizado. Dessa forma eles demonstraram mais segurança ao escrever. E pedimos a eles que entrevistassem alguém da escola, a fim de saber qual a opinião sobre o evento. Essa entrevista, na realidade foi apenas uma pergunta, seria para que eles entendessem que, em uma notícia podem aparecer comentários das pessoas que estão envolvidas no acontecimento. De acordo com Faria (1994, p.111), “as enquetes e entrevistas são uma das formas mais correntes de se levantarem dados para notícias e reportagens”. Melo (2006, p. 185) também discorre sobre o assunto afirmando que “sua presença é, contudo, mais expressiva como técnica de coleta de informações, suprimindo a *notícia* e a *reportagem* com ‘declarações’ dos protagonistas dos acontecimentos” (grifos do autor). Seguindo esse pensamento, os incentivamos a buscarem a opinião dos envolvidos como forma de enriquecer as produções. Neste caso, para Faria (1994, p.111) estamos lidando com uma entrevista de opinião que é “a que levanta a opinião do entrevistado sobre o assunto pesquisado”, e essa com certeza enriqueceu a produção dos nossos alunos.

Feita a intervenção e a entrevista, realizamos a produção escrita. Em seguida, recolhemos os textos para realizarmos a leitura e a correção e, posteriormente, trabalhamos no processo de reescrita, que foi realizado individualmente com cada dupla. Como eram poucas, pudemos orientá-los melhor. Feita a reescrita, selecionamos os dois melhores textos para expor na escola, com a finalidade de divulgar o evento e, ao mesmo tempo, demonstrar a situação de comunicação do texto produzido. Percebe-se que é importante “colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são” (KOCH, 2002, p.58). Portanto, permitir essa integração do aluno com a situação de uso, é permitir que construa o sentido de funcionalidade de um texto, não só o de sala de aula, mas também, os que irá produzir em toda a sua vida em sociedade.

Ao todo foram coletados nove textos, referentes à quantidade de alunos presentes em sala de aula. Para a análise, escolhemos três produções.

Figura 7: Uma segunda experiência – texto 1



(A. 15 anos. Correção de fluxo I, texto escrito com base num evento que aconteceria na escola)

Figura 8: Uma segunda experiência – texto 2



(M. 14 anos. Correção de fluxo I, texto escrito com base num evento que aconteceria na escola)

Figura 9: Uma segunda experiência – texto 3



(M. 11 anos. Correção de fluxo I, texto escrito com base num evento que aconteceria na escola)

Analisando primeiramente os dados estruturais do gênero notícia, vemos que os textos seguem as características do gênero proposto. Os três textos apresentam título e corpo com quatro informações básicas: o que, quando, onde e com quem. Os itens como e porque não foram ditos de forma clara, porém não houve um prejuízo maior ao entendimento.

Quanto aos títulos das notícias apresentadas, embora sejam curtos, informam adequadamente qual será o assunto a ser abordado no decorrer do texto, o que é de grande importância. Sobre a criação de títulos ou manchetes para as notícias, Alves Filho (2011, p.119) afirma que,

as manchetes desempenham um papel extremamente importante nos processos de elaboração e de leitura de notícias. O redator precisa criar uma manchete de forma que ela indique a temática geral e faça um resumo do acontecimento mais relevante a ser relatado de modo a seduzir o leitor para sua leitura.

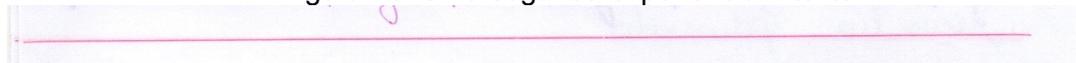
Assim como discorre Alves Filho, a manchete é bastante importante para a degustação da notícia, pois é ela quem deve convidar o leitor a realizar a leitura. Por este motivo, deve-se ter cuidado ao escolher o título, pois já que é feito de forma resumida, é importante que seja feita a escolha certa das palavras. Nos casos analisados, os títulos *A celebração da páscoa* (comum aos textos das figuras 7 e 8), e *A Páscoa*, todos os três mantêm uma total relação com o assunto explorado no texto.

Voltando-nos agora para o corpo da notícia, percebemos já uma significativa melhoria nas informações repassadas ao leitor. Informações estas exploradas antes de solicitarmos a escrita do texto, pois, mesmo sabendo que o fato relatado era de conhecimento deles, fizemos todo um levantamento prévio do assunto.

Percebemos também que a entrevista realizada por eles, só veio a enriquecer o texto com dados não fornecidos antes, como é o caso do por que o evento está sendo realizado. Isso não foi informado anteriormente com as próprias palavras dos alunos.

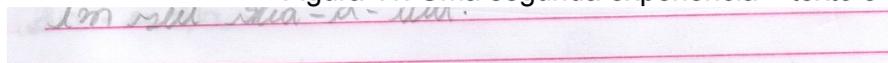
Após a correção, realizamos a reescrita e obtivemos os seguintes textos:

Figura 10: Uma segunda experiência – texto 4



(A. 15 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base no texto da figura 7)

Figura 11: Uma segunda experiência – texto 5

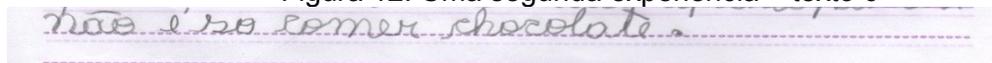


(M. 14 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base no texto da figura 8)

Nesses dois casos, observamos que houve melhoria nos textos. A opinião dada pelos entrevistados foi mais bem organizada, sendo anunciado o nome da pessoa que havia dado a opinião, o que não foi feito nas versões iniciais (figuras 7 e 8). Também houve melhoria na descrição das informações do evento e quanto à parte ortográfica e de pontuação, ainda persistiram algumas pequenas falhas (figuras 10 e 11).

No texto dez, observamos que, mesmo após as orientações para a reescrita, persistiram algumas falhas ortográficas e de pontuação. Quanto à estrutura da notícia, foram eliminados dados que não estavam bem esclarecidos, como é o caso de *Diretora: Bernadete, vice-diretora Maria vão realizar danças, teatro, jogral, música*, que não sabíamos ao certo que informação seria essa. Vejamos a reescrita do texto nove.

Figura 12: Uma segunda experiência – texto 6



(M. 11 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base no texto da figura 9)

As notícias desta etapa seriam para noticiar o evento na escola, portanto escolhemos os textos que apresentaram as informações do evento de forma mais clara. Ao todo escolhemos dois (textos das figuras 10 e 11). Para tal, fizemos a digitação dos textos e acrescentamos uma imagem (foto), tirada em um dos ensaios da banda para o referido evento. Segue abaixo os dois textos utilizados.

Figura 13: Texto para divulgação

Alunos do Onzieme Rosado em ensaio da banda

(notícia produzida a partir da figura 10)

Figura 14: Texto para exposição

Alunos do Onzieme Rosado em ensaio da banda

(notícia produzida a partir da figura 11)

A partir dos dados coletados com os textos dessa segunda etapa, pudemos perceber que as notícias produzidas estavam de acordo com as características do gênero trabalhado, como também pudemos comprovar que a produção de algo que faz parte do convívio do aluno, nesse caso o escolar, possibilita uma melhor produção textual.

Passamos ao próximo passo.

3.2.3 Do conto para a notícia: atividade de retextualização

A realização desta etapa teve como ponto de partida a leitura e compreensão do conto *A velha contrabandista*. Foi entregue uma cópia do texto a cada aluno, mesmo sendo a atividade realizada em dupla. Seguimos com a compreensão através de perguntas relacionadas ao texto, a fim de compreendermos os menores detalhes e levantar hipóteses sobre o fato relatado, ou seja, levantar uma reflexão do comportamento tanto da velha contrabandista como do policial da alfândega.

Vejamos o conto explorado:

A VELHA CONTRABANDISTA - Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo.

Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas às vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é

contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha.

E já ia tocar a lambreta quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreenho, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

- Juro – respondeu o fiscal.

- É lambreta!

Explorada a compreensão, enfocamos na experiência da retextualização. Direcionamos as perguntas na intenção de extrairmos dados, como se estivéssemos apurando um acontecimento, formulando a notícia. Para isso, usamos as perguntas norteadoras do *lead*. Alguns dados foram acrescentados pelos alunos como, o nome da velha contrabandista, o nome da cidade, uma data mais precisa, sendo que no final da história, ficou a critério dos alunos se a velhinha seria presa ou não. Feito esse levantamento prévio, realizamos, portanto, a escrita dos textos. Após a escrita e reescrita pedimos que recortassem imagens de jornais, as quais pudessem ilustrar as notícias.

Ao todo coletamos cinco textos, escritos e reescritos, um pouco mais completos que os anteriores e com uma linguagem mais jornalística, objetiva. Essa objetividade é muito importante na construção da notícia. Melo (2006, p.43) afirma que, “a objetividade é entendida como mecanismo para economizar tempo e espaço, significando *síntese*. Reduz-se a um princípio: captação do máximo possível de informações com o mínimo de palavras (grifo do autor)”. É muito importante que nossos alunos compreendam isso. Podemos elaborar um bom texto com poucas palavras de forma objetiva e direta e de grande importância. Mas visto que, como eles teriam que retextualizar as informações do conto em uma notícia, alguns alunos mantiveram na notícia elementos do conto, como por exemplo, a transcrição das falas dos personagens de forma direta.

Veremos essa característica no texto a seguir, que faz parte dos três que selecionamos para análise. Vamos ao primeiro.

Figura 15: A notícia: uma retextualização – texto 1

(O. 16 anos; J.V. 14 anos. Correção de fluxo I, retextualização do conto A velha contrabandista)

*Durante um patrulhamento de rotina final da manhã de terça-feira, 19 de maio de 2015, na rua João fastino de morais, tinha uma velhinha que passava toda hora montada em uma lambreta com o saco atrás da lambreta. O pessoal da polícia começou a desconfiar da velhinha. Os homens da polícia mandou a velhinha parar ela desceu da lambreta o policial olhou o que tinha no saco. Tinha um cachorrinho ele disse que se ela disse o ele o que ela tava escondendo ele não espalhava mim diga o que tem nesse saco
tem um cachorrinho
a senhora esta passando por aqui todos os dia?
O senhor promete que não espalha
Juro.
é a lambreta
A senhora vai ser apreendida.*

Foram mantidos na notícia, como podemos observar, parte do diálogo entre a velha contrabandista e o policial, característica não permitida para o gênero trabalhado. Outra dificuldade encontrada diz respeito ao título, que no texto exposto ele foi esquecido pelos alunos. Entretanto, dados como o que aconteceu, *patrulhamento de rotina suspeita de velhinha*; com quem, *a velhinha e a polícia*; o local, *Rua João Faustino de Moraes*; e a data, *final da manhã de terça-feira 19 de maio de 2015*, foram informados. Focando nosso olhar para este último ponto abordado, a data, vemos que está muito bem situado. Situar bem o tempo em uma notícia é muito importante. “A concepção de tempo recente é fundamental para a construção das notícias, [...] *jornal de ontem é velho*” (ALVES FILHO, 2011, p.102, grifo do autor). O leitor busca informações atuais e novas, por isso é importante deixar claro o tempo.

Observadas as falhas cometidas, tentamos retificá-las através da reescrita. Vamos ao texto.

Figura 16: A notícia: uma retextualização – texto 2



(O. 16 anos; J.V. 16 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base na figura 15)

A senhora contra a polícia
Durante um patrulhamento de rotina na final da manhã de terça-feira 19 de maio de 2015 na rua João Fastino de Moraes tinha uma velhinha que passava toda hora montada em uma lambreta com o saco atrás da lambreta. O pessoal as polícia começou a desconfiar da velhinha parar e conferia o que tinha no saco. Ficou surpreso quando viu que era areia ai o policial ai o policial liberol a senhora maria e ela foi embora.

Após a reescrita, obtivemos um texto com uma linguagem mais

jornalística, mais objetiva, com expressões características do gênero como, *durante um patrulhamento de rotina, o policial liberou*. O título que foi acrescentado, *A senhora contra a polícia*, não foi muito bem empregado, pois no conto a velha contrabandista não se mostra contra a polícia. Porém, a palavra *contra* tende a despertar o interesse do leitor em querer saber o porquê uma senhora estaria contra a polícia. A imagem adicionada ao texto, que faz relação com a velha contrabandista, não é bem de uma senhora idosa, mas faz sentido, uma vez que não foi informada a idade exata da mesma.

Segue outra notícia.

Figura 17: A notícia: uma retextualização – texto 3

ela.

(D.14 anos; J. 14 anos. Correção de fluxo I, retextualização do conto A velha contrabandista)

Ao examinar o texto, percebemos uma boa organização de ideias, a começar pelo título que já antecipa um pouco o que será descrito. Foram respondidas as perguntas: O quê? *Senhora é presa contrabandando lambreta*; Quem? *Senhora Larissa*; Quando? *Dia 19 de maio de 2015*; Onde? *Na BR 015*; Como? *Abordagem policial*; Por quê? *Desconfiança do policial ao ver sempre aquela senhora passar por ali com um saco de areia*. De acordo com os conceitos já estudados anteriormente, uma notícia que responda a essas perguntas já diz o suficiente ao leitor. Percebemos a falta de pontuação, como a ausência das vírgulas, e também algumas falhas ortográficas, porém sem prejuízo à compreensão do texto. Feita a reescrita do texto, alcançamos o seguinte resultado:

Figura 18: A notícia: uma retextualização – texto 4



(D.14 anos; J. 14 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base na figura 17)

Não houve mudanças nos sentidos, pois no primeiro texto, já se apresentava de acordo com o gênero; algumas falhas ortográficas e ausência de pontuação foram corrigidas, outras persistiram, mesmo tendo sido chamada a atenção para isso. Quanto às imagens, pesquisadas e selecionadas por eles, estão de acordo com o tema.

Vejamos agora outra notícia.

Figura 19: A notícia: uma retextualização – texto 5

(JP. 13 anos JL. 16 anos. Correção de fluxo I, retextualização do conto A velha contrabandista)

Examinando esse outro texto, notamos a ausência do título, mas estão presentes as informações essenciais que compõem o *lead*. A linguagem está clara e objetiva, apesar de ter uma fala em primeira pessoa, *aí a velhinha diz, é a lambreta*, e um comentário *ai quem sorriu foi o fiscal*, porém faltou só uma melhor organização, pois tem trechos que não corresponderiam a uma notícia, como o final criado pelo aluno: *i acabou!*. Com a realização da reescrita obtivemos a seguinte notícia:

Figura 20: A notícia: uma retextualização – texto 6

(JP. 13 anos; JL. 16 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base na figura 19)

Com a realização da reescrita, os alunos eliminaram todos os comentários não precisos para a composição do gênero, tornando a linguagem mais precisa e sem haver prejuízo nos dados relatados. Foi acrescentado um título, *Uma senhora contrabandista*, e ilustrado de acordo com o assunto.

Com a conclusão da atividade, os textos foram expostos em um painel organizado pelos alunos para a apreciação dos leitores. Foram poucas as notícias, pois como já foi relatado, enfrentamos o problema de baixa frequência dos alunos, o que não nos permitiu a coleta de uma maior quantidade de textos.

Figura 21: Exposição das notícias

(Imagem da exposição das notícias produzidas a partir do conto A velha contrabandista)

Nos três textos analisados, queremos destacar que mais uma vez tomamos como base da estrutura do gênero notícia as questões que compõem

o *lead*. Tomamos como apoio para tal, as palavras de Dell’Isola (2007, p.77), que diz o seguinte sobre o assunto, “os textos noticiosos procuram responder a questões como o quê? quando? onde? quem? como?. Cabe, portanto, aos alunos realizarem a retextualização de modo a responderem essas perguntas básicas.” E como nossas produções responderam satisfatoriamente a essas perguntas, de forma clara e objetiva, consideramos, portanto, um ótimo resultado alcançado.

Ao término desta etapa, podemos concluir que os textos foram satisfatórios e o objetivo de socialização e produção da notícia foram parcialmente alcançados. Observando os textos, vemos que houve uma boa compreensão das características e funcionalidade do gênero. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), quanto à realização da sequência didática,

realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros (grifos do autor).

Seguindo o pensamento dos referidos autores, podemos comprovar até o momento que, a realização de uma sequência didática com múltiplas atividades focalizando um único gênero contribui para um melhor aprendizado e desenvolvimento do texto proposto.

Passamos adiante agora para a quarta etapa com as produções finais.

3.2.4 Repórteres por um dia

Para a realização desta última etapa, tentamos proporcionar aos alunos uma situação real de produção da notícia. Desta vez eles mesmos coletariam todos os dados possíveis para a execução da tarefa. Para a realização desse momento nos baseamos no objetivo definido por Koch (2002, p.58) para o ensino dos gêneros na escola, que seria o de “colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-los como realmente são”. Até o referido instante, eles conheceram a linguagem, as características e a funcionalidade da notícia, e agora iriam conhecer a real coleta de dados, no

local onde aconteceu o fato que iria ser noticiado por eles. Nosso objetivo é que eles vivenciassem o gênero desde o seu início, levando-os a dominá-lo um pouco mais, para melhor empregá-lo no dia a dia, pois,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p.284)

De acordo com Bakhtin, dominar um gênero possibilita saber usá-lo de forma mais adequada. Por isso tentamos fazer com que nossos alunos vivenciassem a construção do gênero notícia desde o seu início, para tornar possível um maior domínio do gênero em questão. Buscamos situar o gênero dentro do seu contexto de produção, pois, “se nós encontramos os espaços genéricos apropriados para situar a atividade comunicativa de cada aula, os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis” (BAZERMAN, 2011, p.32).

Na busca por esse domínio, nossa produção final foi elaborada a partir de dados coletados pelos alunos nas ruas ao redor da escola. Queremos ressaltar que nós os acompanhamos por todo o percurso realizado. Instigamos a eles a procurarem problemas sociais presentes no bairro, como buracos e lixos nas ruas, problemas relacionados ao trânsito, entre outros que pudessem ser visto por eles. Fizemos o registro dos fatos por meio de fotografias tiradas por meio de celular através de um aluno voluntário, que ficou responsável por capturar todas as imagens necessárias. Os alunos levaram papel e caneta para fazer o registro dos dados.

Esta ocasião foi de grande valia, pois a maioria dos alunos participantes sentiu-se como verdadeiros repórteres ou jornalistas, que precisam buscar algo para ser exposto, para ser noticiado. O nosso “passeio” ao redor da escola não durou muito, observamos tudo em uma média de quarenta minutos. Durante o trajeto eles foram anotando qual o problema encontrado, qual a rua, quem poderia ter provocado àquela situação, e registrando as imagens. Retornamos à escola e iniciamos o texto por escrito feito em dupla pelos alunos.

As dificuldades encontradas por eles na hora da escrita foram bem menores, pois já sabiam o que fazer, só apresentaram algumas dúvidas com relação aos itens de horário a ser informado, pois como não foi um

acontecimento momentâneo, eles não tinham exatidão quanto ao tempo; e também quanto às pessoas envolvidas, já que muitos dos problemas causados não se sabia ao certo quem os tinha provocado. Intervimos para que isso fosse solucionado da melhor forma possível, observando qual fato estava sendo relatado e apontando as respostas mais cabíveis para a ocasião.

Realizadas as produções, recolhemos os textos para as devidas correções e, em seguida, executamos o processo de reescrita. Para conclusão final de todo o projeto, expomos as produções em mural feito por eles com o seguinte título, sugerido também por eles, *Pequenos jornalistas, grandes notícias*. Eles ficaram muito satisfeitos com essas últimas produções, tanto pelo fato deles próprios terem coletado as informações pessoalmente, como, por verem o texto deles sendo divulgado para toda a escola. Segue adiante a análise de três textos do total de seis. Mostraremos a primeira versão, e logo em seguida, o texto reescrito. Vamos à primeira análise.

Figura 22: Repórteres por um dia – texto 1

(B. 11 anos. Correção de fluxo I, texto escrito com base em dados coletados pelos alunos)

Figura 23: Repórteres por um dia – texto 2

(B. 11 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base na figura 22)

Passagem de pedestres ou estacionamento de carros

No dia 03 de junho de 2015, ainda podemos encontrar carros nas calçadas na cidade de Mossoró mais precisamente do bairro boa vista estes carros proibem passagem de pedestres. As calçadas que servem para passagem de pedestres estão sendo ocupadas pelos carros e motos de motoristas que insistem em estacionar em lugar errado.

Nesse primeiro caso, a notícia tem uma linguagem clara e objetiva, ou seja, o gênero foi construído corretamente. Foram respondidas as perguntas do *lead*. O título está muito bem elaborado, e podemos até perceber a criticidade nas palavras do título, *Passagem de pedestres ou estacionamento de carros*, o que nos leva a supor que os nossos alunos responsáveis por essa notícia compreenderam o poder que a notícia pode ter de causar reflexão naqueles que a leem. No entanto, percebemos que nos dois textos há falhas gramaticais e

pontuação inadequada. Mesmo tendo sido realizadas orientações quanto a esses itens antes da reescrita, percebemos que essas falhas permaneceram.

Esse será um problema que tentaremos resolver posteriormente, em aulas destinadas somente ao estudo da ortografia, pois assim como aponta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.117), “um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia”. Mas, queremos ressaltar que realizamos várias tentativas nas correções textuais, porém, não tomamos esse item como prioritário a fim de não perdemos o foco na produção do gênero em questão. “A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Esse mesmo caso aconteceu nessa outra produção:

Figura 24: Repórteres por um dia – texto 3

(D. 15 anos; JH. 14 anos. Correção de fluxo I, texto escrito com base em dados coletados pelos alunos)

Figura 25: Repórteres por um dia – texto 4

(D. 15 anos; JH. 14 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base na figura 25)

Na notícia anterior, os alunos abordaram sobre um evento que estava pra acontecer na cidade. O texto apresenta informações básicas e necessárias sobre o evento. Houve a repetição da expressão *o parque*, e algumas informações estão incompletas, como, *o parque veio para adolescentes, crianças e adultos e idosos*. Notamos que falta algo mais a ser dito, mas a frase foi interrompida. O título foi empregado de acordo com o texto de modo

resumido e direto.

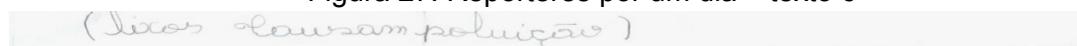
Na segunda versão do texto, os alunos modificaram o título complementando o seu sentido. Completaram as frases que estavam incompletas, mas ainda encontramos falhas ortográficas e de pontuação. Ressaltamos que, muitas dessas falhas são presenciadas até o exato momento, se dão em alguns casos, por falta de atenção do próprio aluno. Nesses dois textos encontramos o seguinte: o nome da avenida *Rio Branco* (substantivo próprio), no primeiro texto foi escrito corretamente, já no segundo, o aluno comete a falha e escreve com letras iniciais minúsculas. Na correção não foi pedido para que se alterasse nada, é claro, uma vez que a palavra estava correta. Já no caso da palavra *Mossoró*, foi escrita a primeira vez com letra inicial minúscula, depois de feita a correção, o aluno corrigiu a falha.

Observemos este outro texto:

Figura 26: Repórteres por um dia – texto 5

(M. 12 anos; L. 15 anos. Correção de fluxo I, texto escrito com base em dados coletados pelos alunos)

Figura 27: Repórteres por um dia – texto 6



(M. 12 anos; L. 15 anos. Correção de fluxo I, texto reescrito com base na figura 26)

Lixos na rua causam poluição

Os lixos nas ruas do bairro boa vista são colocados por moradores locais de forma indevida causando poluição. Isso aconteceu no dia 03 do 06 de 2015. Na véspera de Mossoró cidade junina isso pode trazer doenças para a população e além do descaso de prefeitura e da própria população com a cidade.

De início, observamos que o emprego do título está adequado, bem coeso e relacionado ao assunto. Informações importantes da notícia foram dadas corretamente, o problema do lixo descartado indevidamente, as pessoas envolvidas, a data e o local. No texto final, já mais organizado, percebemos um senso crítico ao considerar um *descaso da prefeitura e da própria população* com a situação relatada. Melo (2006, p. 48) discorre sobre a subjetividade na notícia ao afirmar que “a grande motivação profissional do jornalista é o direito de emitir também seus pontos de vista sobre os acontecimentos que presencia ou analisa”. Uma questão de poder opinar sobre o que presenciou, de tentar deixar mais claro o que viu. Melo, ainda, na referida obra, diz que, o fato de se

incluir um pequeno comentário sobre o fato, não faz com que a notícia deixe de ser objetiva, pois,

Não se pretende que a narração objetiva exclua o testemunho do próprio jornalista, que muitas vezes diverge ou conflita com suas fontes. Mas se exige que o jornalista exponha o que apurou pessoalmente, como e onde, e o que relataram os personagens envolvidos nas ocorrências ou que as observaram circunstancialmente (MELO, 2006, p.50).

Seguindo o pensamento de Melo (2006), não os coibimos de opinar, uma vez que também era meta nossa despertar o olhar crítico sobre os fatos noticiados, tanto os dos jornais quanto os deles. “A notícia nunca esteve tão carregada de opiniões” (PENA, 2008, p.51), por isso um pequeno comentário como esse dos nossos alunos é engrandecedor. Assim como discorre Koch (2002, p.55), os alunos tem que manter seus valores particulares ao trabalhar um gênero, adaptando sua linguagem às características propostas.

Após a finalização dos textos e a conclusão da etapa, os textos foram novamente afixados em mural para a divulgação das notícias. Ficou algo simples, mas foi uma montagem que partiu de alguns integrantes do grupo. Momento esperado por eles, pois queriam que os outros alunos lessem os textos, se informassem daquilo que eles pesquisaram. Percebemos, com isso, que os alunos se sentiram estimulados em produzir e divulgar os textos escritos por eles, além de compreenderem a função social do gênero notícia.

Figura 28: Exposição das notícias



(Imagem da exposição das notícias produzidas)

E foi este o nosso intento no desenvolvimento deste projeto de pesquisa, socializar o gênero notícia ao convívio dos alunos para o desenvolvimento da leitura e escrita, de uma forma crítica e construtiva, incorporando o meio social em que vivem ao ensino escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cada vez mais perceptível a resistência dos alunos para com a prática de leitura e de produção textual em sala de aula, e despertar o interesse desses por essas práticas, é uma tarefa diária buscada por professores que se preocupam em desenvolver um ensino de língua portuguesa que vai além da mera transposição de regras gramaticais.

A constatação desse comportamento inquietou-nos, levando-nos a pensar em: “Como despertar o interesse e o gosto nos alunos pela leitura e produção de

textos, por meio do gênero notícia jornalística, interligando o meio social do qual fazem parte com as práticas escolares, de modo a contribuir para o desenvolvimento do leitor/escritor?” Assim, para responder a tal indagação, procuramos promover uma integração do ensino-aprendizagem de língua com o meio social do aluno, através da prática de produção textual do gênero notícia, tendo em mente o que é apontado pelo PCNs (1998, p.21), de que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”.

Para a realização da nossa intenção de pesquisa, então passamos por algumas etapas procedimentais: organização do foco investigativo; aulas expositivas com orientações acerca da proposta de produção; acompanhamento de todas as etapas de produções; reescrita das notícias; organização dos murais para exposição e, por fim, após o trabalho escolar concluído, seguiu-se a análise e escrita acadêmica.

Seguimos o percurso da pesquisa qualitativa para efetivação do nosso projeto. Esta escolha se deu por ser uma pesquisa que considera a relação entre sujeito e mundo real algo indissociável, que não pode ser medido por dados estatísticos, como também não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas e tem como instrumento chave o pesquisador (PRODANOV e FREITAS, 2010, p.70).

Então, ao tomarmos como objeto de análise 21 notícias produzidas por 15 alunos da turma de Correção de fluxo I, de uma escola da rede estadual de ensino, em Mossoró-RN, procuramos nos focar na análise a partir do objetivo geral da nossa pesquisa, que é o de averiguar de que forma o trabalho com o gênero notícia jornalística pode contribuir para o desenvolvimento do leitor/escritor; tendo como apoio os seguintes objetivos específicos: socializar o gênero notícia jornalística com os alunos; promover a leitura de notícias jornalísticas; produzir notícias jornalísticas, na escola, a partir dos acontecimentos presenciados ou não pelos alunos; identificar o gênero notícia jornalística como uma ferramenta de ensino para as aulas de língua portuguesa.

Os primeiros dados coletados, resultantes da socialização do gênero notícia com os alunos, demonstram que a linguagem empregada por eles foi bem clara e concisa, às vezes, marcada por expressões informais, com algumas palavras típicas do gênero, como é o caso de *abordada*, *patrulhamento*; o emprego de títulos condizentes com o texto, e alguns deles com

posicionamentos críticos, *Lixos na rua causam poluição, Passagem de pedestres ou estacionamento de carros*. A cada etapa realizada comprovamos a socialização do gênero pelos alunos, porque a estrutura da notícia foi mantida, assim como também sua função social de informar algo, mesmo diante das dificuldades apresentadas por eles. “É fundamental, qualquer que seja o objetivo definido, a necessidade de respeitar minimamente características contextuais, funcionais, interativas e formais das notícias” (ALVES FILHO, 2011, p.110).

Ao promovermos a leitura de notícias jornalísticas, nosso segundo objetivo, nos remetemos ao pensamento de Faria (1994), ao dizer que a notícia abrange a todas as categorias que interessam aos leitores, pois ao levarmos os jornais para a sala de aula, presenciamos o interesse por leituras de variados gêneros do suporte. Os momentos de leitura, geralmente, eram rápidos, no entanto não deixaram de ser importantes e enriquecedores, já que tentamos seguir o ensinamento de Kleiman (1989), que considera a leitura como um processo interativo, em que os diversos conhecimentos do leitor interagem com o que vem da página até chegar à compreensão. Por isso, buscamos nesses prazerosos momentos instigar aquilo que o nosso aluno já sabia, resultando assim numa leitura mais produtiva.

No que tange à produção das notícias, constatamos em todos os recortes a incidência de questões estruturais do gênero notícia (O quê? Com quem? Quando? Onde? Como? Por quê?). É fato que, em algumas dessas notícias, não foram respondidas todas as perguntas, no entanto, ressaltamos que os textos não ficaram prejudicados quanto ao entendimento da informação. Os fatos relatados, por terem proximidade com o cotidiano do aluno permitiram a interação escola/sociedade, como foi o caso das produções da etapa final. Por ter sido um fato do cotidiano do aluno, eles conseguiram produzir textos de forma crítica, conscientes com o que estava sendo dito. Com esse resultado queremos enfatizar as palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101), quando afirmam que “inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado”. Aqueles alunos que tenham uma dificuldade maior de domínio da língua, pode sim conseguir criar textos mais elaborados.

Alcançados os objetivos de socialização, leitura e produção do gênero notícia, conseguimos, assim, identificar o gênero notícia jornalística como uma ferramenta de ensino para as aulas de língua portuguesa na contribuição para o

desenvolvimento do leitor/ escritor, quanto ao seu uso para o desenvolvimento do domínio discursivo, do emprego da linguagem, da funcionalidade dos textos produzidos em sala de aula, dentre outras atribuições. Por se tratar de um gênero que está intrinsecamente ligado ao cotidiano, a notícia “filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária” (DELL’ISOLA, 2007, p.77), seu conteúdo tende a instigar a atenção dos alunos por conter cenas, fatos, acontecimentos de um mundo do qual fazem parte.

A prática da leitura deve ser incentivada, não somente com textos literários, mas também com recortes reais do conhecimento de mundo do aluno. Assim como diz Paulo Freire (1986, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e, os alunos, ao se depararem com textos que retratam aquilo que viram ou ouviram, no ambiente extraescolar, poderão se sentir um pouco mais motivados para ler e escrever. Quanto à escrita, seguimos o mesmo conceito aplicado à leitura, desenvolvendo atividades textuais incorporando o convívio social ao gênero determinado, na tentativa de suscitar as ideias a serem postas no papel. Escrever sobre o que se sabe permite maior domínio sobre o assunto. Foi o que pudemos comprovar com esta pesquisa. Com uma sequência de atividades, que dão continuidade às características do gênero trabalhado e incorporando o dia a dia do aluno às práticas discursivas, é possível sim despertar o interesse pela leitura e fazer com que nossos alunos escrevam textos mais coesos.

Acrescentamos as palavras de Marcuschi (2010, p.22), quando diz que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto* (grifos do autor)”. Tudo o que falamos é um texto, um discurso que se dá por meio de uma interação verbal. E esta interação é permeada por aqueles que compõem a sociedade, logo, produzimos discursos voltados a alguém. O trabalho com gêneros textuais/discursivos em sala de aula possibilita esta interação, desde que seja feito pensado no outro, pois se produzimos textos é por que precisamos nos comunicar com alguém. Dessa forma, as atividades de texto não podem ser realizadas somente como o produto de um arquivo morto do professor. Se na sociedade falamos e escrevemos para alguém, na escola não pode ser diferente, é extremamente importante que seja criado o hábito de se produzir algo por algum motivo e para alguém.

Essa pesquisa se configura, pois de grande valia, para o ensino-

aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, para a formação de um aluno-cidadão, que tenha um mínimo de senso crítico, para saber opinar em situações reais do meio social do qual faz parte.

Por fim, consideramos que o estudo investigativo ora apresentado fica aberto à complementação, como também, outros trabalhos poderão ser realizados nesse sentido, não só com o gênero notícia, mas com os vários outros gêneros jornalísticos, tanto no que se refere à possibilidade da leitura, da escrita, como sob o olhar de outras categorias de estudo da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (orgs.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes, 2014.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BONINI, A. **Os gêneros do jornal**: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, K., BRITO K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRASIL, Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. **Ensinar e aprender**: impulso inicial – Língua Portuguesa. Rio Grande do Norte: CENPEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.

Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAFIERO, D. **Letramento e leitura**: formando leitores críticos. In: EGON, O. R.; ROJO, H. R. Língua portuguesa: ensino fundamental (cords.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino; v.19).

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. 9ª ed. São Paulo: Scipione, 1996.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S.(Orgs.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014.

DELL'ISOLA, R. L. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; DECANDIO, F.; GAGNON, R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FARIA, M. A. O. **O jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FILHO, ALVES F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das letras, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S.(Orgs.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de Leitura**. 12 ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: EGON, O. R.; ROJO, H. R. **Língua portuguesa: ensino fundamental (cords.)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino; v.19).

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: SKARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, K. BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELO, J. M. **Comunicação: direito e informação**. São Paulo: Papyrus, 1986.

_____. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

_____. **Teoria do jornalismo: identidades brasileiras**. São Paulo: Paulus, 2006.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002.

PASSARELI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PENA, F. **Teoria do jornalismo**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SCHENEWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

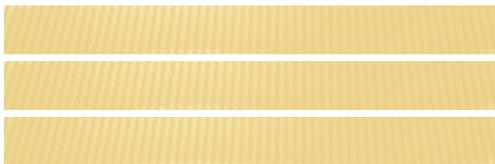
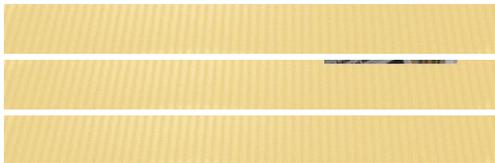
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, L. V. de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa**

qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A: Sliders usados na aula expositiva



APÊNDICE B - Texto entregue aos alunos para consulta durante as produções

O que é Notícia

A origem da palavra "notícia" provém do Latim, em que "*notitia*" significa "notoriedade; conhecimento de alguém; noção". Notícia é qualquer tipo de informação que apresenta um acontecimento novo e recente ou que divulga uma novidade sobre uma situação já existente.

Em Jornalismo, uma notícia se caracteriza por um texto informativo de interesse público, que narra algum fato recente ocorrido no país ou no mundo, e cujo conteúdo é constituído por um tema político, econômico, social, cultural, etc. As notícias são veiculadas ao público através da televisão, jornais, revistas e outros meios.

A narração de uma notícia de gênero jornalístico deve ser feita com uma linguagem clara, precisa e objetiva, de modo exato e imparcial. Nesse gênero, deve ser destacada a veracidade dos fatos, a clareza da linguagem e a objetividade do conteúdo.

As principais perguntas que devem ser respondidas para estruturar uma notícia são: "o quê?", "quem?", "quando?", "onde?", "como?", "por quê?", "como?".

Agora conheça um pouco mais sobre as partes que constituem este gênero, vejamos:

* **Manchete ou título principal** – Costuma ser composto de frases pequenas e atrativas, e revela o assunto principal que será retratado em seguida.

* **Título auxiliar** – Sua função é complementar o título principal, acrescentando-lhe apenas algumas informações a mais.

* **Lide** (este termo deriva de uma palavra inglesa – *lead*) – Nesta parte precisamos encontrar todas as informações necessárias para responder às seguintes perguntas: Onde aconteceu o fato? Com quem? O que aconteceu? Quando? Como? Por quê? Qual foi o assunto?

* **Corpo da notícia** – Nela, há um detalhamento maior dos fatos, de modo a destacar os detalhes mais importantes, fundamentais à compreensão do interlocutor.

ANEXO

Fotos dos momentos presenciais



(Foto 01: Alunos trabalhando/produzindo textos em sala de aula)



(Foto 02: Imagens capturadas pelos alunos na aula de campo)



(Foto 03: Exposição das notícias produzidas pelos alunos)