



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**JOANA D'ARC LOPES BRANDÃO**

**O GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE AULA DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM CIRCUITO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO E  
PRODUÇÃO ESCRITA**

**MAMANGUAPE - PB  
2021**

**JOANA D'ARC LOPES BRANDÃO**

**O GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE AULA DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM CIRCUITO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO E  
PRODUÇÃO ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual - diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales.

**MAMANGUAPE - PB  
2021**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B817g Brandão, Joana D'Arc Lopes.

O gênero notícia em sala de aula do 5º ano do ensino fundamental: um circuito de atividades de interação e produção escrita / Joana D'Arc Lopes Brandão. - João Pessoa, 2021.

156 f. : il.

Orientação: Laurênia Souto Sales Sales.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/João Pessoa-PB.

1. Ensino. 2. Caderno de orientação metodológica. 3. Gênero notícia. 4. Correção textual-interativa. I. Sales, Laurênia Souto Sales. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37

**O GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE AULA DO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UM CIRCUITO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO E  
PRODUÇÃO ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de Aprovação: 30 de abril de 2021

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais  
(Examinadora externa)



---

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda  
(Examinador interno)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve comigo em todos os momentos dessa jornada, restaurando e fortalecendo as minhas esperanças na construção desse sonho. Obrigada, SENHOR!!

À minha família amada, irmã, irmãos e, em especial aos meus pais, Antônio e Joselita (*in memoriam*), que nunca mediram esforços para que estudássemos e sempre acreditaram em nossa capacidade de vencer os obstáculos! Gratidão, ontem, hoje, sempre!!!

Ao meu companheiro, grande entusiasta da minha persistência em aprender cada vez mais. Obrigada por tudo!!!

À minha primeira professora, Maria Cavalcantes de Souza Moura. Meu carinho!!!

À minha orientadora, Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, um ser humano iluminado, que me conduziu nas linhas e entrelinhas da produção deste trabalho. Bênçãos infinitas!!!

Aos meus queridos professores do curso PROFLETRAS.

Ao meu amigo, Júnior, que partiu tão repentinamente. Muita paz e luz!!!

Aos meus colegas de curso, que me ajudaram com uma palavra de apoio, um abraço, um sorriso e inúmeros aprendizados. Muito obrigada!!!

À Secretaria Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE, em nome de todos que a fazem: obrigada pelo acolhimento e apoio que me foi dispensado, ao longo dessa caminhada!

À Secretaria Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE e, em particular, à Escola Municipal Profa. Evany Patriota Cordeiro, em nome de todos que a fazem: obrigada, pelo apoio que me foi dispensado ao longo dessa caminhada!

Aos meus amigos: Luís Sérgio, Val Moraes, Ciene Ferreira, Lúcia Araújo e família, incentivadores e acolhedores nas minhas idas e vindas. Gratidão, sempre!!!

À Profa. Dra. Rosemary Evaristo Barbosa, pela paciência e dedicação!

Ao PROFLETRAS, que me propiciou saberes para buscar a formação contínua e necessária à minha prática docente. Só gratidão!!!

*Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana.*

*(FREIRE, 2001, p.80)*

## RESUMO

Estudos recentes realizados acerca do ensino e da aprendizagem da produção de textos, na Educação Básica, denotam um enfoque na prática da escrita como um processo de aprimoramento constante, que deve priorizar situações reais de uso da língua (GERALDI, 2010; ANTUNES, 2014). Nessa direção, evidenciamos a presente pesquisa, que, em sua configuração, tem como objetivo geral: desenvolver um conjunto de estratégias didáticas para a produção textual do gênero notícia, com orientações metodológicas para o docente do 5º Ano do Ensino Fundamental. Nesse cenário, a fundamentação teórica desta pesquisa é constituída por estudos que consideram a escrita um processo de interação verbal, a exemplo de Geraldi (2010, 2003), Antunes (2003, 2005, 2014), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2012), Koch (2006), entre outros; no que diz respeito ao estudo sobre os gêneros discursivos/textuais, parte-se de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2004), que entendem a prática comunicativa como um diálogo constante de interações significativas. Ainda no âmbito do estudo dos gêneros textuais, a notícia será abordada a partir de Alves Filho (2011), Nascimento (2009) e Barbosa (2001). Quanto à perspectiva da correção textual-interativa, buscou-se, nos estudos de Serafini (2004) e Ruiz (2015), amparo para a construção de uma metodologia de avaliação dos textos. A pesquisa em pauta apresenta uma abordagem do tipo qualitativa e exploratória e considera a produção textual como elemento norteador para o processamento da linguagem escrita. A partir desse cenário, foram propostas orientações metodológicas para o docente do 5º Ano do Ensino Fundamental, abordar a produção do gênero notícia, o que culminou na produção de um Caderno de Orientações Metodológicas pautado na concepção de escrita enquanto um processo que demanda reflexão e reescritas textuais. A materialização do caderno metodológico permite ao docente a utilização de subsídios pedagógicos moldados em manifestações de sentido, atribuídas aos textos e contextos construídos ao longo da consistência dos estudos realizados, à medida que explora um rol de atividades que sinaliza os caminhos de uma metodologia de produção textual da notícia, considerando o itinerário do antes, o durante e o depois da escrita do gênero. A premissa contextualizada nas orientações do caderno metodológico dialoga com os docentes, haja vista o desencadeamento de reflexões operativas sobre o uso da escrita, que instigam os discentes na organização das ideias em torno da estrutura do gênero e o seu funcionamento como prática social.

**Palavras-chave:** Ensino. Gênero notícia. Correção textual-interativa. Caderno de orientação metodológica.

## ABSTRACT

Recent studies on the teaching and learning of text production in Basic Education denote a focus on writing practice as a process of constant improvement, which should prioritize real situations of language use (GERALDI, 2010; ANTUNES, 2014). In this direction, we highlight this research, which, in its configuration, has the general objective: to develop a set of didactic strategies for the textual production of the news genre, with methodological guidelines for the teacher of the 5th year of elementary school. In this scenario, the theoretical basis of this research consists of studies that consider writing a process of verbal interaction, such as Geraldi (2010, 2003), Antunes (2003, 2005, 2014), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2012), Koch (2006), among others. With regard to the study on discursive/textual genres, Bakhtin (2011) and Marcuschi (2004) are based on a constant dialogue of significant interactions; still in the context of the study of textual genres, the news will be addressed from Alves Filho (2011), Nascimento (2009) and Barbosa (2001). As for the perspective of textual-interactive correction, we sought, in the studies by Serafini (2004) and Ruiz (2015), support for the construction of a methodology for evaluating the texts. The research in question is of the basic, documentary and bibliographic type and considers textual production as a guiding element for the processing of written language. From this scenario, methodological guidelines were proposed for portuguese-speaking teachers to approach the production of the news genre, which culminated in the production of a Methodological Guidance Notebook based on the conception of writing as a process that requires reflection and textual rewrites. We believe that the didactic manual proposed in this work will enable Portuguese-speaking teachers to gradually and dynamically resume the news genre, outlining the guiding activities of textual production in a context rich in reflexive possibilities that intersect and complement each other.

**Keywords:** Teaching. Textual production of the news genre. Textual-interactive correction. Methodological guidance book.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - Correção indicativa.....</b>	<b>35</b>
<b>FIGURA 2 - Correção resolutiva.....</b>	<b>36</b>
<b>FIGURA 3 - Correção classificatória.....</b>	<b>37</b>
<b>FIGURA 4 - Correção textual-discursiva.....</b>	<b>38</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - Notícia policial.....</b>	<b>64</b>
<b>QUADRO 2 - Notícia política.....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 3 - Notícia econômica.....</b>	<b>66</b>
<b>QUADRO 4 - Notícia de cidade ou geral.....</b>	<b>67</b>
<b>QUADRO 5 - Notícia de esporte.....</b>	<b>68</b>
<b>QUADRO 6 - Notícia nacional.....</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 7 - Fontes bibliográficas.....</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 8 - Roteiro da 1ª roda de conversa.....</b>	<b>86</b>
<b>QUADRO 9 - Roteiro da 1ª roda de conversa.....</b>	<b>89</b>
<b>QUADRO 10 - Roteiro da 1ª oficina.....</b>	<b>91</b>
<b>QUADRO 11 - Roteiro da 2ª oficina.....</b>	<b>94</b>
<b>QUADRO 12 - Roteiro da 3ª oficina.....</b>	<b>96</b>
<b>QUADRO 13 - Roteiro da 4ª oficina.....</b>	<b>97</b>
<b>QUADRO 14 - Roteiro da 5ª oficina.....</b>	<b>99</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O ATO DE ESCREVER.....</b>	<b>17</b>
2.1 Concepções de escrita e suas múltiplas possibilidades de interação.....	17
2.2 O texto e seus mecanismos de constituição.....	23
2.3 O texto e a BNCC – ampliando experiências na produção textual.....	25
2.4 Avaliação e revisão do texto: um olhar sob a ótica da correção textual-iterativa....	28
2.5 A reescrita textual: um processo constante e intenso de repensar a atividade escritora.....	40
<b>3 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES.....</b>	<b>44</b>
3.1 Gêneros discursivos/textuais: mobilização de saberes em construção.....	44
3.2 Gêneros e tipos textuais.....	49
3.3 Composição da notícia e suas peculiaridades.....	55
3.3.1 <i>A perspectiva multimodal do gênero notícia.....</i>	<i>61</i>
<b>4 UNIVERSOS PRAGMÁTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA E EXPLORATÓRIA.....</b>	<b>71</b>
4.1 O professor pesquisador no contexto do cotidiano escolar.....	71
4.2 A pesquisa qualitativa e exploratória e sua dimensão na composição metodológica.....	73
4.3 O professor e a mediação do ensino no contexto situacional da pesquisa.....	77
<b>5 A PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO NOTÍCIA.....</b>	<b>80</b>
5.1 Contextualizando a ideia da proposta didática.....	80
5.2 O circuito da escrita no cenário didático-metodológico.....	81
5.3 Contextualização das rodas de conversas e oficinas no percurso metodológico.....	83
5.4 Atividades didático-metodológicas das rodas de conversas e oficinas.....	86
5.4.1 <i>O projeto “circuito de escrita com o gênero notícia: roteiro orientador da prática didática”.....</i>	<i>86</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As experiências que temos vivenciado no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo dos anos demonstram que os discentes têm enfrentado dificuldades no que diz respeito à produção escrita. Tal situação pode ser decorrente de práticas de escrita tradicionalistas, adotadas por professores que não enfocam a produção textual enquanto um processo, que necessita ser planejada e reelaborada, com fins à realização de distintos gêneros textuais por parte dos discentes. Desse modo, faz-se necessário um olhar mais cuidadoso por parte dos docentes que, certamente, necessitam repensar o trabalho com a produção de textos na disciplina língua portuguesa, perfazendo um caminho mediado pela teoria/prática, prática/teoria.

Para tanto, as experiências com as produções escritas são altamente relevantes, no ambiente escolar, principalmente com as crianças que, em seus contextos familiares e no meio social em que vivem, não são expostas a um contato diário com a leitura/escrita. Nesse contexto, encontra-se o protagonista: o alunado, que frequentemente apresenta verdadeira aversão ao ato de escritura e reescritura de textos. Salvo algumas exceções, as atividades que envolvem o escrever são verdadeira tortura para a maioria dos discentes.

Essa problemática envolvendo o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e, em especial, da escrita, há muito tempo vem sendo discutida e pesquisada no meio acadêmico. A partir de 1980, já se observavam pesquisas em relação à preocupação com os estudos sobre a Língua Portuguesa. Vários pesquisadores, a exemplo de Geraldí (1997, 2003), começam a manifestar suas inquietações com o processo do “como se aprende a aprender”, com as contribuições teóricas e empíricas dos estudos linguísticos, as interações que se estabelecem na constituição dos sujeitos como enunciadores do discurso e a crítica ao uso exagerado do purismo gramatical, em detrimento do uso adequado em determinadas situações de atos comunicativos.

Considerando os documentos legisladores da educação estarem em consonância com a Constituição Federal (1988) vamos encontrar, a partir daí um período voltado ao repensar dos direitos coletivos e individuais em busca de uma educação de qualidade, das dimensões docentes e dos currículos, visando possibilidades de formação plena do ser humano. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), promulgada à época, preconiza no Art.2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e

nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa perspectiva de construção de sujeitos plenos no campo educacional, emergem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p.15), convocando a escola à responsabilidade de “garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. Criava-se, assim, um documento curricular no Brasil, com o intuito de oferecer um referencial para subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes, na execução de novas práticas que garantissem aos estudantes a participação ativa na sociedade, o exercício da cidadania, o acesso à cultura, aliado a outros saberes, imprescindíveis à formação humana.

No campo da Língua Portuguesa, os PCN (1997) descreviam um conjunto de orientações e objetivos que apontavam para uma concepção de língua alicerçada na interação entre os participantes do discurso, a valorização da linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita, as práticas textuais e discursivas como essenciais, para o aprimoramento e adequação dos sujeitos às situações contextuais.

Essa proposta dos PCN já contemplava a importância do processo de interação verbal para a constituição das relações comunicativas, implicando numa dinâmica que se move e se integra no fazer discursivo/textual, resultando no fazer histórico, social, linguístico e cultural que permeia as ações reais dos seres humanos, em determinadas situações de vida. Sendo assim, as ações educativas, o fazer pedagógico, demanda que a escola seja o espaço onde o currículo de Língua Portuguesa seja norteado por um estudo por meio de textos, contemplando as ricas modalidades da língua, os mais variados contextos, as diversas situações de interação.

No sentido de atender a demandas sociais, individuais e coletivas em vários campos da vida contemporânea e já previstas em vários documentos que a precederam, surge a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Uma referência nacional, a qual em sua amplitude e pluralidade constitui-se no documento norteador, para todos os estados e municípios organizarem os seus currículos. Com relação ao Ensino Fundamental, a BNCC (2018) expõe que “as habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade”. (BRASIL, 2018 p. 86), e se traduzem como propulsoras do redimensionamento do ensino e aprendizagem, numa progressão curricular passível de articulação, em todas as etapas de escolaridade.

A BNCC reúne, então, no esboço de suas orientações, a ampliação de habilidades e competências que intensificam as práticas educativas. Neste sentido, o direcionamento das intenções aqui priorizadas mantém um entrelaçamento com as atividades que serão delineadas, sendo uma delas a reescrita textual interativa na perspectiva de Ruiz (2015), numa turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Como essa prática requer um trabalho cuidadoso da parte do docente, precisamos atentar para o fato de que nem todos os alunos estarão suficientemente preparados para a realização dessa atividade com o mesmo nível de aceitação, como também nem todos apresentarão aptidão e domínio das particularidades e complexidades que demandam a escrita de um texto. Enfim, necessário se faz que, no planejamento da mediação pedagógica, o professor observe e estabeleça critérios para o que é “funcionalmente relevante” (ANTUNES, 2014, p. 104). A realização de habilidades e competências comunicativas não se configura ao mesmo tempo e da mesma forma numa sala com trinta alunos. A progressão curricular da qual fala a BNCC (2018) direciona o foco para essa questão com bastante clareza.

Dando seguimento à problemática referente ao ensino e aprendizagem da língua materna, observamos que, mesmo com o currículo organizado e as formações dos professores em perspectivas crescentes, em muitas escolas ainda se vivencia a prática descontextualizada da escrita. Ainda há um culto exacerbado ao livro didático, ao ensino da gramática, à caça aos erros e acertos, ao preconceito com a fala e a escrita, a práticas de escrita baseadas em eventos comemorativos, a projetos intermináveis durante o decorrer do ano letivo, à concentração de esforços linguísticos no desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Essa questão ainda está longe de ser resolvida, uma vez que não depende apenas da escola e dos que a fazem, mas também de um conjunto organizado de ações que perpassam pelos poderes públicos, na demanda de ações governamentais que vai desde a situação estrutural dos prédios escolares, à valorização dos professores, assim como dignidade e segurança nos locais de trabalho. Porém, enquanto se caminha a passos lentos nesses desdobramentos, urge que os professores encaminhem o fazer pedagógico em busca de estratégias que mobilizem a construção de cidadãos conscientes, críticos e transformadores do meio social em que vivem. Os usos da linguagem, em todas as suas modalidades, podem e devem ser um instrumento poderoso de efetivação de práticas modificadoras nos ambientes escolares e no seu entorno. As mudanças já marcam presença em muitas instituições educacionais, no entanto, é imprescindível alargar esses horizontes.

A realidade das escolas, principalmente a pública, ainda demanda cuidados com a língua escrita. Tanto com as abordagens realizadas pelos professores quanto com o desempenho dos estudantes. Sistematizar ideias e colocá-las no papel de forma estruturada e significativa implica conhecimentos a respeito daquilo que se quer escrever, para quem escrever, como escrever. Além disso, no processamento da escrita, há um complexo nível de operação mental envolvendo conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais que não condizem com aquilo que se diz: “ele (ela) tem o dom da escrita”. Essa expressão tão usada por muitos pais e educadores, como se a escrita fosse proveniente apenas de dons inspirativos, já não se encaixa à luz dos estudos teóricos realizados há décadas. A constatação fundamentada em pesquisas indica que a escrita se faz e refaz-se num processo social e histórico, que demanda a internalização de vários saberes e, dessa forma, necessita da mediação do professor para ser incorporada, manuseada e materializada pelo aluno.

Essa exposição emblemática requer que façamos uma reflexão sobre a prática que temos vivenciado no nosso dia a dia. A difusão da escrita textual em nossa realidade tem sido, comumente, da seguinte forma: definição do gênero com elementos da sua constituição, leitura de modelo proposto e atividades afins, por exemplo: “agora, escrevam uma notícia”, “cite três características do gênero notícia”. Fórmulas de ensino descontextualizadas, que em nada acrescentam aos sujeitos participantes do processo expressivo da língua. Os desdobramentos das experiências comunicativas diárias exigem uma postura de docentes e discentes, afeitos às mudanças e preparados para novos desafios.

Trilhando essa perspectiva, provavelmente todos nós já sabemos o caminho a seguir, ou parafraseando o poeta Drummond (1967), já sabemos desobstruir “as pedras do meio do caminho”. Caberá à escola, no conjunto dos seus segmentos, a reinvenção desse caminho, procurando aprimorá-lo, reconstruí-lo. Para isso, temos a nossa disposição uma vastidão de pesquisas, de estudos, de livros, de experiências, que nos permitem a realimentação do fazer cotidiano, quando se trata da escrita de produções textuais, que vêm surtindo efeitos positivos no ensino/aprendizagem e, dessa forma, realizar intervenções possíveis.

Retomando o que foi exposto em parágrafos anteriores, justificamos a importância da realização deste trabalho dissertativo, considerando que tal situação envolvendo o ensino e a aprendizagem da escrita constitui-se numa realidade vivenciada, principalmente, em turmas de escolas públicas. Quando se observa o 5º Ano do Ensino Fundamental, percebemos a fragilidade dos estudantes na efetivação de um encontro vivo com o texto, em que possam estabelecer relações enunciativas de sentido, num crescente envolvimento com práticas

escritas relevantes e concretas. Por essa razão, buscamos a apresentação do desenvolvimento de um caminho metodológico com base na mediação do professor, possibilitando-lhes estratégias, dinâmicas de elaboração do gênero notícia, observando e respeitando aspectos relacionados à idade dos alunos, ao perfil da turma, aos interesses do público pré-adolescente e em observância à realidade social que os circunda.

O trabalho que se apresenta recria estratégias de produção escrita que podem ser desenvolvidas, no sentido de melhorar a produção textual dos discentes do 5º Ano do Ensino Fundamental, adequando a metodologia ao processo de escrita e reescrita textual, que atenta a uma rota delineada com base na reflexão e no diálogo. Nesse contexto, vamos construindo e partilhando redes desafiadoras de questionamentos com os estudantes, criando e recriando atividades que constituem a dinâmica de produção escrita a ser realizada.

Com esse olhar sobre a trajetória de produção da escrita que possibilite aos alunos o movimento interativo com o texto e para o texto, estabelecemos o seguinte objetivo geral: desenvolver um conjunto de estratégias para a produção textual do gênero notícia, com orientações metodológicas para o docente do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Prosseguindo com esse encaminhamento descrito no objetivo geral, delineamos os objetivos específicos, estabelecendo propósitos intencionais à pauta do trabalho em curso: 1. Discutir a noção de produção escrita segundo a perspectiva sociointeracionista, que dará embasamento à abordagem do gênero notícia e subsidiará a proposta de atividades para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. 2. Propor atividades didáticas que potencializem a dinâmica escrita da notícia, de modo a levar os discentes a refletirem sobre a função social do gênero e os elementos que o constituem. 3. Produzir um caderno pedagógico com atividades metodológicas passíveis de serem implementadas no cotidiano do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Com a finalidade de alcançar tais objetivos, este trabalho está amparado em pesquisas que abordam a prática docente e o ensino-aprendizagem do processo da escrita. No âmbito teórico, foram revisitados estudos, a exemplo das referências de Antunes (2003, 2005, 2014), Bakhtin (2011), Koch e Elias (2012), Koch (2011,2012), Geraldi (2003), Marcuschi (2008), entre outros, que tratam de questões relativas ao processo de interação verbal, tessitura textual, constituição dos gêneros e orientações para um trabalho de produção e reescrita textual voltado para o contexto comunicativo. Com relação ao âmbito legal, foi trazida para compor as considerações a respeito do nosso tema de estudo a Base Nacional Curricular Comum (2018), que norteia o ensino de Língua Portuguesa para o trabalho com a escrita, a partir do

uso da língua nos seguintes campos de atuação – vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, vida pública. Neste último campo, se insere o gênero notícia, o qual faz parte da esfera jornalística – contexto de comunicação tratado em nosso caderno de orientação metodológica

O planejamento dissertativo deste trabalho está estruturado em cinco (05) capítulos, a partir desta Introdução. No capítulo 2, apresentamos uma abordagem sobre a escrita, alicerçada nos estudos de Antunes (2003, 2005, 2014), Koch e Elias (2012), Koch (2011, 2012), Geraldi (2003), Marcuschi (2008) e da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018), que orientam as práticas textuais da linguagem escrita, fundamentados num panorama sociointeracionista, considerando a ação dos discentes como produtores textuais que se constituem em sujeitos ativos, contextualizando situações reais de intencionalidade comunicativa. Sobre textualidade, incluímos os estudos realizados por Antunes (2003) e Costa Val (2016), que trazem fundamentos importantes sobre o texto. Prosseguindo com esse capítulo, vemos o que preconizam Serafini (2004) e Ruiz (2015) sobre a correção textual-interativa. Seguimos com a prática da reescrita, apresentando como aporte teórico as considerações de Antunes (2005, 2007, 2014), Riolfi et al. (2014), Menegassi (2013), Geraldi (2010) e BNCC (2018). Este capítulo também apresenta um tópico sobre a avaliação da aprendizagem, ancorado nas pesquisas e estudos realizados por Hoffmann (2008) e Luckesi (2011).

No capítulo 3, discorreremos sobre o gênero discursivo/textual a partir das concepções de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) que sinalizam os estudos da linguagem como uma atividade de interação social, onde os agentes participantes articulam suas ações por meio de gêneros textuais, numa troca verbal em permanente diálogo com as práticas sociais, atendendo a diferentes situações marcadas por interlocutores. Quanto às considerações sobre o gênero notícia, embasadas nos estudos de Nascimento (2009), Alves Filho (2011) e Barbosa (2001), percebemos que os autores permitem o direcionamento dos estudos sobre a produção da notícia, observando a estrutura do fato relatado em seus aspectos informacionais, seus elementos característicos e organizacionais, parâmetros essenciais ao desenvolvimento do acontecimento em evidência. Para além disso, os estudiosos do gênero também destacam a atuação da prática social da notícia em contextos que interferem, significativamente, nas visões de mundo dos interlocutores.

Neste capítulo apresentamos um tópico sobre a multimodalidade no contexto social da notícia, radicando o aporte teórico em Almeida (2011), Barthes (1978), Eco (1994,1993), Lustosa (1996) e Vieira (2015).

No capítulo 4, iniciamos uma reflexão sobre a importância do professor-pesquisador, o tipo de pesquisa qualitativa e exploratória e algumas abordagens acerca da ligação entre o professor, o ensino e a natureza da pesquisa, destacando a base referencial e evidenciando os estudos de Minayo (2009), Demo (2008, 2001), Esteban (2010), Freire (2001), Gil (2002) e Libânio (2017).

Prosseguindo, apresentamos no capítulo 5, uma exposição didática dos recursos mediadores das ações de constituição da escrita da notícia, que serão detalhadas no caderno de orientação metodológica, bem como elaboramos uma contextualização e uma síntese das atividades utilizadas na construção das rodas de conversa e oficinas. A organização do caderno de orientação metodológica configura-se na produção final resultante desse trabalho, relacionando a produção teórica à construção produtiva e fluida de produção da notícia, incorporada numa dimensão social crescente do objeto em estudo. Esse capítulo será fundamentado com os estudos de Paulo Freire (2006, 1987), Dell’Isola (2012), Freire e Shor (1987), Neto-Mendes, (2001), Warschauer (2001), Morin (1990), Moura e Lima (2014), Valle e Arriada (2012), Antunes (2003), Garcez (2004), Gonçalves (1992) e Signorini (2006).

Finalizamos apresentando as considerações finais, na qual tecemos algumas reflexões sobre aspectos pontuais da pesquisa, enfatizando a maior dificuldade encontrada ao longo do caminho (pandemia da Covid-19) e, ressaltamos a importância do estudo realizado, acreditando e desejando que as atividades apresentadas no caderno metodológico sejam utilizadas pelos docentes que dele fizerem uso, com a devida autonomia para realizarem as alterações que acharem por bem fazê-las. Em seguida, expomos as referências que foram utilizadas como suporte de estudo para a configuração da pesquisa em pauta.

## **2 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O ATO DE ESCREVER**

Este capítulo trata de aspectos teóricos a respeito da função social exercida pela escrita, a partir de práticas interativas, constitutivas das relações sociais que estabelecemos uns com os outros. Aborda também aspectos conceituais e as peculiaridades relacionadas ao processamento da escrita, à produção de gêneros; assim como as orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a linguagem em uso, trazidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), e o processo da reescrita textual como forma de desenvolver habilidades importantes para a formação do escritor.

### **2.1 Concepções da escrita e suas múltiplas possibilidades de interação**

A linguagem verbal, por meio da escrita, tem provocado ao longo do tempo uma múltipla e variada troca de saberes, experiências e conhecimentos entre os seres humanos, no mundo contemporâneo. Cotidianamente, em fração de segundos, recebemos inúmeras mensagens que se utilizam da linguagem escrita. Como afirmam Koch e Elias (2012, p.31): “[...] na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos solicitados a produzir textos escritos [...], seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia” [...]. Ou seja, a comunicação escrita faz parte das interações sociais e influencia a dinâmica comunicativa do indivíduo, em diferentes contextos de uso.

Para Antunes (2014), as interações sociais que permeiam as atividades sociocomunicativas e que transpõem o tempo e o espaço, em contextos situados (MARCUSCHI, 2008), estão presentes no cotidiano dos usuários da língua, permitindo uma conexão que vai desde o mais simples “bom dia” até as mais intrincadas notícias que circulam na sociedade, sobre diversificados temas.

Entende-se que toda e qualquer prática que implique o uso da linguagem, a forma do dizer e o como dizer, assim como os seus usuários, está imbricada com as concepções que impregnam e marcam os sujeitos com aquilo que está internalizado para o bem e o uso da coletividade em determinado espaço/tempo/história. Sobre esses aspectos, Antunes (2005, p.28) nos explica que,

Conforme as concepções que se tem do que seja escrever, treina-se a escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, para nada e para ninguém; ou se escrevem textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor, mesmo simulado.

Como se observa, a linguagem acompanha as transformações no contexto social, implicando em concepções que delimitam uma visão da escrita e do texto: “o modo pelo qual como concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 32), ou seja, as concepções de escrita estão entrelaçadas com as concepções de linguagem, de texto e de sujeito, na perspectiva sociocomunicativa.

Geraldi (2003, p. 41) nos diz que a primeira concepção, para a qual “a linguagem é expressão do pensamento, [...]” ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Na linha desse pensamento de Geraldi (2003), há um sujeito que domina a linguagem e não se preocupa com o seu interlocutor. Ele é o que diz, o que se expressa, sem interagir com o outro, é o senhor da palavra que exercita uma ação monológica, centrada em si mesmo.

Seguindo essa linha, a vastidão de conhecimentos referentes à linguagem foi colocada em segundo plano, o imprescindível seria o estudo das normas prescritivas da gramática que, conforme Bagno (2001, p. 11): “as pessoas sempre foram levadas a acreditar, ingenuamente, que era preciso conhecer detalhadamente a nomenclatura gramatical para poder fazer um bom uso dos recursos da língua”. Essa concepção de linguagem é a homologação da prevalência da gramática, por meio da qual se poderia chegar à produção escrita.

A segunda concepção da linguagem parte dos pressupostos de Ferdinand de Saussure (2002), no início do século XX. Essa teoria aponta a linguagem como um código, cuja comunicação é representada por um conjunto de signos que, articulados, promovem as mensagens. Estabelece-se, dessa maneira, um fio de comunicação formado por um emissor e um receptor, por convenções pactuadas, a fim de se efetivar o entendimento entre as partes na prática comunicativa.

Saussure promove um grande avanço com seus estudos sobre a linguagem, uma vez que sua teoria consegue marcar uma ruptura com a concepção da língua como expressão do pensamento. No entanto, as opiniões começam a surgir quando se observa que quem comanda na concepção saussuriana é o emissor, constituindo-se como o detentor da informação, aquele

que dará todas as instruções no processo comunicativo, cabendo ao receptor acatá-las passivamente, repeti-las e fixá-las. Nesse sentido, a prioridade é a língua, com sua estrutura e formas. A fala e a escrita não são relevantes nesse processo. A respeito disso, Koch e Elias (2012, p.33) entendem que,

Nessa concepção de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há visão para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.

Observa-se que a linguagem configurada em textos era vista como se fosse estática e imutável, passível de correção com aceção do “certo” e do “errado” e a delimitação de um sentido único para o escrito. Nessa perspectiva, a decodificação do texto é explícita, com respostas rápidas e diretas. As práticas comunicativas são impostas como um produto e não como um processo.

Em oposição às concepções anteriores, surge a terceira concepção de escrita alicerçada nos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011), considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana. Essa concepção vai muito além das anteriores, quando aborda a linguagem como forma ou processo de interação.

De acordo com a concepção bakhtiniana (2011), em todas as esferas de atuação da vida humana, a comunicação se organiza em forma de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2011), há sempre um sujeito ativo carente de respostas. O envolvimento do outro nessa cadeia de interatividade contempla o que diz o autor: “os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 299). Desses variados contextos, emergem os gêneros (orais e escritos) que se constituem das práticas comunicativas.

Para além dessa questão, Bakhtin nos aponta que há diferentes formas de enunciados (orais e escritos) que se concretizam na prática comunicativa do cotidiano, por meio das construções significativas de interação entre as pessoas entre si, uma agindo sobre a outra e com a outra. Como há um contato permanente entre os seres humanos, o uso da linguagem é também constante, permitindo uma diversidade enorme de usos de formas comunicativas.

Segundo Bakhtin (2011, p.261),

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não

contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Os estudos de Bakhtin (1997, p. 121) apontam que “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”. Para Bakhtin (1997), o enunciado é um produto das interações sociais que se concretiza no cotidiano das experiências humanas.

Nas palavras do filósofo, as formas linguísticas tomadas isoladamente, de forma descontextualizada, são desprovidas de significado. O mundo real das enunciações seja num contexto mais próximo, ou num distante, são de natureza social. No entender de Bakhtin (1997, p. 126), “o subjetivismo individualista está errado em tomar, da mesma maneira que o objetivismo abstrato, a enunciação monológica como seu ponto de partida básico”. Dito isto, Bakhtin (1997) enfatiza a importância da interação social e do dialogismo como elementos constitutivos da linguagem verbal. As interações linguísticas funcionam como um carrossel em movimento, só que não param aí, extrapolam os espaços sociais, num constante ir e vir de inter-relação dialógica entre os sujeitos.

Seguindo as premissas do pensamento bakhtianiano, que entende a concepção de língua com uma visão interacionista com a participação de sujeitos ativos e atuantes no processo na comunicação oral e escrita, em um processo de produção de sentido, Koch (2011, p. 17) define que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Ao apresentar os sujeitos como atores sociais, Koch (2011) demarca os lugares de interação verbal como o espaço em que atuam esses sujeitos, cujo uso da língua perpassa pelas questões de âmbito cognitivo, principalmente no que se refere à ativação de conhecimentos prévios importantes para a produção do texto, como também frisa os modos de interação verbal que direcionam a dialogicidade do texto produzido. Posto isto, a realização da escrita como prática mobiliza várias estratégias e conhecimentos que são pertinentes à construção do texto. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 34-35), a prática de escrita envolve:

1) *conhecimento linguístico* – que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico. 2) *conhecimento enciclopédico* - coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória. 3) *conhecimento de textos* – para a atividade escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas. 4) *conhecimentos interacionais* – ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas.

Como se observa, todos esses conhecimentos apontados pelas autoras precisam ser construídos, armazenados e ativados pelo produtor do texto, porque são essenciais para a tessitura textual, além de se tornar coerente com o gênero e a finalidade comunicativa a ser instituída no ato de escrever.

Conforme a percepção das autoras citadas, o processo de produção da escrita predispõe um conjunto de conhecimentos e elementos estratégicos que, concatenados, encaminham o “dizer” para determinadas respostas relativas ao contexto das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Além disso, Koch e Elias (2012) ainda nos orientam que é imprescindível que o produtor do texto construa pistas indicativas de objetivos pretendidos, de intenções: para quem e para quem eu escrever? (interlocutor), sinalizando que o trabalho com a produção escrita é sempre endereçado a alguém e, dependendo do nível de proximidade com determinadas pessoas, a escrita pode ser mais ou menos formal. As autoras continuam dizendo que o bom uso da ortografia, da escolha do léxico e da gramática são essenciais para a construção de sentidos do texto.

Faz-se necessário também o uso de estratégias de escrita que auxiliem na delimitação de elementos do contexto, o espaço e tempo histórico dos interlocutores, o gênero discursivo adequado à situação e ao tema em vista, antes de se iniciar a produção em si. Para as autoras, a escrita também depende de conhecimentos cognitivos que possibilitem ao produtor/leitor a retomada de outros textos pertencentes ao repertório cultural constituído pela sociedade em que está inserido.

Koch e Elias (2012), com relação ao que é posto e pressuposto no texto, comentam que as informações explícitas devem ser delimitadas dentro do texto no intuito de permitirem ao leitor um adentramento nas entrelinhas textuais e possíveis elaborações de referências. As autoras reforçam ainda que é fundamental o processo de revisão textual, na tentativa de ajustar a escrita às intenções comunicativas do produtor/leitor. A revisão textual deve ser um processo contínuo, que demanda participação do docente e seu aluno.

Na trilha do que foi exposto, Antunes (2003, p.54) orienta que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Essas etapas se complementam mutuamente, exigindo que se respeite a função específica de cada uma. A autora acrescenta que

a primeira etapa é a *etapa do planejamento* [...] é o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir [...]; a *etapa da escrita*, corresponde a tarefa de *pôr no papel*, de registrar o que foi planejado; e à terceira etapa, a *etapa da revisão e da reescrita*, corresponde o momento da análise do que foi escrito [...]. A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes. (ANTUNES, 2003, p. 55-56).

O pensamento das autoras embasa a importância do processo de interação que sustenta as práticas de produção escrita. Assim, o envolvimento do produtor do texto aprofunda e amplia o desempenho final das produções textuais.

As considerações apresentadas apontam caminhos para um melhor direcionamento da prática docente, no que se refere às práticas comunicativas voltadas para o ensino da escrita, à medida que possibilitam o encaminhamento do diálogo ao longo das produções textuais que serão realizadas, delineando um quadro de melhores perspectivas no desempenho da competência escritora dos discentes.

## **2.2 O texto e seus mecanismos de constituição**

Os avanços nos estudos da Linguística Textual que ocorreram no final da década de 1960 possibilitaram aos pesquisadores a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a funcionalidade do texto nos diversos campos da vida cotidiana, como um processo que constitui sentidos, promovido tanto por quem o produz quanto por quem o lê.

A Linguística Textual, como uma ciência, apresenta o texto como uma “realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado” (HALLIDAY e HASAN, 1973, *apud* FÁVERO e KOCH, 2012, p. 50). Nesse sentido, o texto não se constitui como um aglomerado de frases e orações. Realiza-se por meio delas, imprimindo conteúdo, forma e significado a toda uma estrutura que o compõe, além do conjunto de palavras que subjaz a sua superfície. A

elaboração do texto escrito depende de mecanismos textuais que implicam na concretude do escrito em um todo articulado, que envolve o semântico, o pragmático e o contexto, perpassando o que está posto no processo comunicativo da linguagem verbal.

O texto, seja ele oral ou escrito, não preexiste como estrutura consolidada de sentidos no processo discursivo da linguagem. Esse processamento só acontece no contexto da interação sociocomunicativa entre os participantes. Ou seja, depende dos conhecimentos e habilidades utilizadas por parte dos falantes/produtores/leitores para que a sua efetivação seja dinamizada, em um ir e vir de produção de sentidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 25) apontavam em seu documento norteador,

Texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade.

Trata-se, pois, de sinalizar que a textualidade demanda certos aspectos observáveis na estrutura textual, para que o escrito seja compreendido no seu sentido macro. Aos agentes produtores e participantes do processamento textual são permitidas alterações necessárias e constantes para que o sentido se constitua. Se não existe uma conexão entre as palavras no enunciado, o texto será um emaranhado de expressões aleatórias e arbitrárias.

Conforme Marcuschi (2008, p. 89), “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Segundo o autor, o texto deixa de ser uma realidade virtual para tornar-se uma experiência real, concreta. A partir do momento que se inicia o “pensar em fazer”, independentemente de sua extensão, a produção textual toma um caminho sem volta na efetiva produção de sentidos no processo de comunicação.

Antunes (2003) condiciona à escrita escolar a escrita de texto com um estabelecimento de *vínculos comunicativos*, de exercício diário dos alunos, visto que, segundo a autora, “a escrita de palavras ou frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos, parágrafos” (ANTUNES, 2003, p.62). Dessa maneira, a dimensão social que circula no entorno da constituição da produção textual propicia um encontro natural do discente com a língua, posto que, no universo das aulas de Língua Portuguesa, circulam vários discursos que podem ser consolidados em práticas textuais relevantes e significativas.

Além disso, a constituição textual depende de determinados fatores, os quais precisam ser conhecidos para que as produções escritas se materializem em consonância ao contexto

comunicativo. De acordo com Costa Val (2016), é a textualidade que faz com que um texto seja um texto. Essa textualidade é constituída por sete fatores, que condicionam a realização dos discursos. Desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1983), os fatores são: “a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto e, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade*, e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (COSTA VAL, 2016, p.5, grifos da autora).

Para a autora (2016, p. 5), “a *coerência* [...] é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto”. Envolve, desta forma, o conjunto de relações que subjazem na superfície textual, como também aquelas que estão implícitas e que garantem a compreensão do discurso. Agrega o aspecto lógico, o semântico e o cognitivo, à medida que possibilita que os interlocutores realizem uma parceria na rede de conhecimentos que se estabelece, mediante o processo de construção textual. A autora acrescenta que “a compreensão do texto não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do receptor” (COSTA VAL, 2016, p. 6).

A autora ainda afirma que “a *coesão* é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”. Provém da utilização dos recursos linguísticos na articulação e no encadeamento de palavras, expressões, períodos e parágrafos que constituem a parte formal do texto. Demanda uma justaposição de elos que se interligam entre si, alinhando os recursos expressivos na constituição de sentidos. A coesão e a coerência, segundo a autora, “têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*” (COSTA VAL, 2016, p.7).

Além da coerência e coesão, Costa Val (2016), baseada nos estudos de Beaugrande e Dressler (1983), aponta fatores pragmáticos que propiciam aos leitores e produtores textuais, um vasto conjunto de recursos linguísticos estratégicos que orientam caminhos para se chegar à textualidade: a *intencionalidade*, que diz respeito aos propósitos e intenções que o produtor tem em mente ao produzir uma prática comunicativa. A *aceitabilidade* está relacionada com as expectativas do leitor, que espera um texto coerente, coeso e relevante. Envolve a capacidade de estabelecer um diálogo com o produtor textual. A *situacionalidade* relaciona-se com o ajuste do texto à situação sociocomunicativa, ao contexto. Como diz a autora, o contexto pode ser definidor dos sentidos do texto. Como o texto independe da sua extensão, o contexto implica no conjunto de estratégias indicativas de compreensão global no processo da

ação comunicativa. As placas de trânsito representam um exemplo de como pode ser explicitada a questão da lógica do texto, por meio do contexto, considerando a linguagem simbólica nele presente – o local em que são colocadas as placas de trânsito direciona o leitor ao sentido materializado no texto: placas que indicam redução de velocidade do veículo são fixadas em vias específicas, alertando o condutor para a necessidade de se locomover com menor rapidez, a fim de se evitar acidentes. A *informatividade* é o fator pragmático influenciador na recepção de quem está operando com o texto e esperando que, na progressão da sua leitura, apareça um certo grau de informação que seja relevante: a sequência textual caracteriza a evolução do processo do discurso, trazendo ocorrências imediatas e distantes que mobilizam a dinâmica do texto.

Conforme Costa Val (2016), a intertextualidade é também um fator condicionante à textualidade. Segundo a autora, “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto” (COSTA VAL, 2016, p. 15). Dessa forma, os estudos apresentados indicam que tanto na realização dos discursos orais como nos escritos, há sempre uma remissão a outros discursos. O exercício da linguagem verbal, por meio da prática da escrita de textos, não existe no vazio. São elaborações da mente humana que se concretizam na fala e na escrita, por intermédio de conhecimentos que são ressignificados e de contextos que são recriados. É o ritual das representações cognitivas e pragmáticas, encaminhando o produtor/leitor na construção de sentidos do texto.

Continuando com o enfoque sobre o texto e os elementos que se entrecruzam para a sua produção de sentidos, veremos a seguir o que se apresenta nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018).

### **2.3 O Texto na BNCC – ampliando experiências na produção textual**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) apresenta-se em forma de um documento de caráter normativo com as orientações necessárias para os educadores, na construção dos currículos escolares por meio de habilidades e competências. Constitui-se uma referência para redimensionar em todos os níveis a realidade dos contextos referentes ao ensino e aprendizagem, os quais estão inseridos os segmentos educacionais da Educação Básica. Além dos currículos, a BNCC (2018) vai mais adiante, quando direciona assuntos relacionados à elaboração das propostas pedagógicas, à formação dos professores, ao material didático e à avaliação (PORTABILIS, 2020).

Com objetivos muito claros e definidos que evidenciam uma mudança educacional sinalizadora do estabelecimento da equidade entre os participantes, a BNCC (2018) delinea um quadro de possibilidades que favorece o desenvolvimento integral do discente. São habilidades e competências que, quando bem estudadas e planejadas, propiciam o encaminhamento do trabalho docente de forma a superar as dificuldades cotidianas e superar limites.

Fundamentada em documentos oficiais que a precederam, a BNCC (2018) incorpora uma compilação de orientações que norteiam caminhos para a construção do trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento pertinentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Delimita saberes que são essenciais a uma educação inovadora e projetada para a realidade contemporânea, que vai além da mera preparação para avaliações escolares e externas.

Conforme a BNCC (2018, p. 63), “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa”. Define-se, dessa forma, uma composição de práticas de linguagens diversificadas, possibilitando múltiplas vivências dos discentes na construção do exercício pleno da cidadania, quando aponta sentidos no exercício das manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Nessa perspectiva, pretende-se que os conhecimentos sejam reconstruídos e ampliados, em relação às experiências realizadas na etapa da Educação Infantil.

Ao adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva, a BNCC (2018) privilegia em seu conteúdo o estabelecimento das relações interativas, mediadas pelo diálogo, na construção de sujeitos que se percebem constituintes do exercício de práticas comunicativas, em esferas sociais variadas que mobilizam o pensar, o fazer e refazer da linguagem verbal, ampliando conhecimentos, interagindo com mundos próximos e distantes, responsabilizando-se pela busca de respostas na percepção do “eu” e do “outro”. Conforme Bakhtin (2011, p. 356), “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (falta de resposta)”. Em conformidade ao que foi dito pelo autor, basta inferir que, quando os alunos escrevem textos, sejam quais forem as situações em que se encontrem, eles aguardam respostas.

Constata-se que a bagagem existencial constituinte dos seres humanos se define em sua complexidade, pelas experiências e conhecimentos linguísticos que permeiam a capacidade individual e coletiva de se constituírem como seres sociais, em diferentes

instâncias interlocutivas, fazendo questionamentos, criando e recriando soluções e respostas em um cotidiano repleto de expressividade. A BNCC (2018) nos diz que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p.67)

Desse modo, conhecer os gêneros, a forma como são textualizados, como a linguagem é usada nesse processo constitutivo dos sentidos, é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita, o que favorecerá cada vez mais a inserção do leitor e do escritor em diferentes práticas interacionais, ocasionando, assim, boas experiências na produção de leitura e da escrita.

No que se refere ao desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita, quando se direciona o olhar para a sala de aula, percebe-se que ainda há muito a se concretizar em termos de produções textuais e de gêneros discursivos no cotidiano das práticas pedagógicas escolares. Escreve-se nos ambientes escolares para receber uma nota, um conceito ou, simplesmente, para “preencher” (passar) o tempo. Muito tem sido estudado pelos docentes a respeito do processo de escrita, entretanto, reitera-se nos textos ações de décadas: falta de retorno na prática comunicativa.

O aluno produz e não obtém a resposta do professor, em muitas situações. E, quando acontece de recebê-la, geralmente há o apontamento de erros ortográficos, do uso do léxico e de colocações sintáticas que não se coadunam com a abordagem gramatical dos professores. Não havendo respostas que o possibilitem refletir sobre o escrito, o aluno realiza suas produções de qualquer forma. Quando o diálogo não se manifesta no processo textual/discursivo, institui-se o vácuo, a indeterminação, a falta de continuidade (LEAL, 1991).

Em um panorama de dimensões que se entrecruzam às práticas de uso e reflexão no processo de produção de texto, a BNCC (2018, p. 77) preconiza, dentre outros tópicos, que é necessário

Analisar as condições de produção de texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou a mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral, ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.

Posto dessa maneira, entender como as condições de produção textual influenciam o produto final – que é o texto – é entender o mecanismo de processamento dos sentidos do que é dito, por quem é dito em determinado contexto.

De acordo com Leal (1991), a compreensão da complexidade que circunda a produção do texto, parte do princípio do entendimento de seu processo discursivo, onde se consolidam as relações significativas que determinam os sujeitos que a constituem e são constituídos. Há, nesse sentido, intenções comunicativas que agem com a linguagem e sobre a linguagem. Parte daí a concepção de linguagem que o professor incorpora e a utiliza no processo de ensino da escrita, resultando numa mediação pedagógica que assume o ponto de vista sociointeracionista.

Perante o exposto, e considerando as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC orienta sobre o que é necessário para o estabelecimento de um bom desempenho dos discentes, no contexto das produções textuais:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87).

Portanto, o trabalho a ser desenvolvido pelo docente da língua materna envolve condições de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, para que se realize a apropriação de saberes relacionados aos modos de produção e de recepção do texto escrito, atrelando-se a esse processo as questões relativas às especificidades da interação verbal e sua importância para as práticas comunicativas ocorridas na vida social.

O tópico seguinte expõe um recorte sobre estudos referentes à avaliação no contexto escolar e baliza um equilíbrio entre esta e a correção textual-interativa, quando estabelece a forma de constituição da avaliação formativa, em semelhança à revisão do texto por meio dos bilhetes interativos. Em meio a esses estudos, aparecem outras categorias avaliativas do texto, mostrando práticas que priorizam os desvios detectados, ainda presentes em muitos espaços educacionais brasileiros.

#### **2.4 Avaliação e revisão do texto: um olhar sob a ótica da correção textual-interativa**

Em diversas circunstâncias da vida, somos envolvidos ou expostos a demandas avaliativas, advindas de situações desencadeadas no meio social, de forma individual ou coletiva. As movimentações interativas e dialógicas convergentes das ações humanas, por

meio da linguagem, possibilitam a construção dos vários modelos avaliativos que permeiam os nossos olhares, os nossos dizeres, os nossos fazeres. Elaboramos perguntas e produzimos respostas às diversas situações vividas, percorrendo com intensidade o caminho das situações avaliativas provocadas por nós mesmos, ou pelas atuações dos outros em nossas vidas. Esse contexto nos mostra que a confluência do universo social, na qual estão inseridas as ações educativas, permeia uma avaliação construída em alicerces históricos, sociais, ideológicos. Posto isso, pensar sobre avaliação exige o envolvimento de pessoas que se debruçam em estudos direcionados ao tema, principalmente quando se trata da esfera educacional.

A avaliação é uma pauta constante em nossas ações cotidianas e, no tocante à escola, a forma histórica de como se avalia chega a causar medo nos estudantes. Além disso, a cultura que foi implantada, por meio de práticas sociais avaliativas que não condizem com o verdadeiro sentido da avaliação, ainda é muito propagada nas instituições educacionais. Em seus estudos Hoffmann (2008, p.12) afirma:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação, na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor.

Com essas palavras, a pesquisadora aponta que, adentrando no campo educacional, e, precisamente, na ação dos professores, há uma discrepância entre o que se faz e o que se fala, quando destaca em sua investigação que muitos docentes têm plena clareza das fragilidades do processo avaliativo e, no entanto, permanecem com a vivência da mesma prática arbitrária. De acordo com a autora, a concepção de avaliação está intrinsecamente relacionada com esse fazer dos educadores, replicando numa prática pedagógica centrada na aplicação de testes, exercícios e avaliações que refletem, ainda, a consistência da autoridade, do poder, da magnitude do olhar sobre os conteúdos, em detrimento da clareza dos sentidos e do processual.

Partindo-se do direcionamento dado pelos autores nos parágrafos anteriores, encaminhamos a nossa atenção às aulas de língua portuguesa e, especificamente, ao trabalho com a escrita textual, balizando as nossas reflexões sobre a forma de como estamos avaliando as produções dos nossos discentes. Há uma preocupação exacerbada em apontar erros e quantificá-los? Ou em realizar intervenções e orientá-los em rever a teia de sentido que é mobilizada na escrita textual? Vejamos o que diz a professora Livia Suassuna:

A prática da avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Essa é uma concepção processual. (SUASSUNA, 2014, p.6)

Na perspectiva da autora, a avaliação como um processo discursivo deve ser ressignificada no cotidiano escolar, apontando caminhos possíveis que se coadunam com a produção escrita, quando vista na dimensão contextualizada. Dessa maneira, considerando os questionamentos precedentes e antenados com uma nova concepção de linguagem, pertinente se faz, que priorizemos a produção escrita como processo interventivo, permanente e contínuo. Essa demanda potencializa uma tarefa reflexiva e constante na construção do processo avaliativo. Corrigir erros e acertos pode ser uma tarefa simples, entretanto, a questão crucial é ultrapassar a linha divisória que vai além de, e se permitir outras formas avaliativas de pensar o texto escrito, por meio do diálogo e da interação. Ampliar a competência discursiva no campo avaliativo da produção textual não é uma tarefa fácil, porém não é impossível.

Entretanto, a hegemonia da avaliação na escola e, sobretudo, na escrita do discente, tem demonstrado formas descontextualizadas e tradicionais para revisar o texto, pondo em evidência a correção do que se pressupõe como “errado”. Seguindo essa linha de pensamento, atentemos ao que diz Antunes:

Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Sem o ranço das atitudes puramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só tivesse olhos para enxergar “o que não está certo”. (ANTUNES, 2003, p. 159)

A autora impulsiona o docente a fazer ponderações consonantes à avaliação norteadora da mediação pedagógica, encaminhando o pensamento reflexivo à associação permanente entre o avaliar e as práticas didáticas contextuais, que permita aos participantes um retorno constante ao processo que está sendo desencadeado. Caberá à escola tornar cada vez melhor a ação avaliativa, evidenciando o foco para a aprendizagem. Segundo a pesquisadora, a avaliação prescinde o momento de revisão, de orientação em que se deve analisar qualitativamente, sem a rigidez estigmatizada do “certo” e do “errado”.

O esteio dessa forma de avaliar resvala sobre as produções escritas dos alunos, sobre o *feedback* necessário à viabilização dos ajustes no texto que o docente deverá realizar e, em consequência, ao modo como estão sendo efetuadas as interações sociodiscursivas em sala de aula. A dimensão do fenômeno avaliativo implica em observar e registrar hipóteses, descaminhos e avanços, apoiando o discente em suas dificuldades. Essa perspectiva é provocadora de ondas, com o ir e vir de ações avaliativas, e, dessa maneira, o trabalho docente, o planejamento, as concepções e as atitudes carecem de retroalimentação contínua.

Luckesi (2011) evidencia o ato de avaliar como uma ação permanente e contínua sobre o processo pedagógico do ensinar e aprender. Ele afirma que:

Se efetivamente nos comprometermos com o ideário de que o conhecimento emancipa o ser humano, o que ensinamos como significativo deve ser aprendido pelo educando de forma qualitativamente satisfatória; se isso não ocorreu, importa ensiná-lo novamente, para que o seja. (LUCKESI, 2011, p.339).

Segundo o autor, a avaliação precisa ser coerente com a mediação pedagógica exercitada diariamente, implica formas de conhecer e orientar novos caminhos estabelecendo conexões gerativas de produção de sentidos, que permitam ao discente o pertencimento ao mundo articulado das ideias e dos saberes. Para tanto, esperar o final do bimestre, do semestre ou do ano letivo para classificar o discente em bom ou ruim, aprovado ou reprovado, só aponta para a dicotomia de compreensão do fenômeno avaliativo. Quando se trata da produção escrita, o problema ainda é mais emblemático e reúne questões que envolvem: o léxico, o sintático, o semântico, o pragmático, o contextual. Tal situação nos orienta para o que diz Antunes:

Entre outros aspectos, o ideal será que o professor conceda maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. (ANTUNES, 2003, p.65).

Dessa forma, a autora nos chama a atenção para o sentido global do texto, conduzindo a nossa atenção para aspectos linguísticos que são essenciais à produção do tecido textual como a coerência, a coesão, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto. Limitar as nossas atividades sobre a língua materna a questões ortográficas e gramaticais conduz a uma estreiteza no panorama de ensino da linguagem, que reverbera em concepções avaliativas meramente somativas.

Em consonância ao exposto, faz-se importante, neste momento, o desdobramento dos tipos de avaliação que têm permeado os estudos de pesquisadores nas últimas décadas: a avaliação diagnóstica, a formativa e a classificatória. Grosso modo, essas modalidades avaliativas convergem para uma explanação sucinta: a avaliação diagnóstica apresenta os problemas detectados, a formativa proporciona os dados para melhorar as inadequações constatadas e a somativa consiste na emissão da nota, rubrica ou outro juízo de valor, que classifica o aluno em bom ou ruim, aprovado ou reprovado. As palavras abaixo endossam esse pensar sobre o fenômeno da avaliação,

A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada. Por isso ela deve fazer parte da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e

somativa -, com suas respectivas funções – diagnosticar, controlar e classificar -, o professor está garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem. (HAYDT, 1997, p.28).

Para além do que foi exposto, constata-se a prática avaliativa como um processo que necessita de revisita contínua, retomando as funções que sustentam essa prática como um fenômeno que evoca desafios a perguntas e respostas e suscita a relação pedagógica numa perspectiva de diálogo. Essa perspectiva nos impulsiona à fomentação deste trabalho, em estreita parceria com os autores que defendem a interlocução redimensionada das estratégias avaliativas de produção textual, observando os contextos em que são produzidas com vistas à análise e à reflexão. Para tanto, Suassuna (2014, p. 11) nos diz que

A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor. O processo tem condicionamentos, depende das esferas em que o texto está circulando. Cada vez mais a escola precisa se aproximar da prática social de escrita, investir em textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência.

A autora contempla, nesta citação, que o foco avaliativo resulta da existência de contextos sociais que permitam a reconstrução e reformulação das hipóteses construídas pelos sujeitos escritores de textos. À vista disso, o decorrer do processo da escrita prescinde de estratégias avaliativas que se vinculem às características dos gêneros que foram propostos e considerem os critérios que foram acordados com antecedência, entre docentes e discentes para a sua consolidação. Os desdobramentos metodológicos, que implicam a realização da atividade escritora, mobilizam os parâmetros indicadores da produção escrita do discente, indicando os contornos que necessitam dos ajustes adequados e de redirecionamento na condução efetiva de trabalho com o texto.

As práticas escolares que norteiam as avaliações e revisões da escrita textual permanecem, em sua grande maioria, dissociadas de uma ampla visão reflexiva sobre o texto, considerando-o como um processo fechado em si mesmo. Em tempos de grandes transformações nos estudos linguísticos, ainda se constata uma prática de correção textual centrada na incidência de conhecimentos gramaticais e sedimentada em apontar erros de pontuação, ortográficos, sintáticos e lexicais (ANTUNES, 2003).

De acordo com Ruiz (2015, p. 33),

A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto. Por essa razão, pode-se sem sombra de dúvidas dizer que a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum.

Serafini (2004, p.107) nos apresenta a correção de um texto como um “conjunto de intervenções”, que, quando bem-organizadas pelo professor, possibilitam ao aluno a realização de reescritas das suas produções, articulando melhor o conteúdo, a linguagem e a estrutura do gênero aos objetivos comunicativos do texto. Para que isso aconteça, o docente precisa utilizar estratégias de escrita eficazes que promovam a construção de sentidos na materialidade enunciativo-discursiva. Sendo assim, a coerência, como um dos mecanismos essenciais à textualidade, precisa materializar-se durante todo processo do fazer e refazer textual, pois “[...]diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2012, p.52). A autora ainda afirma que a coerência não constitui uma mera qualidade ou propriedade do texto, ela “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional”. (KOCH, 2012, p.52).

Segundo Ruiz (2015), os falantes/produtores dos discursos orais ou escritos sempre depreendem que estão realizando práticas comunicativas coerentes, que sinalizam respostas positivas daqueles que receberão as mensagens. E os receptores / leitores, por sua vez, também demandam esforços para estabelecerem a concretização de sentidos no texto lido. Na visão da autora, acontece uma postura cooperativa entre os usuários, estabelecendo uma sintonia em busca da compreensão textual.

Refletindo sobre a posição apresentada por Ruiz (2015), percebemos que a atitude do professor frente às correções das produções textuais dos discentes não se alinha com uma postura cooperativa, quando simplesmente dá um visto ou aponta o que é “certo” ou “errado”; ou quando preenche espaços do próprio texto do aluno, reescrevendo por ele (RUIZ, 2015). Neste sentido, o professor visualiza na produção do discente apenas as questões relacionadas à gramática, à ortografia, à pontuação, em detrimento das demais questões relacionadas à tessitura textual e à prática comunicativa. De acordo com os estudos da autora, o docente no contexto das suas expectativas, comporta-se como se aguardasse determinadas falhas no texto do discente e concentra os seus esforços de “corretor”, sobretudo no apontamento dessas inadequações.

Sobre a necessidade de o docente adotar uma prática mais eficaz no que tange ao trabalho com a escrita do alunado, Leal (1991, p. 66) nos explica que “é preciso instaurar uma consciência dialógica que só será possível quando aquele que ensina se esforçar por

constituir-se também como tal”. A autora preceitua que, para o aluno sentir-se produtor daquilo que escreve, faz-se imprescindível que obtenha respostas à sua expressividade comunicativa. Dessa forma, o professor torna-se o seu interlocutor em potencial, aquele com quem contará para interagir sobre a produção textual.

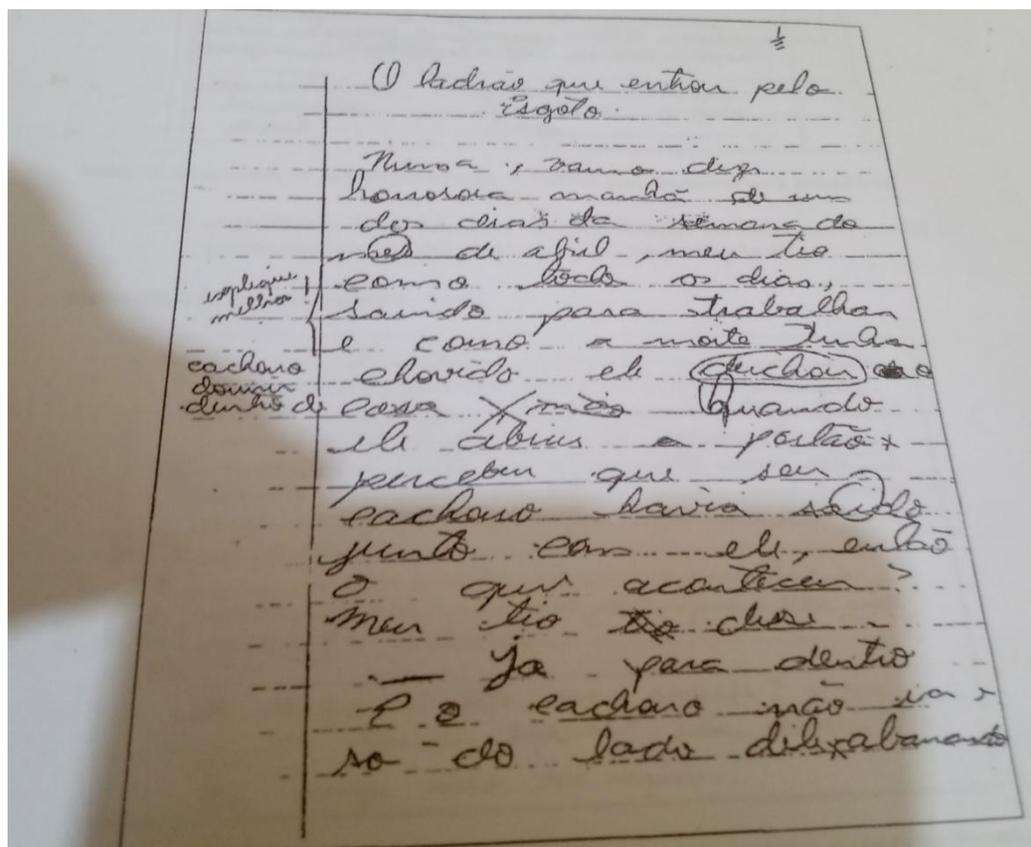
Em consonância ao que se desenha no cotidiano das práticas avaliativas textuais desenvolvidas no contexto escolar, Ruiz (2015) apresenta outras formas de intervenção empregadas pelos professores, as quais se assemelham com as experiências descritas em uma pesquisa realizada pela autora. A pesquisadora fundamentou-se na tipologia descrita por Serafini (2004), que define três grandes tendências na correção de redações: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. Ruiz (2015), por sua vez, acrescenta a correção textual interativa, combinando elementos de análise descritiva global, no sentido de possibilitar ao professor um novo olhar no acompanhamento das versões escritas materializadas pelos estudantes, em forma de gêneros textuais.

De acordo com Serafini (2004, p. 113), a correção *indicativa*

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Sobre essa prática descrita por Serafini, Ruiz (2015) explica que a maioria dos professores utiliza a correção *indicativa* como uma estratégia de revisão textual. Nos recortes da pesquisa apresentados pela autora, observa-se que os exemplos em pauta sinalizam o apontamento de erros que são circulados, sublinhados, marcados com “X” ou marcados por meio de sinais acompanhados de expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema (RUIZ, 2015, p. 38). O exemplo que segue, expõe essa forma de correção:

**Figura 1- Correção indicativa**



Fonte: Ruiz (2015, p. 37)

Logo, percebe-se que essa correção interventiva se manifesta como uma forma monológica e unilateral de manuseio de estratégias na correção textual. Considerando os estudos da autora, “nesse tipo de correção o professor [...] somente *indica* o local das alterações a serem feitas pelo aluno” (RUIZ, 2015, p.40). Nesta perspectiva, o professor aponta o erro e não realiza as devidas reflexões sobre as situações contextuais que preservam a unidade textual.

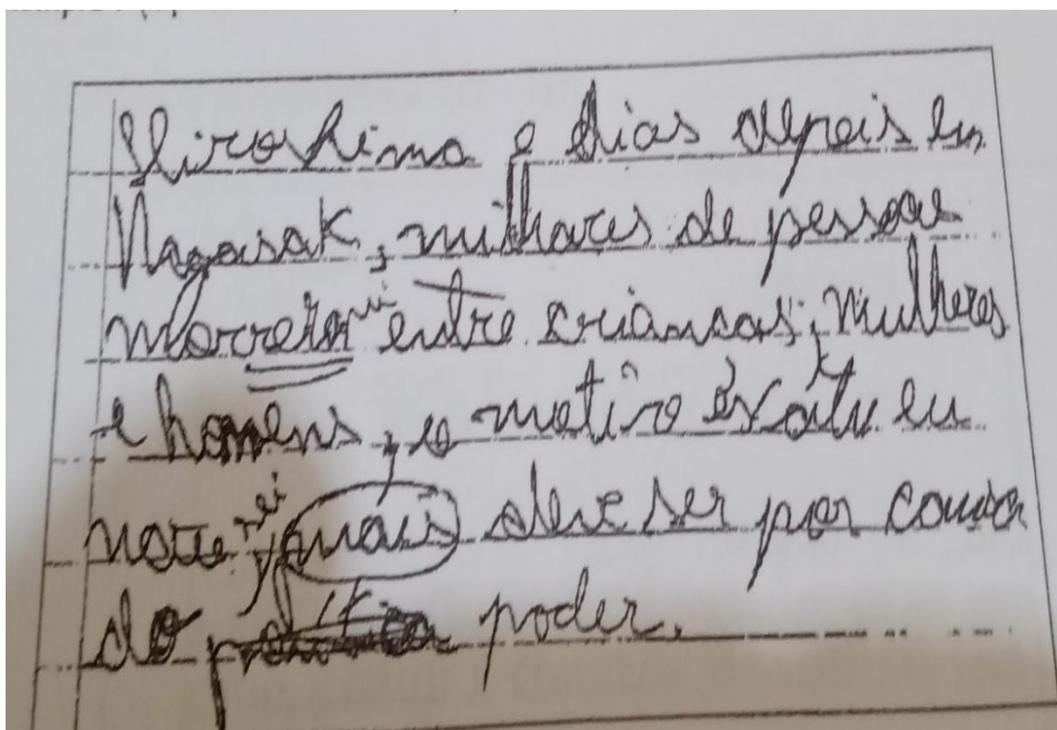
O segundo tipo de intervenção escrita apontada por Serafini (2004) é a *resolutiva*. Sobre esta alternativa intervencionista, a autora afirma:

A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 2004, p.113).

Nesta abordagem, a correção centraliza todo o trabalho de revisão textual nas reflexões e ações escritas do professor, que faz suas interferências naquilo que acredita ser inadequado

no texto produzido pelo aluno. Seguindo o pensamento de Ruiz (2015), a correção *resolutiva* não é tão recorrente nas práticas interventivas de correção dos docentes. Mas acontece em alguns casos, concentrando-se mais no corpo do texto do que na margem ou pós-texto. Na pesquisa da autora, nesse tipo de correção, há várias estratégias de manipulação do texto pelas quais os professores “procuram mostrar ao aluno uma solução para o problema constatado, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto” (RUIZ, 2015, p. 41). Para justificar o apresentado, apresentamos uma forma de como se dá esse tipo de correção. Neste caso, foram acrescentados os morfemas modo-temporal (*ra*) e número-pessoal (*m*) a *morrem*, apresentando a alteração a ser feita. (Ruiz, 2015, p. 42)

**Figura 2 – Correção resolutiva**



Fonte: Ruiz (2015, p. 42)

Sem ter a pretensão de detalhar a pesquisa realizada por Serafini (2004), apresentamos a terceira estratégia interventiva de revisão textual, a correção classificatória. Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. No exemplo seguinte, Ruiz (2015, p. 46) apresenta os símbolos metalinguísticos pesquisados *in loco* e com os professores usuários desses símbolos:

**Figura 3 – Correção classificatória**

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., M., Mt., N., S.
Amb	Ambigüidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confuso	C., E., I., Mc., N., S.
CP/Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância Verbal	C., E.
DG	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	E.
TL	Traçado da Letra	A.
DD	Discurso Direto	E.
DI	Discurso Indireto	E.
DS	Divisão Silábica	N.
EI	Erro de Informação	C.
EF	Estrutura da Frase	E.
Fr	Frase malconstruída	C.
FN	Foco Narrativo	E.
FV	Forma Verbal	A., E.
G	Grafia	E.
IL	Impropriedade Lexical	Mc., Mt.
IV	Impropriedade Vocabular	A., E.
Voc	Vocabulário	C.
M	Maiúscula	C., E., N.
m	Minúscula	E.
LO	Linguagem Oral	A., E.
O	Ortografia	A., C., E., I., Mc., Mt., N., S.

Fonte: Ruiz (2015, p. 46)

Ruiz (2015) não concorda com Serafini (2004) quando ela defende a correção classificatória, com uma visão indicativa sem possibilidades ambíguas de erros, visto que, na indicação dos erros das produções escritas dos alunos, aparecem classificações “extremamente claras, objetivas, exemplares; [...] outras não” (RUIZ, 2015, p. 47). E, como a criação dos símbolos usados nesse tipo de correção fica a critério de cada professor, torna-se difícil para o aluno compreender qual símbolo foi utilizado para destacar os seus desvios na escrita.

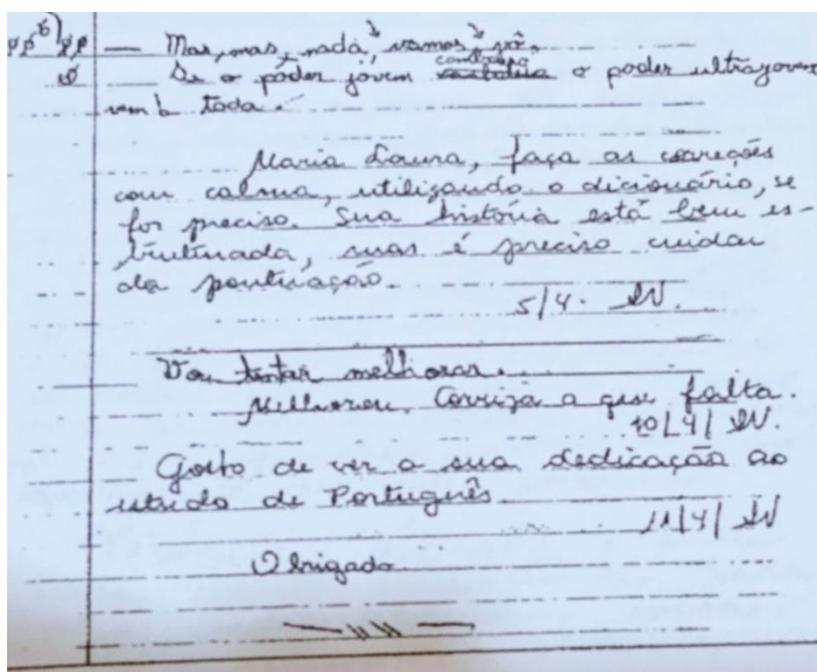
Ao longo da pesquisa, Ruiz (2015) constatou o uso de símbolos e códigos usados pelos docentes, na correção citada no parágrafo anterior, os quais apontam qual o tipo de erro que necessita ser revisto pelo aluno. Estes símbolos são compartilhados mutuamente pelos professores e alunos no decorrer das atividades textuais, implicando na sua apropriação por parte dos discentes, para serem compreendidos no processo interlocutivo. No entender da pesquisadora, esse tipo de correção, intitulada de classificatória, demanda um nível mais apurado de conhecimento dos alunos, que possibilite a compreensão do conjunto de símbolos, por meio dos quais são indicados os pontos que devem ser revisados e aperfeiçoados no processo de revisão textual.

Na tentativa de aprimorar a metodologia dos docentes no exercício de correção das produções textuais, Ruiz (2015) apresenta outro tipo de correção textual, que sinaliza um avanço no processo dialógico entre os participantes (aluno e professor), como também permite uma maior autonomia do aluno na efetivação de experiências e estratégias que envolvam o processo da construção do texto. A pesquisadora chamou esse processo de intervenção de correção textual-iterativa:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de ‘pós-texto’). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’ [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2015, p.47).

Esses comentários mais longos, vindos posteriormente ao texto do aluno, são verdadeiros guias de orientação de reescritura, uma ferramenta de interação interlocutiva voltada para a reflexão sobre a escrita. A seguir, apresentamos um exemplo indicativo desse tipo de correção:

**Figura – 4 Correção textual-iterativa**



Fonte: Ruiz (2015, p. 48)

As pesquisas realizadas pela autora demonstram que esses bilhetes podem alcançar duas funções básicas: em um primeiro momento, percebe-se que auxiliam o aluno no processo de revisão do texto, quando se referem aos problemas detectados na produção textual; e, em

um segundo momento, apontam para a realização do processo metadiscursivo, que trata do trabalho de correção efetuada pelo professor. Ou seja, o bilhete explicaria o que precisaria ser ajustado e como deveria ser feita essa correção, observando-se determinados critérios previamente elencados, conforme destacamos a seguir:

O que na verdade os ‘bilhetes’ mais fazem (além de incentivar ou cobrar o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta e apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, símbolo (RUIZ, 2015, p.52)

Como se observa, a perspectiva da abordagem trazida por Ruiz (2015) sobre os “bilhetes” não significa, em absoluto, a desconstrução das categorias apresentadas por Serafini (2004). Porém, expõem as lacunas que essas categorias revelam no exercício das ações interventivas do professor. Na investigação de Ruiz, constata-se que o docente não utiliza nem o corpo, nem a margem da parte física do texto, e sim faz uso do “pós-texto”, ou seja, realiza sua atividade de correção textual-interativa após a escrita do aluno, organizando-a em um espaço em branco. Sob este prisma, a autora afirma que “[...] tais ‘bilhetes’, na sua grande maioria, são produzidos não tão ‘colados’ (imbricados) à fala do aluno, como as outras correções mencionadas, mas de um modo mais distanciado dela fisicamente” (RUIZ, 2015, p. 48).

Há outras questões observadas por Ruiz (2015) na sequência da sua pesquisa sobre a correção textual-interativa, que são enfatizadas por meio dos “bilhetes”. A autora apresenta a tematização do comportamento verbal ou não verbal do aluno, constatando que a atividade do professor vai muito além da correção do texto em si. Desta maneira, o trabalho de revisão do texto refaz-se no aspecto interlocutivo e sociodiscursivo, concatenando elementos negativos ou positivos, elogios, cobrança, afetividade e dialogismo (BAKHTIN, 2011). Sobre o pensamento bakhtiniano, concernente ao dito neste parágrafo, Ruiz (2015, p. 50) nos diz que

Essa troca de ‘bilhetes’ entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da ‘dialogia’ (BAKHTIN, 2011) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É pois a marca por excelência do diálogo - altamente produtivo - entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso.

Considerando a discussão realizada por Ruiz (2015), no detalhamento do *corpus* da sua pesquisa, vislumbra-se que os alunos respondem de formas diversificadas quando os professores utilizam as categorias de Serafini (2004) – a indicativa, a resolutiva e a

classificatória – ou quando fazem uso da correção textual-interativa. Essas respostas podem ser indicativas de acatamento ao dizer do professor, como no caso das categorias de Serafini (2004). Ou manifestar respostas de reescritas revisadas com maior desempenho, evidenciadas pelo nível de interatividade da correção textual-interativa.

É nessa trajetória dialógica e interacional de construção da escrita que seguimos a trilha da correção textual-interativa de Ruiz (2015), apontando esse tipo de revisão textual semelhante à avaliação formativa “que envolve diagnosticar, propor atividades de intervenção, voltar a diagnosticar”. (RIOLFI *et. al.* 2014, p.201). De acordo com os autores, essa avaliação docente implica em formar o aluno e não classificá-lo, desencadeando, assim, uma prática de revisar/avaliar que abre caminhos para mediações, confrontos, sugestões, acréscimos e retomadas durante o processo de escrita de um texto. A partir dessa configuração mediada pelo processo avaliativo de revisão textual-interativa, sinaliza-se um equilíbrio entre as relações que se estabelecem no processo de negociação com o discente, no que tange ao aprimoramento da produção textual.

Constata-se, então, que a correção textual-interativa de Ruiz (2015) se apresenta consubstanciada em um contexto interativo e sociodiscursivo, que age em parceria com uma avaliação formativa, delineando a concretização de uma prática metodológica de avaliação textual que mobiliza o dizer do aluno de diferentes formas, tendo em vista o processo realizado no percurso metodológico, mediado pelo docente.

## **2.5 A reescrita textual: um processo constante e intenso de repensar a atividade escritora**

O processo de reescrita textual carece de um olhar especial no contexto escolar, quando diz respeito ao modo como o encadeamento das ações estratégicas, utilizadas pelo docente, devem ser encaminhadas na perspectiva de uma reflexão por parte do discente nas suas produções escritas, ressignificando o sentido dos usos “da língua oral ou escrita, em função das demandas sociais e profissionais do dia a dia” (ANTUNES, 2014, p.77). Tal reflexão fundamenta-se em uma concepção interacional de linguagem que, sob esse ponto de vista, contempla a atividade da escrita de forma contextualizada, em constante movimento: o que, por que, para quem escrever. Jolliibert e Jacob (2006, p.192) evidenciam que

Escrever é reescrever. Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO, ou melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e da adequação do processo. Um texto produzido por camadas,

com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto. [...]. Portanto, a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada e melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à ‘obra prima’ ou versão final.

No trecho citado, as autoras mencionam o exercício da escrita envolvendo ação de fazer e refazer o texto, em uma permanente mobilização de intenções comunicativas, envolvendo a dinâmica interativa entre os agentes que compartilham a realização desse processo. A partir do exposto, podemos pressupor que o planejamento e a execução de ações estratégicas, utilizando determinado gênero textual, implicam muita clareza na elaboração dos objetivos, por parte do professor, bem como a reciprocidade do estudante na compreensão de todo processo que será efetivado, para que se disponha a realizar os ajustes adequados em suas produções textuais, desde a primeira versão. Esse monitoramento do autor que permeia o início da reescrita, percebendo-se como autor do texto, amplia a possibilidade de rompimento com a velha tradição de que só o professor é quem avalia. A tudo isso, soma-se um conjunto de procedimentos pedagógicos mediadores, que, na etapa inicial do processo de escrita e reescrita, é imprescindível.

Segundo Riolfi *et al.* (2014, p.139), a perspectiva de desenvolver um trabalho cuidadoso com a reescrita no ambiente escolar demanda um certo nível de dificuldade para o docente, dado que uma produção escrita exige que o aluno seja atendido em suas dificuldades de uma forma muito próxima. Os autores citados também destacam que “não há uma preocupação de que a escrita é um produto de reflexão” (RIOLFI *et al.*, 2014, p.140), de trabalho persistente com a linguagem e sobre ela. Essas considerações são desafiadoras para o professor, quando se depara com situações contextuais que condizem, diretamente, com a questão da reescrita textual na escola: uma delas diz respeito ao fato da compreensão, pelo aluno, do que ele lê e escreve. Se o discente não apresenta uma leitura fluente, não domina as regularidades do sistema alfabético, não compreende o que lê, torna-se difícil avaliar a materialidade do texto.

O parágrafo anterior releva um problema recorrente em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, espaço que será utilizado como mediação didática desse projeto, sinalizando para o comprometimento do professor na incorporação de procedimentos metodológicos que assegurem aos alunos a construção e reconstrução de uma escrita textual significativa, com possibilidades de recíproco entendimento. O vaivém do escrever e reescrever com sentido pode se constituir como um marco decisório na vida daquele aluno que está criando vínculos de familiaridade com o processo de registro da língua, por meio de produções textuais. Riolfi

*et al.* (2014, p. 141) nos afirmam que “[...] o ato de escrever exige árdua reflexão com a linguagem e sobre ela. Isso é o que torna possível o reconhecimento das diferentes modalidades linguísticas e quais usos podem ser feitos delas. A concepção assumida é a de que não há escrita sem reescrita”.

Com base nesse pressuposto, a escrita constitui-se como atividade que demanda trabalho contínuo e aprendizagem, em momentos em que há reais necessidades para o aluno escrever (MENEGASSI, 2013). Dessa forma, a escrita de um texto “[...] implica pensar em trabalho e não em inspiração” (GERALDI, 2010, p. 166). Os desdobramentos dessa constatação advêm do aprendizado de que a escrita e a reescrita exigem um esforço solitário, mediado pelos dizeres do outro: o professor que ensina e os possíveis escritores. Nesse sentido, faz-se imprescindível o aluno perceber-se como sujeito-autor, combinando saberes culturais vividos e reais, criando possibilidades de montagem e remontagem nos usos da linguagem, agindo como ser interagente do mundo, por meio da concretização discursiva do texto.

A convenção tradicional do ensino que envolve a produção da escrita e reescrita textual ainda demanda situações contextuais, que operam nos termos do “certo” e “errado”. A aula de Língua Portuguesa continua referendando práticas metodológicas de atividades discursivas que redundam em correção da forma e do conteúdo, bem como na proposição de exercícios que privilegiam atividades gramaticais. Consideramos que, no contexto das possibilidades de uso da língua, seria um grande equívoco abandonar a análise linguística e as regularidades referentes à formalidade de seu uso. No entanto, antes de aderir a um novo modelo de ensino com vista a mudanças didáticas que sejam relevantes e necessárias, é imprescindível que o professor entenda que “[...] a gramática nunca pode ser retirada da língua [...]. Ela está na língua. Ela é parte da língua” (ANTUNES, 2007, p. 80).

Nesse sentido, entendemos que a autora nos propõe que ao escrever e reescrever textos, os nossos alunos sejam orientados no sentido de pensar e repensar sobre um conjunto de relações significativas que atravessam o todo textual, incluindo-se com pertinência o estudo da gramática em suas variadas possibilidades, de forma reflexiva e gradual, acompanhando os contornos e as idas e vindas que a atividade reflexiva escritora proporciona.

Levando-se em conta o apontamento de erros ou acertos em doses excessivas, nos textos produzidos por nossos alunos, faz-se importante destacar a seguinte sugestão:

A perspectiva do erro é a única com a qual muita gente aprendeu a olhar certos usos da língua. Bem que alguns desses usos podiam ser analisados em outras perspectivas, por exemplo, se poderia dizer: ‘Essa forma, como está, pode provocar ambiguidade, pode prejudicar a clareza, pode parecer

demasiado taxativa' (ou conforme o caso, demasiado complacente). (ANTUNES, 2007, p. 101).

Em direção a esse pensar, o documento que postula as orientações para o exercício da mediação pedagógica, a BNCC (2018), no eixo concernente à produção de textos no Ensino Fundamental, apresenta caminhos que viabilizam o ensino dessa prática de modo a

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78).

A partir do que diz a BNCC, percebemos o quanto ainda precisamos crescer em termos de pesquisa, formação e experiência didática, para realizarmos um trabalho eficaz com relação à reescrita textual dos nossos alunos. Usando uma palavra do trecho citado e retomando questões anteriores, faz-se prioritário o *redesign* do planejamento com o foco no aprimoramento das versões textuais produzidas pelo discente, direcionando o trabalho pedagógico e criando condições estratégicas de colaboração mútua, que paulatinamente, seja passível de sustentação no ambiente escolar, à medida que possibilita o acesso a uma escrita produtiva.

Considerando que todo trabalho de escrita textual está a serviço de um determinado gênero, no que tange aos aspectos composicional, discursivo, estilístico e linguístico, prosseguiremos, situando o próximo capítulo, com os estudos sobre os gêneros textuais de forma a compreendê-los como objetos de escolha, adequação e ajustes em nossos contextos de uso.

### 3 OS GÊNEROS DO DISCURSO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Para além do que já foi anunciado, apresentamos, neste capítulo, os gêneros discursivos, retomando a visão do filósofo Bakhtin (2011), que baliza o seu pensar no processo sociointerativo e dialógico das práticas linguísticas enunciativo/discursivas, desencadeadas em variadas esferas das atividades humanas. Destacamos, ainda, os estudos de Marcuschi (2008), subsidiado pelo dizer de Bakhtin, ao tratar da noção de gêneros textuais. Daremos sequência ao capítulo, expondo algumas reflexões sobre o gênero notícia e sua funcionalidade comunicativa.

#### 3.1 Gêneros discursivos/textuais: mobilização de saberes em construção

A comunicação humana é pautada pela interação resultante de processos do uso da linguagem. Com base nessa premissa do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011), reiteramos aqui a importância do discurso no conjunto das relações interativas. Dessa forma, conhecer o pensamento bakhtiniano (maior referência nessa área), em torno do estudo da enunciação e dos gêneros do discurso, faz-se imprescindível entender a constituição de sentidos e a funcionalidade desses gêneros. De acordo com a concepção de Bakhtin (2011, p.261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Nesse sentido, a globalidade das mensagens organizadas e transmitidas pelos falantes/escreventes nas projeções enunciativas demarcam a singularidade dos gêneros discursivos, nas diversas esferas de intervenção dos participantes no processo comunicativo. A esse respeito, o filósofo afirma:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo, (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p.261).

Esses três fatores – conteúdo, estilo e composição – que determinam a elaboração dos discursos estão intrinsecamente interligados no enunciado, pois o gênero discursivo apresenta em sua composição uma estrutura linguística associada a determinado estilo de linguagem que, por sua vez, traz características formais que vão constituir a tessitura textual, cujo tema vem explicitado na relação entre as palavras, no jogo dos enunciados. Evidencia-se aqui que cada

gênero se configura com o seu estilo, sua temática e sua composição, em formas “*relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2011, p. 262), com as quais os produtores/leitores podem comunicar-se e estabelecer possibilidades interativas de comunicação. Entretanto, essas formas podem sofrer alterações com o decorrer do tempo e do momento histórico dos participantes no processo sociointerativo, haja vista as considerações do autor sobre as projeções de cada um desses elementos no conjunto da prática discursiva.

O conteúdo temático refere-se ao tratamento específico que é dado a certos gêneros, considerando os aspectos singulares que podem ser mais ou menos previsíveis acerca do que será lido ou escrito. Segundo Bakhtin (2011, p. 282), “[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas)”. O pensamento bakhtiniano nos aponta para a articulação dos sentidos sobre as nossas escolhas em definir o conteúdo temático dos gêneros discursivos, dessa forma, o mundo das ideias, os conhecimentos linguísticos, o caráter significativo de determinadas esferas na vida social de um grupo delimita as escolhas dos sujeitos/participantes/autores em busca de possibilidades escritoras. A prática eletiva de um tema para a construção do gênero medeia situações que se vinculam ao nosso trabalho em sala de aula, quando predispõe o aluno a apresentar expectativas a respeito de determinado assunto, que o conduzirá a ler e escrever em condições reais de interação com a língua e a cultura.

O estilo – conforme o pensamento bakhtiniano – é a marca da individualidade do sujeito/autor, imprimindo ao seu enunciado o tom adequado, o fato diferencial, a nuance particular que delimita o seu pensar sobre o pensar do outro, o dizer do outro, por meio do uso da linguagem. Na perspectiva desse contexto, Bakhtin (2011, p. 279) afirma,

[...] o *autor* de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia da sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural.

Posto isso, inferimos que o estilo individual mobilizado pelo autor de uma determinada obra, apresenta aspectos internos que, processados, o diferenciam daquele que o precedeu. De acordo com a visão do escritor, há uma cadeia de comunicação discursiva embutida na escrita de uma obra que, como réplica ativa, corresponde a elos que foram criados, respostas que estão sendo dadas e apresentadas, em respostas a outras obras que a antecederam. Podemos entender, então, que a expressividade comunicativa discursivo/textual

não vem do nada. É uma composição marcada pela individualidade estilística, que apresenta um processo contextualizado em situações dialógicas de mundos, permeado por atos discursivos. Cabe aqui a continuação do pensamento bakhtiniano quando diz “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN 2011, p. 268), focalizando o gênero quanto à sua heterogeneidade – há infinitas formas de dizer o que dizemos, ouvimos ou lemos. E, assim, a constituição dos gêneros vai permitindo reconstruções e renovações na linguagem oral ou escrita, modificando e absorvendo novos gêneros. Essa forma de marcar o estilo, utilizada em algumas esferas da comunicação, possibilita o manuseio de estratégias poderosas de elaboração do pensamento crítico e reflexivo. Podemos citar como exemplo: o gênero notícia, objeto de estudo desse trabalho dissertativo.

Quanto à composição, Bakhtin (2011, p. 262) revela que, na concretização efetiva dos enunciados, os gêneros discursivos são formas “relativamente estáveis” que apresentam transformações, tendo em vista o processo histórico e social a que estão sujeitos, em determinadas esferas da comunicação humana. O filósofo destaca a expressão “relativamente estável” em diversas passagens dos seus estudos, mobilizando o nosso pensar para a construção global do todo que compõe o gênero discursivo, tendo sempre em vista as transformações que ocorrem na sociedade e, por consequência, nos modos de usar a língua. De acordo com autor, essa construção global do todo está ligada aos elementos que caracterizam determinados discursos e nos propicia uma moldagem mental do objeto em estudo; funcionam como referentes episódicos na composição do gênero, nos possibilitando enveredar em réplicas ativas de compreensão, concernente ao processo enunciativo.

Segundo o estudioso, “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, p. 262). Podemos dizer, então, mediante o pensar do autor, que esses elementos são construções de sentido que se entrelaçam na materialização discursiva de uso da língua.

A relevância da configuração dos gêneros como prática social, em uma perspectiva sócio-histórica, é também bastante expressiva nos estudos de Marcuschi (2008), quando diz:

Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 162-163).

Como se observa, a constituição dos gêneros está intimamente relacionada aos contextos em que estão inseridos os interlocutores, sua história e modos de vida, tendo em vista que a atividade comunicativa vai sendo estruturada à medida que os discursos se materializam e vão circulando na sociedade.

As lentes operativas do pensamento de Marcuschi (2010), sobre a constituição dos gêneros enunciativos/discursivos, revelam a constituição do gênero textual como uma prática social que opera entre o universal (discurso) e o particular (texto). Essa perspectiva nos permite observar que o gênero está entre o plano do dizer e o da configuração empírica do texto, refazendo uma construção sócio-histórica de onde se regulam os atos enunciativos. Para Marcuschi (2008), o gênero textual é um evento, um acontecimento, um artefato linguístico que faz parte da estrutura social em formas textuais concretas e ativas. Para o autor, aprender um gênero não é aprender uma forma linguística, e sim aprender uma forma de ser social. Sobre esses aspectos, acrescenta:

[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Nessa direção, podemos dizer que as atividades desenvolvidas pela sociedade se organizam a partir de gêneros textuais, construindo e reconstruindo formas da produção do dizer, em elaborações que representam efeitos da manifestação individual ou coletiva em situações interacionais e dialógicas. A maleabilidade social possibilita a promoção de ações que transcendem o aspecto comunicativo, informacional e linguístico da efetivação do gênero textual, no processo enunciativo/discursivo. Dessa forma, os arranjos estruturais que são desencadeados no processo de constituição dos gêneros dão-se por meio das atividades humanas situadas num contexto pré-moldado por outros seres humanos. Ponderando o dizer de Marcuschi (2010), a expressão desse contexto aponta para as múltiplas formas de apresentação dos gêneros (orais, escritos, semióticos), haja vista a explosão dos gêneros digitais, com o advento da tecnologia. Os gêneros representam uma infinidade linguística e cultural nos fatos comunicativos narrados pela espécie humana.

Segundo Marcuschi (2008, p. 85, grifos do autor), o gênero apresenta dois aspectos importantes: “a) *gestão enunciativa* (escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais); b) **composicionalidade** (identificação de unidades ou subunidades textuais que dizem respeito à sequenciação e ao encadeamento e linearização textual”.

Esse cenário representativo do processo da materialização do gênero, apresentado pelo autor, nos permite dizer que ao tecer as palavras que perfazem a escolha do gênero, o sujeito produtor de textos (orais ou escritos) prescinde de uma organização, no mínimo global, da constituição do gênero. Nesse contexto, roteirizar o modo como se pretende escrevê-lo já contempla uma iniciativa de movimentação em busca de uma produção discursiva que produza continuidade de sentidos nos prováveis escritores. Dado esse passo, faz-se necessário uma conjunção de fatores externos e internos à língua, que, processados em alusão a uma construção significativa da expressividade e da compreensão do gênero, produzem demandas de concatenação da produção textual e reverberam em interpretações relevantes e produtivas. Pertencer a um mundo onde as coisas acontecem vertiginosamente faz parte desse processo de estruturação de sentidos, levando-se em consideração um interlocutor que prescinde de respostas. A potencialização do uso das palavras é imprescindível no ato comunicativo.

Ratificando as afirmações de Bakhtin (2011), evidenciadas nos primeiros parágrafos sobre os gêneros textuais/ discursivos, Cavalcante (2013, p. 44) afirma que eles “são padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. [...]. Por esse motivo eles apresentam relativa estabilidade”. Segundo a autora, há uma padronização genérica nas construções linguísticas sociocognitivas que denotam propósitos comunicativos e se revelam na prática dos usos sociais da linguagem, no entanto, essas práticas comunicativas são passíveis de transformações em determinados momentos históricos.

Na visão de Koch e Elias (2012), há uma competência metagenérica na inter-relação entre os indivíduos que lhes possibilita usar formas adequadas das práticas sociais. A consolidação dessa habilidade permite a compreensão nas atividades de leitura e produção textual, assim como orienta a construção dos falantes e escreventes nas enunciações discursivas. Koch e Elias (2012) direcionam suas observações no sentido de mostrar que o usuário quando se utiliza de um determinado gênero discursivo o faz segundo um modelo anteriormente exposto. Ou seja, há alguns pressupostos que subjazem às atividades de produção de textos. Um desses pressupostos diz respeito aos “modelos” construídos socialmente. Nesta perspectiva, esta seria uma premissa básica para o conhecimento da estrutura do gênero na concretização da atividade discursiva.

Conforme Bakhtin (2011), o imbricamento das relações sociais entre os indivíduos tende a apresentar formas discursivas cada vez mais heterogêneas e multiformes, dada a sua capacidade de acompanhar a evolução da linguagem e da transformação da sociedade. Com a

multiplicidade dos gêneros do discurso na contemporaneidade, torna-se impossível delimitar um padrão para cada um, como podemos observar com o gênero carta, que hoje está praticamente obsoleta e foi substituída pela conversa virtual que acontece via *e-mail*, *whatsapp*, *chat* etc. Como afirma Bakhtin (2011, p. 262), “pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo”.

Em face da complexidade em que se estabelecem os enunciados, dependendo das circunstâncias da materialidade do gênero, Bakhtin (2011, p. 263) definiu uma divisão para os gêneros do discurso em primários e secundários. Os gêneros primários seriam os simples, os gêneros orais e imediatos – a conversação, por exemplo. E os gêneros secundários seriam os complexos, com a relevância na escrita – por exemplo: o artigo científico. O gênero secundário pela sua característica mais abrangente pode absorver um gênero primário. Para exemplificar, pode-se citar o romance que, pela sua estrutura temática, estilística e composicional é marcado por traços de oralidade e escrita. Dessa maneira, o autor predispõe, em seus estudos, um complexo elo na constituição linguística dos gêneros, na extrapolação de seus sentidos preditivos, circunstanciais e estabilizadores da comunicação humana.

Nessa perspectiva, o tópico a seguir, delinea as diferenças que se estabelecem entre os gêneros e a tipologia textual, apontando os direcionamentos de alguns estudiosos sobre o assunto em pauta.

### **3.2 Gêneros e tipos textuais**

As matrizes do pensamento desencadeiam inumeráveis formas de construção dos gêneros textuais. No tópico anterior, procuramos enfatizar o que pensam alguns autores sobre esse tema inconcluso e inacabado em sua condição de evento, de acontecimento. Nesse sentido, continuaremos estudando o gênero, combinando-o com uma nova roupagem, a tipologia textual. De acordo com Marcuschi (2008, p. 156), “os gêneros [...] Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Sendo assim, a forma de apresentação do gênero encontra um amoldamento na tipologia textual, que o complementa. Segundo o autor:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados, a rigor, são modos

textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifos do autor).

A posição do autor atenta para o fato de que essas categorias relativas aos tipos textuais tendem a ser limitadas e não aumentam. Dessa maneira, quando elas aparecem no tecido textual com relevância, chamamos de texto narrativo, texto argumentativo, texto expositivo etc. A preponderância dos modos que se estabelece na composição do texto constitui a progressão da escrita textual, estabelecendo a sua forma, socialmente interligada com o tempo e a história de agentes ativos. Esse movimento que se dá por meio da ação humana perfaz o giro da constituição social e histórica em que se emolduram as práticas comunicativas linguísticas. Indo nessa direção, pressupomos que nada é estanque, nada é imutável. A tipologia textual preenche e organiza de forma deliberada aquilo que vamos dizer e escrever, respeitando e fazendo “um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Como vemos nessa assertiva, o autor reúne um complexo de saberes individuais e de mundo, condizentes à construção de nossas produções linguísticas.

A tipologia textual concretizada em gêneros apresenta características bem definidas e estabilizadas. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 283) nos expõe: “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

A abordagem do autor exterioriza que, a partir do momento que nascemos, entramos em contato com um mundo repleto de linguagem e de pessoas que a manifestam. Essa realidade é concretizada em práticas sociais cotidianas que se consubstanciam em gêneros textuais. Muitos desses gêneros são marcados pela expressividade estilística da forma de escrita individual do escritor e pelas marcas ressonantes da cultura, dos conhecimentos linguísticos, bem como das interações que delineiam o conteúdo temático e a composição dos eventos comunicativos. A produção escrita envolve a presença do outro. Escrever é pensar que alguém está lá, na outra ponta, dialogando conosco. Compactuando ou discordando em uma conversa infindável de respostas.

Com base no exposto, observamos que os tipos textuais se manifestam em relação à forma do texto e apresentam peculiaridades linguísticas que são intrínsecas ao seu constructo global. Já “[...] os gêneros passaram a ser vistos como formas de organizar dinamicamente a comunicação humana e de expressar diversos significados de modo recorrente” (ALVES FILHO, 2011, p. 21). A força expressiva da palavra “dinamismo” nos leva a refletir sobre a

maleabilidade do gênero. Essa imbricação da tipologia textual na apresentação do gênero suscita e reforça a heterogeneidade que o define. Segundo Bakhtin (1997, p. 121-123), “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo”; “sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Com essas palavras, o autor nos mostra a força de relativização do gênero, renovando-se a cada nova forma de construção discursivo/textual, levando-nos a considerar que na perspectiva de processamento do gênero, não existe o conceito de imutabilidade.

Marcuschi (2008, p. 156) nos ensina que “os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados”. Essa visão permite uma harmonia entre os gêneros e a tipologia, considerando uma melhor delimitação daquilo que se quer escrever. Além disso, também nos acrescenta que variadas e repetidas seqüências tipológicas podem aparecer na escrita de um gênero. Dessa forma, o potencial das estratégias que se estabelecem em favor do autor demanda conhecimentos que fazem e refazem o funcionamento do gênero, sempre em busca dos sentidos nos atos de comunicação textual/ discursiva.

A notícia está inserida como um dos principais gêneros textuais que faz parte da esfera jornalística e está associada a determinadas situações sociocomunicativas. Delimitada numa rede de relações temáticas do campo jornalístico, apresenta a função comunicativa de informar, sendo caracterizada como uma narrativa técnica de fatos que abrange um vasto universo de pessoas e, desse modo, o gênero notícia considera um formato pautado na clareza, objetividade, e credibilidade dos fatos que são divulgados. Seguindo nessa direção, Nascimento (2009) preconiza

A notícia é incluída, nos manuais de jornalismo, no gênero informativo. Esse gênero da linguagem jornalística tem como característica fundamental relatar e descrever um fato, de maneira objetiva. Noticiar é, portanto, o relato do fato, cabendo a análise para a reportagem, que é mais interpretativa. (NASCIMENTO, 2009, p. 59).

Na citação anterior, o autor alicerçado na Teoria da Comunicação Social, concebe o gênero notícia na perspectiva da informação, quando expõe a descrição do fato e acrescenta elementos novos ao que foi descrito, de forma objetiva, buscando relatar os acontecimentos em nível de aproximação com o real, com as experiências vivenciadas.

Neste sentido, o autor apresenta a distinção entre notícia e reportagem. Para ele, noticiar é relatar e, como tal, implica em uma série de estratégias linguísticas, semânticas, cognoscíveis, culturais e pragmáticas na sua configuração. Enquanto a compreensão dos

acontecimentos narrados, segundo os estudos do autor, faz-se presente na reportagem. Em consonância a esse dizer, Marques de Melo (2003) já informava que

[...] A notícia é um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social. A reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que já são percebidas pela instituição jornalística. (MARQUES DE MELO, 2003, p. 66).

Outro estudioso da esfera jornalística notícia, Alves Filho amplia a nossa forma de pensar o gênero da seguinte maneira:

A notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revista, televisão, rádio, jornal impresso, revistas, portais da *internet*, celulares, etc.). 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).

Pode-se endossar o pensamento do referido autor com a concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, quando afirma que o “enunciado é pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 298) – o que está diretamente relacionado aos modos de produção, recepção e circulação dos discursos.

A publicação de um fato noticioso atinge milhões de leitores/expectadores, que, inseridos em determinado meio social, responderão de forma negativa ou positiva às demandas econômicas, políticas e, principalmente, ideológicas da produção da notícia. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 356) afirma: “minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual será ouvida, respondida e reapreciada”. Segundo o filósofo, a palavra viva e concreta não passará despercebida na materialização textual/discursiva. O gênero notícia, portador da palavra em seu sentido *lato*, preenche, assim, os sentidos exteriorizados pelos autores citados, quando possibilita o relato da realidade, em produções que traduzam o seu potencial comunicativo.

Caminhando nessa direção, constatamos que a notícia é um dos gêneros mais presentes no dia a dia, e sua produção se dá de forma cada vez mais difusa, mediante a recepção dos interlocutores, que têm acesso aos mais variados temas noticiosos nas práticas interacionais do cotidiano. Neste sentido, o papel da escola é fundamental, fazendo a ponte com a mediação do docente para que realize uma reflexão com os discentes, possibilitando o entendimento de como se efetua o imbricamento dos modos de produção, recepção e circulação dos discursos e das vozes que dialogam no texto, passíveis de credibilidade. O

propósito, nesse momento, é de fazê-los compreender o quanto é importante atentar para a leitura da notícia e, principalmente, agir com um certo cuidado na sua propagação.

Sob o prisma de Lustosa (1996), a notícia é um produto de massa que é produzida no sentido de ser consumida amplamente por todos. Desse modo, a escrita do gênero contempla um vasto número de leitores com diferentes repertórios e, como tal, apresenta-se em diferentes configurações num mesmo relato, dada as abordagens distintas de um mesmo assunto. Segundo o autor, há diferentes tratamentos dados à informação. Isso nos permite perceber que um jornal veicula um fato de uma forma, enquanto o outro pode usar a mesma informação e tratá-la de maneira completamente divergente. É nesse momento que as nossas escolhas, como leitores, podem ser mediadas e orientadas por outros, a fim de sabermos até que ponto a credibilidade se confirma em nosso contexto de leitura.

Dando prosseguimento, Alves Filho (2011, p. 91) afirma que “[...] a notícia é um gênero que possui o *status* de um produto de consumo já que ela é vendida direta ou indiretamente aos consumidores”. Esse poder que se imprime à notícia provém da facilidade de sua entrada na vida de todos nós, seja comprando um jornal ou acessando as redes sociais. O compromisso do professor com o trabalho desse gênero percorre momentos discursivos que vão além da materialidade do texto, ampliando o repertório dos estudantes e mobilizando o seu pensar para a percepção do rol de intenções que se estabelece em textos noticiosos.

Com referência ao exposto, faz-se importante ressaltar que os momentos de reflexão com os alunos sejam bem pensados e planejados, no conjunto das habilidades que se pretende desenvolver em sala de aula. Esses momentos de reflexão podem ser realizados no sentido de possibilitar o pensamento crítico dos alunos, com relação aos interesses que sinalizam a maioria das informações circundantes no meio social, seja na forma impressa ou por meio da *internet*, rádio ou televisão, tendo em vista que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289). A afirmação do autor nos leva a dizer que a trilha a ser caminhada na escrita textual envolve o entendimento de que toda notícia é apresentada no sentido de conquistar o público, e na ânsia de realização desse trabalho jornalístico, muitos canais de fatos noticiosos tendem a subverter, aparentemente, a verdade que existe por trás dos fatos.

Diante desse contexto, em que se apresenta a prática enunciativa da notícia, destacamos o pensamento de Correia (2011, p. 30): “no sentido geral, a notícia é sinônimo de enunciado jornalístico [...]”. Para o autor, “o enunciado jornalístico deve ser possuidor de novidade e o seu conteúdo deve constituir, na medida do possível, um sobressalto na realidade cotidiana” (CORREIA, 2011, p. 32). Esse estudioso referencia o seu dizer na potencialidade

do que é inédito e incomum na essência das enunciações jornalísticas, por meio das quais há a intenção precípua de causar o impacto tão desejado nos receptores, no universo das informações que envolvem a contemporaneidade. Dessa maneira, a linguagem que se revela no bojo da comunicação das notícias está sempre recheada de conteúdo ideológico, está sempre envolta em circunstâncias propositivas que manifestam o dizer do discurso de outros, no processamento da constituição discursiva do gênero.

Sob essa conjuntura, Lage (2001, p. 76) destaca que “a primeira coisa que um jornal informa é sua ideologia”. A essência dessa citação propõe um mundo de reflexões para os professores e, conseqüentemente, para os estudantes. Faz-se imprescindível que os conteúdos noticiosos carregados de implicitudes e juízos de valor sejam objeto de possibilidades interpretativas, nas práticas linguísticas pedagógicas concretizadas em sala de aula.

Esse conjunto de afirmações sobre o contexto linguístico e extralinguístico dos fatos noticiados, colocam-nos em alerta sobre conteúdos com aparência de informação verdadeira, assim como sobre as fontes que dão origem a determinadas divulgações. Os tempos atuais reforçam uma crescente reflexão a respeito das “famigeradas *fake news*” – notícias falsas e mentirosas, que a serviço de empresas ou pessoas, abordam conteúdos sensacionalistas. O intuito dessas publicações é o ineditismo na divulgação de conteúdos falsos, gerando problemas e conflitos em todas as instâncias, tanto públicas como privadas. Dessa forma, faz-se importante conversar com os alunos sinalizando que o ambiente *on-line* é um ambiente fértil para a disseminação de *fake news*. Encaminhando-se nessa direção, podemos dizer que não podemos negligenciar a desconfiança, quando se trata de notícias exibidas na mídia: *whatsapp*, *instagram*, *twitter*, *facebook*, dentre outros e, ocorrendo dúvidas, é sempre bom checar de onde surgiu a fonte da informação.

O projeto que apresentamos sinaliza possibilidades de adentrarmos em assuntos que foram abordados, tornando os procedimentos que serão adotados em sala de aula um rico material de aquisição da língua e da cultura, colocando em evidência os elementos constitutivos e composicionais do gênero notícia, ao mesmo tempo que o insere no processo discursivo, alvos potenciais de aguçamento do senso crítico circundantes na nossa sociedade.

Dada à universalidade de circulação do gênero apresentado, em um quadro de dinamismo constitutivo das diversas esferas da sociedade, Erbolato (1991, p.14) orienta que não se conseguiu ainda um conceito que satisfaça a amplitude da notícia: “os teóricos dizem como ela *deve ser*, mas não o que realmente é”. Do ponto de vista do autor, algumas características apresentadas na notícia, como ser recente, inédita, verdadeira, objetiva e de

interesse público podem torná-la mais compreensiva. Neste panorama, Nascimento (2009, p. 60) acrescenta que “essa adjetivação revela algumas características relevantes da notícia, tais como a sua temporalidade e importância social”. Por meio dessa afirmação, o autor nos diz que para dar mais estabilidade e concretude à notícia, uma questão essencial é a delimitação do tempo, incluindo, se possível, até os minutos em que o fato acontece. Com a circulação dos acontecimentos na mídia digital, esse fator torna-se de extrema relevância, já que os registros noticiosos publicados, principalmente nas redes sociais e portais de notícias, ocorrem de forma vertiginosa.

O segundo ponto abordado por Nascimento (2009), que é a importância social, encontra-se vinculada a aspectos que perfazem a notícia, como sua condição de “ser” e “estar” nas relações que fazem parte do nosso cotidiano. Segundo Neta e Sales (2017, p. 78), em dias atuais, “[...] manter-se bem-informado é quase uma questão de sobrevivência”. Essa afirmação nos conduz a pensar, que a avidez pela busca de fatos noticiosos torna-se cada vez mais premente na vida social das atividades humanas: a busca da informação mais recente, mais inédita, mais verdadeira (ou não), mobiliza as interações comunicativas em todos os parâmetros sociais, acelerando o processo de veiculação do gênero, para além das regularidades da sua constituição.

Dando seguimento ao estudo do gênero em pauta, abordaremos, no próximo tópico, considerações a respeito do processo de composição da notícia e peculiaridades intrínsecas a esse gênero, objeto da construção metodológica de um caderno pedagógico de orientação, para os docentes que trabalham com turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental.

### **3.3 Composição da notícia e suas peculiaridades**

O tema em questão avança, realçando nesse tópico as características constituintes do gênero notícia, com perspectivas de adequação ao nosso projeto direcionado à turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Dando continuidade ao instrumental teórico para realização dessa atividade de intervenção, retomamos a defesa de autores já citados, dentre outros que confirmam suas posturas na constituição da materialidade discursiva do gênero notícia.

Nessa direção, Alves Filho (2011) aponta a composição da estrutura do gênero notícia com certa estabilidade. Segundo o autor, a compleição de escrita dessa prática discursiva apresenta essa regularização estável, por ser constituída num ambiente empresarial, por meio do qual o processo de sua configuração perpassa por regras orientadoras que determinam as

formas de como efetivá-la. O autor esclarece que nas redações das empresas jornalísticas há sempre um trabalho exaustivo que, seguindo modelos em manuais de redação e estilo, impõe a prevalência do estilo da notícia marcada por traços de impessoalidade. Neste caso, percebe-se, nas palavras do escritor, a predominância do estilo da informação em pleno acordo com o pensar da empresa, não do redator.

Nascimento (2009) atenta para o fato de os manuais de redação demarcarem o processo de escrita da notícia como indicador de resposta a seis questionamentos: Quem? Quê? Quando? Onde? Por quê? Como? Nos estudos do autor, vimos que essas perguntas se constituem como elementos básicos para a elaboração da notícia e sempre se consolidam no *lead*, o primeiro parágrafo do texto, a peça-chave do universo progressivo da informação, com o intuito de estimular o interesse do público na cadeia interativa da linguagem.

Com base nessas indagações, Nascimento (2009, p.60) afirma que “o *lead* poderá ser escrito, segundo os manuais, de seis maneiras diferentes, de acordo com o elemento que se queira valorizar”. Constatamos que essas questões podem ser respondidas não necessariamente na ordem em que são propostas. A relevância está no elemento que se pretende evidenciar. Nessa perspectiva, o autor apresenta em detalhes como se articulam essas indagações na prática de escrita textual:

O elemento *Quem* se refere aos sujeitos envolvidos no fato relatado – *Que* – pela notícia. *Quando* é o tempo, *Onde* é o lugar, *Por quê* são as causas e *Como* são as circunstâncias ou o modo como os fatos aconteceram. Alguns manuais chegam inclusive a apresentar esses elementos em uma fórmula matemática:  $3Q + O + P + C = NA$ . (NASCIMENTO, 2009, p. 60).

Considerando a exposição do autor, os elementos que compõem o *lead* indicam formas de se iniciar uma notícia, tendo em vista que esse gênero apresenta certa estabilidade. Nesse sentido, ao trabalhar com uma turma do 5º Ano Fundamental, convém que o *lead* seja um ponto orientador do nosso trabalho de escrita, observando-se o nível de singularidades que o grupo apresenta. Dessa forma, o *lead* funciona para melhor delimitar o projeto de escrita sobre determinado fato, evidenciando a informação que se pretende veicular. Porém, precisamos relevar com o grupo de alunos que a resposta a essas questões, propostas no *lead*, não se constituem como uma camisa de força para estabelecer, por si só, que o texto apresentará o conjunto de sentidos esperados pelos seus agentes no processo de produção da notícia. Segundo Oliveira e Castro (2008, p. 23), “[...] as características dos textos são chaves para a sua compreensão, não são as portas, nem o que se vê além das portas”. Na visão dos autores, à medida que se propõe ao discente um olhar para o texto com suas peculiaridades e

modelos estáveis, incluindo a notícia, faz-se importante a concretização de uma análise crítica sobre as implicitudes que advém do escrito.

Retomando sobre os elementos de composição da notícia, observamos que esse gênero pode apresentar-se nos manuais de orientação das empresas jornalísticas sob duas formas: como uma *pirâmide invertida*, quando o destaque é acentuado sobre o *lead*, concentrando aqui, a magnitude do texto com os “fatos mais culminantes, pormenores interessantes e detalhes dispensáveis” (NASCIMENTO, 2009, p. 60). Ou como a técnica *literária*, quando esboça o seguinte plano: introdução, desenvolvimento e conclusão. A especificação do formato de abordagem da escritura do gênero evidencia os caminhos a serem trilhados, tornando mais precisos outros aspectos relativos à produção textual do fato noticiado, ao longo do processo.

O autor ainda considera que a técnica da pirâmide invertida, por mostrar uma condição de valoração do *lead*, já aponta para uma “estratégia argumentativa” que se estabelece na forma discursiva de circulação das notícias. Sob o ponto de vista de Alves Filho (2011), esses rituais de padronização da informação podem aparentar ao leitor que a notícia é sempre linear, obedece a regras fixas e é imparcial e objetiva, desprovida de conteúdo ideológico.

Como se pode observar, a imparcialidade e a objetividade, características preponderantes da natureza do gênero, são postas em xeque, manifestando que o suscitar de outras vozes, a imbricação de outros gêneros, o conjunto de outras linguagens que emergem na constituição da notícia, sinalizam a progressão das pesquisas sobre as informações veiculadas, tendo como foco as possibilidades discursivas, os suportes, o acesso ao público, a política de uso da palavra, as relações de poder, as condições históricas, enfim, uma série de aspectos estratégicos que se inter cruzam na consolidação dessa esfera comunicativa.

Van Dijk (1988) apresenta uma variação teórica em relação ao tema, quando postula que nos relatos em formas de narrativas sempre predomina a ordem cronológica dos fenômenos linguísticos. No entanto, no fato jornalístico é mais frequente a ordenação *topdown*, ou seja, por relevância, caracterizando dessa maneira, a preponderância da informação que é considerada como a mais importante, no topo da notícia. Acompanhando o pensamento do autor citado, Alves Filho acrescenta que

[...] a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, *lead* episódio (eventos e consequências/reações), e comentários. A manchete e o *lead* têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os

comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu. (VAN DIJK 1988, p. 53-54, *apud* ALVES FILHO, 2011, p. 98).

Do ponto de vista de Alves Filho (2011, p. 98), ao escolher essa estrutura textual, tanto o leitor como o redator têm objetivos definidos: o primeiro seleciona aquilo que mais o interessa, com agilidade e eficiência. O segundo possibilita ao leitor focalizar o ponto central da notícia, apresentando a síntese do fato noticioso em evidência. Dessa forma, o leitor faz a opção se continua ou desiste de ler o texto, com todos os detalhes que lhe é peculiar.

Na percepção do autor, faz-se necessário observar com prudência a estrutura dessa forma de escrever a notícia, uma vez que o leitor ao escolher o abandono da leitura do texto, em sua totalidade, priva-se de uma reflexão mais consistente sobre o conteúdo veiculado. Objetivando alcançar cada vez mais um público ávido por novidades, as empresas de comunicação, produzem notícias, de acordo com os alvos que estão em sua mira. Segundo as palavras do autor, existe um discurso direcionado para o rico e outro para o pobre; um discurso eivado de intenções para o adolescente, que diverge daquele que é dirigido para o público adulto, dentre outros.

A abordagem de Alves Filho (2011, p. 100) a respeito do gênero em estudo enfatiza a questão de o estilo da notícia apontar, preferencialmente, para o uso de comunicação formal e uso de palavras novas com o propósito de reacender um novo olhar sobre elementos linguísticos marcados por sinais do tempo e da história. O autor alude a observância do estilo em relação direta ao “perfil dos interlocutores a quem elas se dirigem, do tema abordado e do perfil da empresa jornalística”. Nesse processo, percebem-se algumas tendências, não regras consolidadas, como diz a citação a seguir:

Em geral, o estilo das notícias inclui uma distância entre o escritor e leitor (a tal impessoalidade), razão pela qual não há, em geral, o uso de ‘você’ para se dirigir ao leitor, nem o uso de ‘eu’ para se referir ao redator, não havendo, portanto, atos de fala diretos. [...] Contudo, lembramos mais uma vez, isso não pode ser tomado como uma regra, e sim como uma tendência, até mesmo porque já encontramos um caso de uso da segunda pessoa em uma manchete de notícia. (ALVES FILHO, 2011, p. 101)

A elucidação do estilo na construção do fato noticioso revela, por meio de determinados elementos, que alguns discursos são usados intencionalmente, no sentido de não expressar as opiniões pessoais e nem o pensar do redator sobre os fatos narrados. Procura-se afirmar a impessoalidade ao texto, atribuindo a responsabilidade do dizer a outros enunciadores participantes da ocorrência: “não podendo expressar o seu próprio ponto de

vista, o redator seleciona pontos de vista de testemunhas, atores envolvidos e comentadores”. (ALVES FILHO, 2011, p. 101)

Soma-se a tudo isso a forma compacta como é apresentada a informação, levando-se em conta o tempo e o espaço reduzidos na veiculação das notícias, sejam elas impressas ou através da mídia. Constatase, ainda, o uso de nominalizações e orações relativas, bem como a opção por estruturas sintáticas passivas ou ativas, impregnadas de posturas implícitas utilizadas pelas empresas jornalísticas, em referência aos fatos relatados (ALVES FILHO, 2011, p. 102).

Um dado também essencial à confiabilidade da notícia é o tempo em que ela se constitui. De acordo com Barbosa (2001, p.77), “[...] não basta que uma notícia seja verdadeira; é necessário que ela pareça verdadeira”. Para isso, basta evidenciar características que acentuem o item credibilidade à informação, sendo uma dessas a referência sobre o tempo. Na concepção de Alves Filho (2011), a construção da notícia será tanto mais confirmada pelo público, quando concretizada em tempo recente, em tempo real. Do ponto de vista do autor, “com o advento da internet e seus portais, o tempo de ‘validade’ das notícias tem se encurtado cada vez mais e elas estão passando a ser atualizadas minuto a minuto – sua validade agora pode durar efêmeros e fugazes minutos” (ALVES FILHO, 2011, p. 102-103).

Por outro lado, o autor também ressalta que essa fugacidade na veiculação da notícia pode ocasionar uma dependência no internauta sempre em busca da novidade. Faz-se imprescindível relativizar a questão da relevância, mobilizando a dinâmica de procura dos fatos em variados suportes jornalísticos, observando na sua essência a procedência dos eventos elucidados. A questão da rapidez em que se manifesta o gênero, principalmente por meio da internet, suscita comportamentos atípicos em uma sociedade ávida por informações, em nível de demanda que atenda aos interesses desse público leitor/receptor/telespectador. A respeito da propagação da mídia, Squirra informa:

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

Na guerra pela audiência sobre os fatos veiculados pelo rádio, televisão, *blogs*, jornais impressos etc., torna-se difícil manter a isenção sobre o fato noticiado. Selecionar os meios de comunicação que mais se coadunam em apresentar a credibilidade da notícia demanda em um aprendizado diário, permeado por reflexão e espírito crítico da parte do público receptor.

Apontando para essa direção, a escola, terreno de múltiplas linguagens, pode fazer germinar muitos frutos, contemplando um olhar que vai além daquilo que está prescrito no livro didático e nos manuais de redação, em relação ao gênero notícia.

É importante compreendermos que não significa, apenas, estudar um gênero a mais. Implica o adentramento em um conjunto de saberes que é vivo, permeia o individual e o coletivo, pode manifestar intenções objetivas e subjetivas, congrega fatores que permitem o acesso ao próximo e ao distante, aglutinar conhecimentos linguísticos verbais e não verbais, enfim, abrigar elementos enunciativos que se incorporam à experiência humana, na rotina diária do fazer e refazer dos acontecimentos que apresentam graus de relevância observáveis em um patamar de confiabilidade.

O encadeamento do projeto em curso, destinado a uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, remonta às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) quando aponta, em seu teor de habilidades, aquelas que sinalizam a progressão curricular para o estabelecimento de um nível comunicacional que estabeleça “novas formas de relação com o mundo” (BRASIL, 2018, p. 58). Esse documento amplia o conjunto de potencialidades relativas ao uso das ações de linguagem, mesclando novos saberes às nossas experiências escolares, contribuindo de forma individual e coletiva para a inserção do estudante no reconhecimento do seu potencial e na valorização das diferenças. No campo da vida pública, a qual faz parte o gênero notícia, a BNCC (2018) relata o seguinte:

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em *sites* para crianças; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. (BRASIL, 2018, p. 122).

O trecho citado relaciona-se a turmas do 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental no crescente da progressão curricular. Dessa forma, o aluno já vem desenvolvendo um tema desde o 3º Ano. As habilidades para cada ano estudado vão se ampliando, à medida que as possibilidades de registros formais e contextuais estabelecem um perfil de adequação à prática sociodiscursiva e textual dos discentes. A BNCC (2018) confirma uma base sólida e eficaz de habilidades referentes à produção escrita, abrangendo todos os níveis de ensino.

As evidências pontuais de alguns autores e da BNCC, citadas ao longo desse tópico, permitem a realização de um recorte sobre os elementos característicos do gênero notícia que

nortearão a prática pedagógica do professor, numa turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, implicando na realização de procedimentos metodológicos que sinalizem uma abertura ao trabalho com a riqueza da complexidade que se imprime à escrita de um texto, com as especificidades de uma notícia.

Diante desse conjunto de perspectivas, que nos direcionam para a realização de um trabalho pedagógico com possibilidades de uma escrita contextualizada e sociointerativa da notícia, prosseguimos destacando uma visão multimodal do evento, evidenciando mais um aspecto de contribuição à efetivação dos sentidos do gênero.

### *3.3.1 A perspectiva multimodal do gênero notícia*

Os eventos textuais que são exibidos na contemporaneidade apresentam-se repletos de linguagem imagética, visual e corporal, solidificando essa forma híbrida de composição multimodal, como premente na constituição de referenciais para a compreensão do que se lê, bem como daquilo que se quer escrever. Em sintonia com o exposto, Vieira (2015, p. 43) nos diz que “a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita”. Nesse intuito, a autora defende que a forma de representação do mundo multimodal prefigura uma visão social na construção de sentidos, mesclando outros modos representados pelo conjunto das práticas de mundo, para ressignificar as nossas composições verbais. A multimodalidade está presente nas práticas comunicativas sociointerativas, imprimindo um “certo ar” de necessidade às práticas cotidianas desencadeadas nos ambientes sociais. Um público ávido por novidades atesta essa dependência por sons, cores, imagens, luzes etc., tudo isso movimentado em segundos, num universo marcado pela produção de aguçamento dos sentidos.

Esse universo de linguagens comunicativas vem à tona, numa rapidez abrupta que chega a confundir os sujeitos ativos do meio social. A esfera jornalística, da qual faz parte a notícia, à medida que se pauta pela credibilidade dos fatos, também se alinha com esse caráter imagético na publicação dos acontecimentos. Assim sendo, o contexto multimodal da notícia que se desenha na materialidade do texto potencializa a narrativa do fato noticioso, combinando novas formas de incremento ao pensamento leitor. Caminhando nesse sentido, Eco (1994, p.9) diz que “[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho”. Esta afirmação sinaliza que os textos noticiosos estão por toda parte, cheios de intencionalidade e de apelos visuais. Cabe ao leitor, então, remontar as suas

leituras de mundo e perceber as trilhas visíveis e invisíveis, que se delineiam em sua forma de apresentação.

O relato da notícia, para além dos seus elementos caracterizadores, identifica-se com os efeitos da linguagem visual, marcada notoriamente pela imagem. Por meio do imagético no contexto da notícia, podem ser estabelecidas negociações equilibradas na construção dos sentidos do texto. Essa constituição multimodal da notícia, que se solidifica pela forma escrita, apresenta uma hegemonia peculiar na contemporaneidade, conjugando o uso de tecnologias sofisticadas na utilização da linguagem, que intensificam a vasta manifestação do gênero. O poder amplificador da imagem, na reconstrução dos significados do texto, converge à declaração de Barthes (1978, p.43): “[...] nesse deserto lúgubre, me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma animação. A própria foto não é nada animada, mas ela me anima: é o que toda aventura produz”. Neste sentido, podemos dizer que o autor ao destacar a foto no sentido de deixá-lo animado, permite-nos inferir que a linguagem visual inserida nos contextos verbais realiza uma representação mais ampla em relação à compreensão dos processos da leitura e da escrita.

A partir dessas ideias, observamos que as estratégias construídas pelo sujeito do discurso, em momentos de escrita da notícia, são mescladas de intenções em relação ao público-leitor. Haja vista a utilização de elementos linguísticos próprios do gênero e a combinação do uso da multimodalidade, por meio da linguagem visual. Nessa direção, Eco (1993, p.39) afirma que “[...] gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros”. A perspectiva do autor delinea o aspecto transitivo e do trabalho com a escrita, num mundo social carente de respostas. A multimodalidade compõe um desses aspectos, possibilitando à teia narrativa da informação uma representação prática da realidade, como também a mediação suscetível a reflexões de um mundo social revestido de múltiplas interpretações. A esfera jornalística a qual se insere a notícia compõe esse universo onde se instaura o entrelaçamento de diversas linguagens, potencializando a constituição do gênero, no jornal impresso ou na mídia digital.

Na visão de Lustosa (1996), a notícia é conceituada como “a técnica de relatar um fato” (LUSTOSA, 1996, p.17), no entanto, o autor nos explica que a notícia não é o fato em si, apenas o relato, o texto materializado. Posto isso, continua o autor esclarecendo que o fato noticioso se constitui como um evento que reverbera e se materializa no texto da notícia. Esta materialização textual prescinde do adensamento de um contexto social, onde o universo visual age em parceria com o texto, construindo a produção de sentidos. O pensar de Rojo (2009, p.106) vem a corroborar com essa expectativa, quando enfatiza que: “já não basta mais

a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam, ou impregnam”. Sendo assim, ao se produzir uma notícia, há que se observar as várias influências que advêm da expectativa dos leitores, as regras definidas pelas empresas jornalísticas e o conjunto da sociedade que permeia o fato noticioso com relação aos resultados que são esperados.

Apontando nessa direção, Almeida (2011, p. 53) nos afirma que “a prática pedagógica vigente parece privilegiar as informações linguísticas verbais em detrimento de outros códigos semióticos relevantes, como a imagem”. Advém dessa afirmativa a necessidade de construção de práticas orientadoras que estabeleçam um elo com os docentes, considerando a grande pluralidade de imersão que exige a produção textual. Num mundo visual e tecnológico, a percepção de conteúdos imagéticos que trabalham na dimensão semântico-discursiva do texto desencadeia um universo de representações com o contexto social, próximo ou distante. Nos seus estudos, Lustosa (1996) apresenta seis diferentes tipos de notícia: notícia policial, notícia política, notícia econômica, notícia de cidade ou geral, notícia de esporte e notícia nacional.

A apresentação que segue desses tipos de notícia, com suas características, pode servir de parâmetro para a mediação do trabalho metodológico com o gênero notícia.

a) **Notícia Policial:** apresenta sensacionalismo e descrição minuciosa do fato.

### Quadro 1 – Notícia Policial

## Famílias de vítimas de Paraisópolis ainda esperam fim de investigações<sup>1</sup>

**Um ano depois de nove mortes em baile em São Paulo, parentes não receberam indenizações.**



Primeiro ano da Tragédia de Paraisópolis: Reinaldo Cabral de Moraes, 53, pai de Gabriel, no cemitério em que seu filho está enterrado.

Karime Xavier - 29.nov.2020/Folhapress  
30.nov.2020 às 23h15Atualizado: 1º.dez.2020 às 11h58

EDIÇÃO IMPRESSA

Rogério PagnanDhiego Maia

SÃO PAULO

Reinaldo Moraes, 53, cumpre o mesmo ritual há um ano. Assim que acorda, abre a janela da sala de seu apartamento para conversar com o filho. O encontro entre Reinaldo e Gabriel Rogério dura poucos minutos. Quem fica sentada o dia inteiro olhando pela janela na direção onde o filho está é a mãe, Elisabeth Maria, 52. Reinaldo e Elisabeth não recebem resposta às perguntas que fazem porque Gabriel está morto. O corpo do único filho está enterrado no cemitério da Saudade, em Mogi das Cruzes (Grande SP), ao lado do prédio onde a família vive. "Esse é um conforto enorme pra gente", diz Reinaldo. Elisabeth não pensa da mesma forma. Desenvolveu síndrome do pânico e diz ter muita revolta com o que fizeram com o seu filho do coração. Desempregados, abatidos e em plena pandemia, o casal diz viver de doações. Gabriel morreu na madrugada do dia 1º de dezembro de 2019 em uma ação da Polícia Militar em um baile funk de Paraisópolis, comunidade da zona sul de São Paulo. Além dele, 8 jovens com idade entre 14 e 23 anos perderam a vida; outros 12 se feriram. O episódio ficou conhecido como Tragédia de Paraisópolis, denominação refutada pelos pais, por entenderem que poderia ter sido evitado. As famílias aguardam um desfecho. Há duas investigações prestes a serem concluídas. Uma delas, conduzida pela PM, aponta ter havido legítima defesa pelos policiais. "Aponto o nexo de causalidade entre a ação dos 31 policiais militares averiguados e a morte das 9 vítimas na comunidade de Paraisópolis, porém marco que houve excludente de ilicitude da legítima defesa própria e de terceiros", diz relatório da Corregedoria da PM obtido pela Folha.

<sup>1</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/11/familias-de-vitimas-de-paraisopolis-ainda-esperam-fim-de-investigacoes.shtml>

b) **Notícia Política:** caracteriza-se por elencar pronunciamentos e entrevistas.

### Quadro 2 – Notícia Política

#### **Alvo de racismo, primeira prefeita eleita em Bauru é jovem, negra, evangélica e conservadora<sup>2</sup>**

**Suélien Rosim (Patriota) foi alvo de mensagens racistas após vitória e afirma que irá à polícia para responsabilizar envolvidos**



**Esta é Suélien Rosim, prefeita eleita de Bauru (SP) + 10 fotos**

30.nov.2020 às 23h15

EDIÇÃO IMPRESSA

**Marcelo Toledo**

**RIBEIRÃO PRETO**

Primeira mulher eleita prefeita de Bauru, jovem, negra, evangélica e conservadora. Assim pode ser descrita a jornalista Suélien Rosim (Patriota), 32, que neste domingo (29) venceu a eleição para a prefeitura da cidade localizada a 329 km de São Paulo. Numa disputa em que seu partido entrou com chapa pura e em que teve apenas 14 segundos de tempo de TV no horário eleitoral no primeiro turno, Suélien derrotou o médico e ex-vereador Raul Gonçalves Paula (DEM), 59, que estava em sua segunda tentativa de chegar à prefeitura. A jornalista obteve 89.725 votos, 55,98% dos votos válidos, ante os 44,02% do adversário, que recebeu 70.558 votos e tinha uma coligação formada por mais três partidos –PSL, PP e MDB.No primeiro turno, Suélien já tinha liderado, mas com placar de 36,12% a 33,28%. O atual prefeito, Clodoaldo Gazzetta (PSDB), que tentava a reeleição, obteve 8,91% e ficou fora do turno final. Evangélica, com um vice católico, o médico Orlando Dias (Patriota), 66, ela disse não ter enfrentado problemas em relação à religião, mas o mesmo não pode ser dito sobre a sua cor. Nesta segunda-feira (30), por exemplo, Suélien recebeu mensagens racistas publicadas em um grupo de WhatsApp e em redes sociais e afirmou que não se silenciará. Uma das mensagens dizia: “Bauru não merecia ter essa prefeita de cor com cara de favelada comandando nossa cidade. A senzala estará no poder nos próximos quatro anos”. “São coisas que sabemos que existem e nos chateiam porque isso não é algo que nos valida ou não. Combater o racismo é desgastante, mas necessário. Tomei as medidas, registrei um B.O. pedindo providências para responsabilizar os envolvidos”, disse a prefeita eleita.

<sup>2</sup>Fonte:<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/11/primeira-prefeita-eleita-em-bauru-e-jovem-negra-evangelica-e-conservadora.shtm>

- c) **Notícia Econômica:** Demanda certa dificuldade na compreensão dos leitores dada a exposição de números.

### Quadro 3 – Notícia Econômica

## Inflação tem maior alta para novembro desde 2015<sup>3</sup>

**Preços de alimentos e combustíveis continuam a pressionar indicador, diz IBGE**



8.dez.2020 às 9h29

### RIO DE JANEIRO

A inflação oficial, medida pelo IPCA, registrou alta de 0,89% em novembro em relação ao mês anterior, divulgou nesta terça-feira (8) o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O aumento foi puxado mais uma vez pelos alimentos e combustíveis. No acumulado do ano, a inflação está em 3,13% e, em 12 meses, em 4,31% —acima do centro da meta estipulada para 2020, de 4%. A meta de inflação é fixada pelo CMN (Conselho Monetário Nacional) e tem intervalo de tolerância de 1,5 ponto percentual para cima ou para baixo, podendo ficar entre 2,5% e 5,5%. O índice veio acima do que os especialistas de mercado ouvidos pela Bloomberg projetavam, na casa dos 0,78% em novembro, com 4,20% em 12 meses. De acordo com Pedro Kislakov, gerente da pesquisa do IBGE, esse acumulado de 4,31% ainda reflete a forte alta de preços de dezembro do ano passado por causa da cotação das carnes." Vamos ter que esperar para ver como vai ser o comportamento de dezembro deste ano", disse. Ele ainda afirmou que o cenário de novembro é parecido com o que tem sido visto nos últimos meses, em que o grupo de alimentos e bebidas segue impactando o resultado." Dentro desse grupo, os componentes que mais têm pressionado são as carnes, que nesse mês tiveram uma alta de mais de 6%, a batata-inglesa, que subiu quase 30%, e o tomate, com alta de 18,45%", afirmou

<sup>3</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/12/08/ipca-inflacao-sobe-089percent-em-novembro.ghtml>

d) **Notícia de cidade ou geral:** relata fatos relacionados à comunidade onde ocorre a veiculação da notícia.

#### Quadro 4 – Notícia de Cidade ou Geral

### Porto de Galinhas tem destaque na retomada do turismo brasileiro<sup>4</sup>

Por: Anamaria Nascimento

Publicado em: 01/12/2020 18:59



Evento no balneário tem objetivo de mostrar protocolos para a retomada. (Foto: Chico Andrade/Divulgação)

A praia mais famosa de Pernambuco, Porto de Galinhas, tem se destacado no cenário nacional, com a retomada do turismo brasileiro. Após enfrentar os meses mais duros da pandemia da Covid-19, quando ocorreu uma perda de 40% dos postos de trabalho, o balneário recuperou parte do capital humano e, agora, registra 25% de queda no número de empregos diretos. Para atrair mais visitantes e mostrar os protocolos de segurança que têm adotado desde a reabertura, o trade turístico de Porto de Galinhas realizou nesta terça-feira (1º) o segundo dia do Visit PE Trade Show, um evento com o objetivo de firmar o destino como um dos mais desejados do Brasil. Operadores de turismo de todo o país participam do Visit PE para conhecer e vender viagens para Pernambuco. "A nossa ideia foi captar operadores que trabalham com o mercado internacional para eles possam vender para o Brasil. Estamos mostrando os diferenciais que Porto de Galinhas criou para que as pessoas venham em um cenário que o turismo internacional está em baixa por causa do fechamento de fronteiras e do dólar alto", afirmou o presidente do Porto de Galinhas Convention & Visitors Bureau, Eduardo Tiburtius.

<sup>4</sup> Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/economia/2020/12/porto-de-galinhas-tem-destaque-na-retomada-do-turismo-brasileiro.html>

- e) **Notícia de Esporte:** a forma da escrita é próxima da coloquial e a linguagem é específica, quando se tratando de fato que aborde uma modalidade esportiva.

### Quadro 5 – Notícia de Esporte

## Morre italiano Paolo Rossi, carrasco do Brasil na Copa de 1982<sup>5</sup>

Imprensa italiana informa morte do ex-atacante, de 64 anos, nesta quarta

Estadão Conteúdo, Redação /Superesportes

postado em 09/12/2020 22:05 / atualizado em 09/12/2020 23:00



Artilheiro da Copa de 1982, Paolo Rossi morre aos 64 anos (Foto: Reprodução/Fifa)

Morreu, nesta quarta-feira, **Paolo Rossi**, carrasco da **Seleção Brasileira** na **Copa do Mundo** da Espanha, em **1982**. O jogador tinha 64 anos. Nascido na cidade de Prato, em Florença, ele deixa a mulher, Federica, e os três filhos: Sofia Elena, Maria Vittoria e Alessandro. As informações foram divulgadas pela imprensa italiana. A causa da morte ainda não foi informada. Paolo Rossi foi o autor dos três gols da Itália na vitória sobre o **Brasil** por 3 a 2 na Copa de 1982. A seleção era comandada por **Telê Santana** e tinha diversos craques, como **Zico**, **Cerezo**, **Falcão**, **Júnior** e **Sócrates**. Mas foi a Itália que terminou com o título, então o tricampeonato mundial. Além do Brasil, a Itália passou pela **Argentina** de **Maradona**, a Polônia de Boniek e a Alemanha de Rummenigge na final. É o artilheiro da Itália na história das Copa do Mundo, com nove gols, ao lado de Roberto Baggio e Vieri. Com três gols, Paolo Rossi foi grande vilão do Brasil em 1982, em jogo chamado de Tragédia do Sarriá (Foto: UPI/EFE/Divulgação). Na Copa do Mundo de 1982, ele não tinha marcado até a segunda fase. Depois disso, porém, fez os três gols sobre o Brasil, os dois da vitória por 2 a 0 sobre a Polônia e um na vitória por 3 a 1 sobre a Alemanha. Terminou o Mundial como artilheiro, com seis gols no total.

<sup>5</sup> Fonte: [https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/futebol-internacional/2020/12/09/noticia\\_futebol\\_internacional,3876990/morre-italiano-paolo-rossi-carrasco-do-brasil-na-copa-de-1982.shtml#](https://www.mg.superesportes.com.br/app/noticias/futebol/futebol-internacional/2020/12/09/noticia_futebol_internacional,3876990/morre-italiano-paolo-rossi-carrasco-do-brasil-na-copa-de-1982.shtml#)

- f) **Notícia Nacional:** Segundo Lustosa (1996, p. 135) é “aquela que não cabe nos espaços das editoras especializadas e tem valor informativo suficiente para ser publicada

### Quadro 6 – Notícia nacional

#### **Para evitar fuga de passageiro, transporte público pós-pandemia terá de rever modelo e lotação<sup>6</sup>**

**Empresas de ônibus estimam déficit de R\$ 9 bilhões e quebraadeira pelo país.**



Ônibus articulado no terminal Parque Dom Pedro II, centro de São Paulo.

Karime Xavier / Folhapress 9. jul.2020 às 23h15

**Artur Rodrigues Thiago Amâncio**

#### **SÃO PAULO**

Há quase quatro meses, o cantor carioca Wander Sant'anna, 28, não faz shows. Desde que estourou a pandemia do novo coronavírus no Brasil, as rodas de pagode estão suspensas para evitar aglomerações. Isso não o livra de entrar em contato diariamente com uma pequena multidão no ônibus lotado que pega entre Madureira e Jacarepaguá, na capital fluminense, onde trabalha com transporte de carga. "Os pagodes não podem voltar porque vai aglomerar. Mas pode aglomerar no ônibus, na van? É trocar seis por meia dúzia." A experiência do músico contraria a principal recomendação de médicos para evitar a disseminação do novo coronavírus: manter a distância de outras pessoas. Desde que começou a pandemia, o número de passageiros caiu, mas prefeituras reduziram também a frota, e os ônibus continuaram lotados em horário de pico. As cidades justificam a redução da oferta com a tentativa de mitigar o impacto financeiro da queda de passageiros. A associação de empresas do setor diz que a demanda chegou a cair 80% nas primeiras semanas, com escolas e serviços fechados, e hoje paira em 40% do que era no mundo pré-pandemia. Há um porém. Via de regra, as empresas que operam o transporte público no país são pagas de acordo com o número de passageiros que carregam. Ou seja, quanto mais passageiros, maior a rentabilidade da empresa de ônibus o que estimula a lotação. A redução na demanda coloca toda a operação em risco. Na média nacional, o equilíbrio financeiro das empresas de ônibus hoje depende de que haja 6 passageiros por metro quadrado, segundo dados da NTU (Associação Nacional de Empresas de Transporte Urbano).

<sup>6</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/para-evitar-fuga-de-passageiro-transporte-publico-pos-pandemia-tera-de-rever-modelo-e-lotacao.shtml>

A explanação das notícias de Lustosa (1996) possibilita uma exemplificação sobre o uso da notícia no aspecto multimodal, alimentando as orientações que seguem no percurso metodológico, mediando a elaboração das atividades descritas, promovendo um elo entre a escrita e o meio social. Para além de outras estratégias, que comporão o circuito da escrita e reescrita do gênero notícia, o contato do aluno com a esfera jornalística possibilita a apreensão de habilidades narrativas e argumentativas que potencializam a comunicação linguística, em dimensões inimagináveis. O aguçamento da percepção dos sentidos do texto constitui-se o ponto central para novas descobertas, como, por exemplo, a construção de novos gêneros.

O capítulo que segue apresenta o embasamento metodológico que orientará o trabalho do docente com uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, na produção do gênero notícia. Nesse percurso, veremos os fundamentos de construção para a elaboração das rodas de conversa e oficinas que compõem o arcabouço didático, referente ao estudo do gênero em pauta, assim como o processo que se deu para se chegar ao caderno de orientação metodológica.

## 4 UNIVERSOS PRAGMÁTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA E EXPLORATÓRIA

A organização deste capítulo busca conectar o olhar do professor com a sua formação, na perspectiva de pesquisador da prática docente em exercício; delimita algumas características da pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, situa o ensino da escrita em relação à prática docente e à abordagem e fins da pesquisa, sinalizando caminhos para a efetivação de leituras, estudos e reflexões, afinados com a mediação do ensino da língua portuguesa e a natureza da pesquisa, tão substancial à nossa prática docente.

### 4.1 O professor pesquisador no contexto do cotidiano escolar

O contexto escolar constitui-se como o espaço onde as experiências cognoscíveis, saberes e confluências de várias linguagens contribuem para transformações individuais e coletivas, configurando-se como um espaço possível para a construção e reconstrução do agir do professor, em sua tradução mais ampla de atuação docente. Situando-se em tal direção, Paulo Freire (2001, p. 26) afirma que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Essa inferência do autor sobre o ato de ensinar e do aprender põe em xeque as nossas considerações sobre a forma de como estamos exercitando essa prática e, sobretudo, acentua a nossa subjetividade em relação ao papel que desempenhamos em nossa comunidade, em nosso meio social.

A partir do dizer do professor Paulo Freire exposto no parágrafo anterior, entendemos que é necessário olhar dentro de nós mesmos e nos perguntarmos: como estamos construindo a nossa prática de professores que estudam e pesquisam para melhor revalidar a nossa prática docente? Esse questionamento nos direciona a pensar em condições que nos impulsionem a um *recall* em nossa postura ética de educadores, quanto ao modo de realizar o encontro dos meus alunos com a sua história, com a história do outro e com o mundo. Em referência a esse pensar, Freire (2001, p. 31) alerta que

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

As percepções que advém dessa afirmativa, captam a nossa atenção para determinadas vertentes que se relacionam com o binômio aprender/ensinar. Segundo as ideias do autor, o desenho e redesenho daquilo que aprendo e reaprendo está intrinsecamente ligado a coisas familiares que já conheço, a coisas que estudo, escuto, interpreto, elaboro, escrevo, e que são consideradas dentro de um processo de inacabamento. Esse conjunto de aprendizagens pode ter sido adquirida por meio de livros, internet, diálogos, imagens etc., por elaboração de ideias que se repetem, ou, ainda, pela organização mental instaurada, substancialmente, na construção e reconstrução de uma teoria (DEMO, 2008, p. 24). Esse autor ainda acrescenta “embora esta não seja a única forma humana de aprender”. Além disso, o escritor nos explica que a conexão da formalidade e da lógica não se dá em forma de igualdade para todos os indivíduos, de uma só maneira, muitas crianças aprendem algo sem uma explicação aparente, simplesmente convivendo e observando o agir do outro. No entanto, em sentido geral, cabe observar que a aprendizagem é um processo complexo que exige estratégias convincentes.

O processamento de estratégias convincentes pelo docente se instala, transparece e se efetiva, quando se estabelece uma formação contínua e desafiante, propiciadora de encontros reais entre professores e alunos, cujos conhecimentos e saberes possam ser orientados, mediados, pesquisados e reconstruídos. Há um ditado popular antigo que diz: o hábito faz o monge. Em convergência a esse pensar, é essencial que saibamos que, sem estudo e pesquisa, é impossível a produção do conhecimento e, conseqüentemente, torna-se impossível à composição de uma base sólida de inspiração, para que outros o façam. Para percorrer um universo social que emerge e urge em busca da construção do conhecimento, da aprendizagem, do ensino reflexivo e eficaz, deve-se estabelecer um clima de pesquisa em sala de aula. Essa montagem das estratégias metodológicas definidas em contextos reais será possível, à medida que perguntas adequadas e inteligíveis podem ser realizadas e novos saberes podem ser agregados, construídos e refeitos, sempre na perspectiva de um processo.

Obviamente, para manter o nível de curiosidade aguçada por questionamentos que mobilizem o pensar, torna-se necessário o exercício da dinâmica, teoria/prática; prática/teoria. Sem esse ir e vir constante desses fenômenos, os nossos fazeres são meramente vazios, automatizados, mecânicos. As palavras de Demo (2008, p. 32) nos direciona à importância dessa convergência, quando diz o seguinte,

A qualidade da pesquisa depende muito da qualidade epistemológica da discussão. Quem não questiona o conhecimento faz qualquer conhecimento. Ou, como se diz: quem não sabe pensar, acredita no que pensa; quem sabe pensar, questiona o que pensa.

Nesse ponto, observamos algumas similaridades entre o pensar de Freire (2001) e Demo (2008), com relação à qualidade que se deve imprimir a busca do conhecimento e a ativação do foco na construção de perguntas significativas. Ratificando o que foi exposto, descrevemos um recorte do pensamento freireano:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2001, p. 96).

A convicção da exposição dos autores denota a sensatez e a propriedade no tratamento de um assunto que demanda qualidade de reflexão na reconstrução dos contextos sociais. Em momentos atuais, urge um olhar diferenciado na reinvenção do conhecimento, em busca da eficácia daquilo que está sendo proposto. Esse olhar poderá ser um indicativo para a condução do trabalho de interpretação da realidade, proveniente de experiências tangíveis das quais faz parte o professor/pesquisador e os seus respectivos alunos. Em busca da concretização de ações pensadas e organizadas, acontecem os bastidores da ação, que precisam ser revestidos de compromisso, estudo e boa vontade para aprender sempre.

#### **4.2 A pesquisa qualitativa e exploratória e sua dimensão na composição metodológica**

A construção do presente caminho metodológico ancora-se numa pesquisa com uma abordagem qualitativa e um fim exploratório, permitindo amplas possibilidades a partir de estudos inseridos num contexto sociodiscursivo de construção e interpretação do gênero notícia, sinalizado por meio de suportes jornalísticos relativos à contemporaneidade e a condução do processo de reflexão da escrita e reescrita do gênero. Os fatos jornalísticos serão delimitadores do processo didático em projeção, estabelecendo o viés metodológico de andamento dessa pesquisa. Os parâmetros de exposição das ações do trabalho em curso convergem para as dinâmicas que se agregam aos estudos realizados, assim como permitem as devidas movimentações requeridas pelo objeto em estudo.

Nesse sentido, delineamos a pesquisa qualitativa por meio da qual trabalhamos “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2009, p. 21). Segundo a autora, no envolvimento deste estudo, o pesquisador interage com o universo da pesquisa, distanciando-se de aspectos relacionados a controles estatísticos e centrando a sua atenção na compreensão

dos olhares de mundo que os agentes sociais estabelecem ao longo da pesquisa. Essa interpretação de mundos implica “um movimento novo de pensamento” (DEMO, 2001, p. 44), que possibilita aos sujeitos participantes a inserção representativa de construções significativas.

No que tange ao aspecto educacional, a pesquisa qualitativa consolida o que diz Esteban (2010, p. 132) - “o âmbito educativo é nosso principal objeto de conhecimento, intervenção e pesquisa”. A afirmação da autora prefigura o contexto escolar como o espaço interativo em consonância com aspectos comunicativos que envolvem pessoas, com várias representações linguísticas de mundo e onde a influência de várias linguagens acontecem. Esses desdobramentos prescindem de tratamento qualificado, à medida que variadas expectativas de ensino são apresentadas, com vistas a evidenciar habilidades e competências da parte dos sujeitos que a fazem. Dessa forma, docentes e discentes estarão mutuamente integrados, alinhando e realinhando as ações, conforme o nível de complexidade que se delineia no processo de ensino e aprendizagem. Tal abordagem referente à pesquisa qualitativa confirma o que é essencial nos fenômenos que são apresentados, realizando-se com base em parâmetros reais, construídos a partir de postulados teóricos que, uma vez processados, permitem a amplitude dos conhecimentos, bem como, a reinvenção dos modelos expostos na sociedade, sempre em constante ebulição histórica e social.

Os desdobramentos e o interesse da pesquisa qualitativa, no âmbito institucional escolar, conduzem a uma reflexão acerca da metodologia e sua visão no conjunto das teorias apresentadas. Segundo Demo (2008 p.31), “[...] a metodologia não é propriamente “a teoria”, enquanto esta é estruturação explicativa reconstruída da realidade, aquela é o modo dessa estruturação. [...]”. Na visão do autor, a teoria faz-se e refaz-se, centrando-se em fatos e fenômenos que se realizam com base na sua concretude social. Caminhando com esse pensar, percebe-se que a metodologia amplia essa parceria, assentindo com os aportes teóricos que se enquadram e se ampliam em consonância às práticas utilizadas no processo didático. Continuando na mesma página, Demo (2008) afirma: “Não há amadurecimento científico adequado sem amadurecimento metodológico”. Esse pensar do autor nos leva a dizer que a metodologia não representa um espelho da realidade, porém podemos manuseá-la e adequá-la para corresponder a um ascendente crescimento de base teórica, que corresponda a perspectivas singulares necessárias ao crescimento individual e coletivo de uma sociedade.

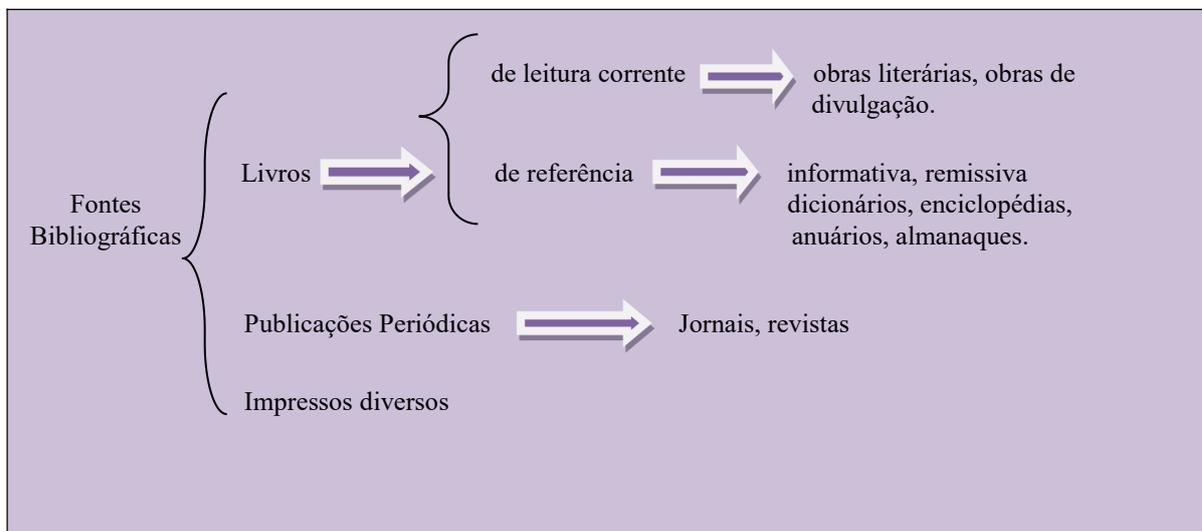
Demo (2008) ainda acrescenta que a teoria só é considerada negativa quando pretende substituir a realidade na condição de imanência, bastar-se por si mesma. Nesse patamar, o autor condiciona em grande medida, a forma de articulação de um percurso metodológico com a base de uma teoria. É importante, então, relevar que a discussão epistemológica

desencadeada em determinada metodologia, orienta-se por meio de pilares que sofisticam o seu caráter qualitativo, definida em aspectos variados de intensidade histórica e social de um povo.

Ao longo da pesquisa percebe-se a presença de fins exploratórios em decorrência da composição do objeto em estudo, o gênero notícia, convergir com um panorama amplo e diversificado de envolvimento histórico/social, numa dinâmica que se compatibiliza às situações que se descortinam em momentos atuais, assim como, permite a construção de um painel de estruturação basilar que dá ênfase a estudos posteriores. Gil (2002, p. 41) apresenta um ponto de ligação com as finalidades desse tipo de pesquisa, quando diz “[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Levando-nos a considerações de que o pesquisador já pode ter uma certa familiaridade com o objeto de estudo, bem como, apontar novas evidências a partir das suas investigações. O autor ainda acrescenta “Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso, [...]”. Acentuando assim, os elementos de liga entre a pesquisa exploratória e as fontes bibliográficas, constituidoras desta investigação em pauta.

Visando a busca de uma finalidade evidente, a pesquisa exploratória ancora-se e valida-se em fontes bibliográficas que sinalizam a sua característica explorativa. Dessa maneira, faz-se importante apresentar um recorte sobre a pesquisa bibliográfica, construindo os elos que realizam essa junção entre ambas. Na concepção de Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Como bem destaca o autor, esse material não se constitui apenas de livros e artigos científicos. Segundo ele, existem muitas pesquisas que são estruturadas a partir de fontes bibliográficas, que para além dos livros, os pesquisadores necessitam utilizar outros materiais de leitura como revistas, jornais etc. Na sequência desse pensar pode-se acrescentar, em tempos atuais, o vasto material encontrado nas mídias digitais. A estes, como aos outros citados é de extrema importância checar as fontes, a fim de observar se são passíveis de credibilidade e se estão compatíveis com o objeto em estudo. O quadro que segue, mostra segundo Gil (2002), onde podemos buscar as fontes bibliográficas, para realizar o trabalho exploratório:

### QUADRO 7 – Fontes bibliográficas



Fonte: Antonio Carlos Gil (2002)

O contexto do tema em ação mobilizará o docente em busca de fontes bibliográficas que o possibilitem as leituras necessárias, no âmbito dos eventos que dão ênfase a momentos históricos/sociais distintos, relevando as esferas e os campos específicos de estudo, que contribuem para a formação dos discentes. No caso dessa pesquisa foi dada a ênfase ao gênero notícia, aportando os conhecimentos e saberes à esfera jornalística em questão, na compleição de um caderno de orientação metodológica para os docentes.

Tal elucidação coaduna-se à pesquisa que se apresenta, considerando-a numa abordagem qualitativa e exploratória, a qual transparece uma fonte rica e estável de percepção das ciências sociais e humanas. O percurso metodológico em curso direciona as movimentações do docente configurando a estruturação do processo da escrita e a organização do pensamento reflexivo na efetivação de estratégias em que se delineiam as produções textuais de escrita e reescrita da notícia. De acordo com Demo (2008, p. 27), “o ‘pesquisador não deve se contentar em como as coisas acontecem, e sim, saber o porquê acontecem’”. Dessa maneira, deve procurar preencher as lacunas pertinentes à pesquisa, realizando associações que estabeleçam elos de sentido com vistas a assentir, discordar, revisar, avaliar e reavaliar, abrindo veredas à reflexão.

A viabilização desse trabalho consiste em um roteiro organizado de ações que em parceria com as interações sociocomunicativas estabelecidas, torna-se visível, à medida que apresenta o desenvolvimento de uma prática constituidora de sentidos, tendo em vista o objeto

alvo que se constitui no processo e será consolidado, por meio de um caderno de orientações para o professor sobre a produção da notícia.

Essa adequação nos moldes de mediar o estudo e a prática se faz presente no delineamento da proposta metodológica apresentada ao longo dessa pesquisa, que será estrategicamente descrita, por meio de roda de conversa e oficinas, considerando-se que esses instrumentos de organização didática são dinâmicos e instigam a compreensão tanto do professor, como também dos estudantes. As estratégias metodológicas que se anunciam sinalizam as trilhas para que o estudante desenvolva suas potencialidades na produção escrita, enfatizando sempre a questão do dizer com um propósito comunicativo, num contexto promissor de interação verbal (ANTUNES, 2003). Dessa maneira, as situações de revisão e reescrita textual constituem-se como uma perspectiva de reflexão sobre aspectos relevantes, condicionantes à estrutura textual do gênero notícia, que em conjunto às interferências visadas pelo docente, demandam uma organização geral dos sentidos do texto.

O trabalho metodológico não se realiza na espontaneidade, nem pode se pautar tão somente pela experiência, o domínio de teorias e métodos propicia a criação e reinvenção dos nossos fazeres, numa perspectiva de manuseio da prática de forma desafiadora, dinâmica e em conexão com o mundo.

Seguimos com o presente trabalho, dando continuidade às reflexões que associam a prática de escrita a um fazer metodológico possível de ser realizado, em diferentes realidades de sala de aula, a partir dos pilares de uma pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória.

### **4.3 O professor e a mediação do ensino no contexto situacional da pesquisa**

As definições em torno do processo de elaboração das etapas de um percurso metodológico provocam em alguns professores, várias dúvidas: muitas vezes o docente imagina que não está avançando em uma progressão de aprendizado com os alunos, apenas pelo fato da realização de algo diferente daquilo que realiza na prática didática cotidiana. Essa pressuposição da subjetividade do professor exemplifica a pluralidade de dúvidas que acometem o docente em determinados momentos de sua ação. No entanto, certos questionamentos dúbios se instalam, quando não há reflexão e estudo daquilo que se faz ou se pensa. Segundo Libâneo (2017, p. 250) “quando o professor aplica métodos ativos de ensino (solução de problemas, pesquisa, estudo dirigido, manipulação de objetos etc.), deve ter clareza de que somente são válidos se estimulam a atividade mental dos alunos”. Dessa forma, as atividades de incentivo à escrita textual apontam para certas particularidades dos gêneros,

que prescindem de um trabalho docente muito bem pensado e planejado, prevendo a mobilização de saberes comunicadores de sentido.

Com a produção textual observa-se na vivência contemporânea que as atividades realizadas pelos docentes, ainda estão muito centradas no direcionamento de temas. Lê-se algo sobre o tema em questão, conversa-se e vamos escrever e escrever. No entanto, como afirma Marcuschi (2008, p. 89), “um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos”. De acordo com o autor, o processamento de um texto se dá por meio das operações que vão além do conhecimento linguístico. São ações desencadeadas num contínuo de relações que se estabelecem entre os sujeitos leitores e os produtores de texto e se entrecruzam com a afetividade, os saberes culturais, os conhecimentos linguísticos etc.

Poderíamos dizer, por analogia, que o processamento textual se dá como a harmonização de uma orquestra sob o comando de um maestro, onde as partes musicais não se interpõem umas às outras, e sim agem em simetria para garantir o conjunto harmonioso de sons. É sabido que na construção textual não se dá tudo tão certinho, com tanta perfeição. Entretanto, tal qual o maestro, um professor comprometido com a aprendizagem da sua turma envidará esforços para mediar reflexões sobre a escrita que seus alunos produzem. Essa tarefa é imprescindível desde os primeiros anos escolares.

A organização dos conhecimentos e saberes linguísticos referentes à escrita e reescrita de uma produção textual é complexa e provocadora, mobilizando os nossos sentidos, a cognição e a nossa ação, em busca das respostas aos movimentos e deslocamentos que estabelecemos com a escrita do texto. Nesse sentido, a produção textual de uma notícia está emoldurada pela estabilidade dos seus elementos constitutivos, porém demanda cuidado na escolha sobre aquilo que se quer escrever, como se vai escrever e para quem se vai escrever, haja vista as diversas leituras que são realizadas dos fatos, na maioria das vezes, deturpando e modificando o conteúdo exposto.

Tais situações envolvendo a produção da notícia mesclam a constituição desse trabalho, corroborando com os elementos de abordagem da pesquisa qualitativa e com objetivos exploratórios, à medida em que apresentam situações reais do cotidiano dos agentes sociais: docentes e discentes. Essa ponte entre a forma de mediar a escrita, articulada a uma prática regada de sociointeratividade, já incrementa o papel qualitativo da pesquisa. Quando essa mediação se vincula a aspectos metodológicos que exploram o objeto de estudo, demonstrando uma certa familiaridade com seu conteúdo, acrescentando fatos novos passíveis de estudo e aprofundamento, observa-se a presença do caráter exploratório da pesquisa. A solidez desses e outros aspectos de liga entre a produção dessa pesquisa e o processo de

construção da notícia, se entrecruzam ao longo da descrição textual desse trabalho e, além disso, são consolidados no caderno de orientação metodológica para o uso do professor.

O capítulo que segue, explica como se constituirá a base de organização do caderno pedagógico das atividades desse projeto, evidenciando a apresentação daquilo que possibilitará uma vivência da prática do gênero notícia, numa perspectiva de ir e vir decorrente do processo de produção escrita.

## **5 A PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO NOTÍCIA**

Neste capítulo apresentamos a consolidação de uma trilha pedagógica composta de sugestões estratégicas e atividades enriquecedoras, que poderão ser vivenciadas numa turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Tais orientações metodológicas de escrita textual da notícia, foram compiladas em um caderno de orientação metodológica que detalha um percurso de atividades sobre a produção do gênero para o uso docente, de forma atraente e motivadora.

Enfatizamos que o caderno de orientações, também pode ser utilizado em outros anos dessa etapa de ensino, com as devidas adequações e observando as peculiaridades manifestadas em cada grupo de alunos. A proposta foi construída tomando por base o aporte teórico de Paulo Freire (2006, 1987), Dell’Isola (2012), Freire e Shor (1987), Neto-Mendes, (2001), Warschauer (2001), Morin (1990), Moura e Lima (2014), Valle e Arriada (2012), Antunes (2003), Garcez (2004), Gonçalves (1992) e Signorini (2006).

Iniciaremos contextualizando as ideias da proposta, que serão efetivadas no caderno de orientações metodológicas.

### **5.1 Contextualizando a ideia da proposta**

O planejamento e a organização desse caderno foram feitos baseados em nosso fazer pedagógico, assim como, o entrelaçamento das concepções de escrita que norteiam o interior desse trabalho e, as perspectivas em relação ao desempenho das habilidades dos nossos discentes em face da escrita e reescrita de textos. Vislumbrar novos caminhos na mediação pedagógica do ensino da escrita nos proporciona uma transmutação no caminho da docência, possibilitando que pensemos: “por muitos anos estivemos assim; no momento, nos é permitido uma reflexão para a construção da mudança”. Essa maneira de rever a nossa prática em relação à língua materna reverbera na constituição desse trabalho que ora se apresenta em forma de um caderno de orientação metodológica para o uso do docente do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Paulo Freire (2006, p.10) nos representa quando diz: “estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. As palavras do autor acentuam a tenacidade que se desvelará nas ações realizadas pelo docente, a qual implica em reflexão-ação, possibilitando aos discentes as habilidades necessárias ao desenvolvimento da

autonomia, do protagonismo, do estudo sistemático e de outras questões que envolvam a sua participação como cidadão do mundo e para o mundo.

Tomando a escrita como um ponto chave para a reflexão e ação na realização das atividades estratégicas que compõem o saber-fazer descritivo desse plano didático, situaremos, nas rodas de conversa e oficinas, a contextualização de conteúdos temáticos que permeiam o mundo social do discente, integrando saberes e competências escritoras que, paulatinamente, vão sendo percebidas e organizadas no seu universo cognitivo, cultural e humano. O pensamento freireano (1987, p. 92) converge com essas palavras quando acrescenta “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais”.

Sendo assim, a relação com o outro, propiciada pelas relações interacionais e dialógicas, consolida diferentes construções de saberes, abrindo caminhos para novas aprendizagens. A atividade de escritura textual envolve esse processo do sujeito-autor com os diferentes matizes que se descortinam nas relações pessoais do cotidiano. O pensar do autor está para além de um ajuntamento de palavras, frases e orações. Cabe à escola organizar a mediação adequada para explorar adequadamente as potencialidades textuais e contextuais do processo discursivo.

Concebendo dessa forma e percebendo a realidade do nosso entorno por outro ângulo, viabilizaremos um bloco de atividades referentes à escrita de textos, por meio de rodas de conversas e oficinas. Porém, antes de expor as estratégias adotadas, apresentamos uma síntese da logística exposta no caderno de orientação metodológica.

## **5.2 O circuito da escrita no cenário didático-metodológico**

A dinâmica complexa da ação que circunda a escrita de texto exige que pensemos em atividades mobilizadoras do pensar dos discentes, alicerçados em práticas de trabalho inovadoras e fundamentadas em estudos de pesquisadores que sustentam o exercício do nosso trabalho em sala de aula. A partir desse direcionamento será possível a planificação de estratégias, as quais poderemos aplicar em nosso cotidiano pedagógico, atentando para os aspectos linguísticos que se disseminam a partir da escrita de textos, sem, no entanto, nos distanciarmos dos objetivos propostos.

Tendo em vista que a escrita comunicativa se desenvolve por meio da produção de gêneros textuais num contexto de interatividade, é importante destacar que essa aptidão não nos chega por casualidade, envolve relações que perpassam pela construção social e histórica

do sujeito-autor, em momentos de experimentação do potencial de cada texto escrito. Caminhando nessa direção, a professora pesquisadora Dell’Isola (2012, p. 8-9) considera o seguinte,

As produções individuais de linguagem, efetuam-se em, pelo menos, duas dimensões: a social, na qual o indivíduo entra em contato com as produções textuais da sua época, e a histórica, em que o indivíduo se serve de produções textuais disponíveis realizadas em períodos anteriores as quais ele pode recorrer para construir seu texto.

O entendimento dessas relações pelo docente poderá ser decisivo na produção escrita dos discentes e aponta para as escolhas metodológicas descritas ao longo desse trabalho, como, por exemplo, na seleção do título para conduzir a temática que se apresenta. Caso estejamos em sintonia com o processo da comunicação escrita, a reflexão sobre os aspectos que circundam as nossas decisões converge para a mudança em atitudes e ações no sentido de manusear as palavras, entre outros mecanismos, para estimular a participação ativa dos aprendizes.

Considerando as dimensões sociocomunicativas do processo da escrita do gênero notícia, optamos pelo desenvolvimento dos instrumentos utilizados, rodas de conversas e oficinas, e selecionamos atividades de pré-escrita (conversas, textos, música, planejamento etc.); escrita (produção textual) e reescrita (com bilhetes interativos), possibilitando que essas partes estejam conectadas entre si, perfazendo um todo no processo comunicativo. Essa organização processual remonta ao uso dos termos “circuito de escrita” e “paradas estratégicas”, correspondentes ao título e às explicações que se situam após cada atividade descrita no quadro das rodas de conversa e oficinas.

As denominações em curso não foram utilizadas sem intenção previsível e se referem, por analogia, à descrição das atividades do processo que, em sua extensão, têm a pretensão de caracterizar a arquitetura projetada nos itens essenciais dessa pesquisa, como veremos a seguir:

a) o “circuito” da escrita – remete ao circuito de corrida automobilística em que os participantes executam diversas voltas para atingir um objetivo. Essa forma de ação assemelha-se aos contornos realizados por docentes e discentes em momentos de produção textual, considerando as representações entre o sujeito-escritor e os possíveis leitores em busca dos propósitos do texto, bem como à caça de artifícios linguísticos que evidenciem a clareza do seu objeto de escrita; o “*grid*” de largada – é uma expressão que está relacionada ao momento de tensão no início da corrida. Mantém sentido com o momento em que o docente deverá iniciar as suas atividades da proposta com os discentes. c) as “paradas” estratégicas – estão no compasso do circuito automobilístico, quando, com suas pausas

estratégicas, realizam as rápidas revisões nos carros. Nas paradas estratégicas, delineadas ao longo do caderno de orientações para o professor, há uma sinalização para o direcionamento dessa tática, à medida que pequenos intervalos são realizados nas idas e vindas do circuito da escrita com o intuito de realimentar nossas concepções e validar a nossa prática.

Para além dessas explicações que consignam a escrita do caderno de orientação metodológica, vale registrar outras indicações de leituras, intuindo subsidiar e balizar a prática metodológica de docentes que façam uso desse material orientador. O estudo do trabalho com um gênero não se basta no arremate de uma proposta cercada de cuidados. A exploração de novos textos pode ser indicadora de trilhas, jamais experimentadas na construção metodológica da produção textual.

Avançando em direção aos procedimentos pedagógicos, seguiremos, em nossa proposta, apresentando uma teia de saberes que circundam os estudos sobre as rodas de conversas e oficinas, protagonistas de situações que permeiam o processo em evidência.

### **5.3 Considerações sobre as rodas de conversas e oficinas no percurso metodológico**

O circuito metodológico que se configurará no caderno de orientação, destinado aos docentes, mobilizará um conjunto de perspectivas estratégicas de produção do gênero notícia, que implicam no uso de atitudes, reflexões e construções advindas da materialização das rodas de conversa e oficinas. Desse modo, procuramos socializar e dar margem à expansão ao pensamento e ação dos docentes, propondo atividades de idas e vindas que favoreçam o diálogo sociointerativo entre os participantes.

É por esses meandros e fundamentados em estudos teóricos que emerge um trabalho metodológico, o qual abriga o processo de produção da notícia, pretendendo lançar mão de estratégias produtoras e viáveis na constituição do gênero. O *modus operandi* que se desenha por meio de rodas de conversas e oficinas conduz a uma reflexão docente para a elaboração de novos contornos do fazer pedagógico, ampliando a competência na arte de manusear os instrumentos que são colocados à nossa disposição para ressignificar as produções escritas dos estudantes. Seguindo este pensar, Neto-Mendes (2001, p. 114) afirma que “na ausência de verdades absolutas, optamos conscientemente, pelo exercício reflexivo que decorre simultaneamente do aprofundamento teórico das questões e da vivência prática dos problemas”. Essa afirmação nos orienta a pensar que, mais que ensinar conteúdos, os quais sempre vêm acompanhados de constatações científicas, faz-se imprescindível que possibilitemos aos discentes a apreensão de uma forma de aprender que lhes permita uma

condição de cidadão, em constante busca de respostas às questões que se apresentam no seu contexto social.

Nesse cenário de constituição dos saberes da escrita em construção, materializamos as rodas de conversa e oficinas que se encaminham no percurso metodológico projetado no caderno de orientação para o uso do professor, evidenciando, em primeiro momento, a preparação do espaço como orientador dos nossos olhares, das nossas emoções, dos nossos conhecimentos. As rodas de conversas trazem em sua denominação a leveza dos encontros que se traduzem em palavras e em saberes diversos, seja na roda com a família para saborear o almoço, seja na roda da escola para ouvir e contar histórias. Em diferentes momentos de formação da roda, sempre evocamos algo muito próximo, familiar, acolhedor. Muitas vezes o assunto já é notório e conhecido, porém a proximidade do outro traz a singularidade própria do complemento que, muitas vezes, nos falta para entrever uma conversa. Com essa visão, Warschauer (2001, p.131) afirma:

A Roda tem o diálogo como eixo. O que em si propõe aprendizados a serem realizados ou aprimorados, através do treino de algumas habilidades: *saber falar*, inserindo-se na malha da conversa; *saber escutar* o que o outro está falando, e não o que achamos que ele está dizendo; *colocar-se no ponto de vista do outro*, para analisar as situações de perspectivas diferentes, e também a *paciência* e a *tolerância*.

A citação em evidência nos põe em contato com uma delimitação de comportamentos que nos parecem distantes, principalmente quando trabalhados em turmas com 30 alunos, repleta de pré-adolescentes com a verve da conversa em ebulição. De forma que, como os docentes bem sabem, as coisas não são lineares assim, tão certinhas. No entanto, poderemos fazer os combinados possíveis na roda, para que o diálogo e a escuta possam fluir. Em meio às diferenças confrontadas nos círculos de conversas cotidianas, há o surgimento de ideias, a quebra de certezas, a construção de conhecimentos que reverberam em situações e experiências de vida.

A roda de conversa também é espaço de escuta e compartilhamento. Seguindo essa trilha, o mover das rodas de conversa na escola proporciona dizeres que provocam a reflexão individual e coletiva dos participantes, afetando mundos repletos de subjetividade e outros mundos reais, como o que vivenciamos atualmente, o universo pandêmico. Um contexto de “incerteza e imprevisibilidade” (WARSCHAUER, 2001, p. 198) de que nossas leituras hipotéticas, ordenadas em roda de conversa, poderão se constituir em um marco para as produções escritas presentes e futuras.

Nessa progressão e para clarificar o que foi dito no parágrafo anterior, faz-se importante enfatizar com o grupo de estudantes que a escuta do outro representa aprendizado,

que o falar do outro poderá ser significativo no compartilhamento de experiências e na troca de saberes. Dessa forma, e na constância do diálogo estabelecido pela roda de conversa, vamos permitindo aos nossos alunos construir uma nova maneira de saber fazer junto.

Ampliando as nossas perspectivas em torno do projeto didático que se desencadeia, apresentamos a outra estratégia usada no percurso metodológico do caderno de orientação: a oficina. A substantividade que se configura no nome oficina desperta de imediato em nós o implicado âmbito do fazer. A oficina prefigura em seu nome a arte de fazer algo, não somente fazer como uma obrigação, porém fazer pelo processo instigador dos movimentos, que nos impele a sair do nosso mundo estável e passar a instabilidade ao querer descobrir e agir, agir e descobrir, até chegarmos ao equilíbrio tão esperado.

O pensamento de Freire (1987, p. 58) corrobora, neste sentido, quando diz: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. O autor sintetiza o que poderemos acrescentar acerca da relação com a arte do manuseio da linguagem escrita, que mimetiza esse processo de compor e recompor, fazer e refazer tão próprio da atividade de escritura textual, descrito no caderno de orientações e desenhado por meio de oficinas, aproximando conteúdo, forma e projeções valorativas.

Por esse ângulo, percebemos o quanto as atividades delineadas nas oficinas, podem oferecer em termos de construção didática, ao possibilitarem um fio de sentidos que vai sendo articulado e organizado, perfazendo “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 1990, p.13). Segundo o autor, é possível trabalhar a complexidade de um tema com os discentes, sempre orientados pela diversidade das características dos que estão envolvidos no processo, haja vista a manutenção dialógica que prepondera nas relações sociointerativas, norteadas os docentes e discentes no processo de materialização das oficinas.

As oficinas constituem, então, em “um percurso que permite a aprendizagem a partir daquilo que é familiar” (WARSCHAUER, 2001 p. 85-86), convergindo para um trabalho interativo com foco, orientação e movimentações constantes dos aprendentes. O desafio do professor é manter o encaminhamento do grupo de alunos, no sentido de aprender fazendo e construindo conexões possíveis de compreensão com o contexto vivido. A experiência com a reflexão sobre a produção linguística da escrita poderá se constituir num horizonte de ampliações significativas no universo individual e coletivo dos participantes das oficinas.

Na observância de melhor retratar as relações que se pleiteia, exporemos a descrição dos quadros de rodas de conversa e oficinas, cabendo ao professor estabelecer a interligação desse processo em perspectivas relevantes no trato da escrita do gênero notícia.

#### **5.4 Atividades didático-metodológicas das rodas de conversas e oficinas**

Conforme anunciado, o processo metodológico posto em evidência na proposta didática situam as atividades em rodas de conversas e oficinas. Para tanto, construímos os procedimentos metodológicos assentados na concretude e na realidade dos fatos, sejam atuais ou distantes. Nesse sentido, apresentamos a seguir a descrição das 02 (duas) rodas de conversas e (05) cinco oficinas, situando-as na construção do caderno de orientações metodológicas, intitulado: “Circuito de escrita com o gênero notícia”.

##### *5.4.1 Projeto “circuito de escrita com o gênero notícia”: roteiro orientador da prática didática*

A primeira etapa do conjunto de orientações metodológicas oferecida aos docentes refere-se à apresentação do projeto, com o delineamento do rol das atividades incluídas numa roda de conversa. Nesse momento é importante destacar as características principais do trabalho a ser efetivado no desdobramento da proposta, em relação a: entender o que é uma notícia, o que é importante sabermos para compor a sua estrutura e composição, bem com o acréscimo de informações para a constituição sociodiscursiva do gênero. Para tanto, ao docente caberá a introdução a esses assuntos, mobilizando saberes que permitam a compreensão da produção escrita como um espaço de reflexão, contextualizando práticas vividas e socializando atividades que possibilitem as operações com a linguagem. O roteiro que segue, pode ser potencializador para a reconstrução significativa dos fazeres docentes e discentes.

### Quadro 8: Roteiro da 1ª Roda de Conversa

ROTEIRO
<p><b>Turma:</b> 5º Ano do Ensino Fundamental</p> <p><b>Tema/Conteúdo:</b> O gênero notícia</p> <p><b>Carga Horária:</b> 2 aulas</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Conhecer o projeto: Um Circuito de Atividades de Produção Escrita do Gênero Notícia.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a leitura compartilhada de uma notícia, observando uma temática em foco na sociedade.</li> <li>- Participar dos questionamentos sobre a notícia lida.</li> <li>- Aprender como será desencadeado o projeto ao longo das rodas de conversas e oficinas.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma roda de conversa para leitura e discussão da notícia sobre um tema em foco na sociedade, aproximando os discentes do gênero abordado e solicitando o posicionamento deles em relação ao título, à temática, ao conteúdo apresentado no texto.</li> <li>- Leitura da notícia: “Brasileiras recebem prêmio por protótipo que trata esgoto doméstico”.<sup>7</sup></li> <li>- Explicação sobre o funcionamento do Projeto “Circuito de escrita com o gênero notícia”</li> <li>- Apresentação do gênero notícia como sendo o gênero selecionado para a produção textual no referido projeto.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b> Folha de papel com a notícia impressa e celular.</p> <p><b>Avaliação:</b> Gravação em áudio ou áudio e vídeo para observação da participação dos discentes. Esse registro será importante para a retomada do professor, na segunda roda de conversa.</p>

A apresentação da primeira roda do projeto demandará do professor um roteiro cuidadoso das atividades, para que o aluno se sinta atraído a participar das ações que mobilizam o antes, o durante e o depois da escrita. Para tanto, a roda de conversa já predispõe

<sup>7</sup> Disponível em: [boanoticia.org.br](http://boanoticia.org.br)

um tanto da atenção com a disposição física do ambiente, elevando o clima de interação entre professor/aluno e alunos/alunos. Freire e Shor (1987, p.127) nos explicam que “o diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo que queremos. [...] Implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. Esses pontos explicitados pelos autores, necessitam ser explicados com clareza aos discentes. Então, prevalecendo o clima de uma ambiência interativa a favor dos trabalhos, pode-se dar continuidade ao ponto chave da atividade: a conversa. Nesse momento, é importante que o acolhimento seja um “bem-vindos”, com sabor de alegria e revestido de muita espontaneidade, já que os vínculos devem ser sempre renovados entre os participantes de um grupo, para que se mantenha o respeito e a confiança entre todos. Dando seguimento, o professor distribuirá o texto apresentado no roteiro para que todos procedam à leitura compartilhada e, logo depois, sondará os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em questão, realizando alguns questionamentos:

- a) O que pode ter motivado o jornalista a escrever esse texto?
- b) Para iniciar o processo da escrita, o que ele deve ter pensado em primeira mão? E depois?
- c) Onde encontraremos as demais informações acerca do relato noticioso?
- d) E nós, leitores, por que paramos para ler esse texto? Qual a pista indicativa de que é uma notícia? Por que nos interessa conhecer o fato noticiado?

Prosseguindo com a explanação sobre o roteiro da primeira roda de conversa, enfatizamos que a relevância desse trabalho sempre será marcada pela ênfase no processo de escrita textual e não no produto. Após a discussão sobre as questões apresentadas e concluindo-se que o texto se trata de uma notícia, vamos adicionando novos elementos que são peculiares ao gênero: a manchete (título), o *lead* e o corpo da notícia, fazendo uso do material impresso que foi entregue. O destaque ao *lead* e suas perguntas caracterizadoras, tal qual uma cadeia equilibrada de eventos, proporciona a estabilidade ao gênero em pauta. Dessa maneira, a utilização do texto lido será útil também na realização das respostas a essas interrogações:

- *Quem?* (pessoas envolvidas)
- *Quando?* (O tempo em que ocorreu o fato)
- *Onde?* (o lugar)
- *Como?* (o modo como os fatos aconteceram)
- *Por quê?* (são as causas)

Dando continuidade, o professor fará o encaminhamento das ações que serão postas em prática, ao longo da vivência do projeto, citando as rodas de conversas e oficinas, que envolvem: apresentação e leituras de textos de notícias, reflexões sobre os textos, questionamentos, gravações em vídeo (com a autorização dos pais), dinâmicas, quebra-cabeça, leitura de fatos noticiosos, reflexões, produção e reescrita textual.

Nesse contexto, o processo avaliativo dessa primeira etapa do projeto será uma gravação em áudio ou em áudio e vídeo para que, posteriormente, o professor possa realizar uma observação das ações comunicativas efetuadas pelos discentes, conforme o decorrer do desenvolvimento das atividades vivenciadas.

Dando seguimento, a segunda roda de conversa apresentará o processo de criação da notícia.

### Quadro 9: Roteiro da 2ª Roda de Conversa

<b>ROTEIRO</b>
<p><b>Turma:</b> 5<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental</p> <p><b>Tema/Conteúdo:</b> Elementos caracterizadores do gênero notícia: a manchete (título), o <i>lead</i> e o corpo da notícia.</p> <p><b>Carga Horária:</b> 2 aulas</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Vivenciar o “fazer da notícia”, a partir de uma roda de conversa com a explanação de um jornalista.<sup>8</sup></p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar nas questões que permeiam a criação da notícia e seus elementos caracterizadores.</li> <li>- Comparar notícias com o mesmo teor jornalístico, apontando semelhanças e diferenças na forma de escrita dos relatos noticiosos.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b> (As atividades que seguem, serão previamente organizadas com antecedência, entre o professor e o jornalista convidado o qual será o coordenador dos trabalhos, nesta oficina).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação realizada pelo professor do jornalista convidado para coordenar os trabalhos.</li> <li>- Explanação, por parte do jornalista, sobre como se dá a construção da notícia.</li> <li>- Intervenção oral dos alunos com questionamentos sobre como se organiza o trabalho de quem produz notícias (algumas questões devem ser pensadas previamente pelo professor junto aos alunos).</li> <li>- Sugestão de três (03) notícias sobre o mesmo tema para que se possa observar as</li> </ul>

<sup>8</sup> Para fazer contato com um jornalista, caso não se encontre na cidade, usar os meios digitais - blogs, instagran, facebook; solicitar que grave um vídeo ou convidar para que participe de encontro on-line.

distintas formas de construção de uma notícia.

- Exploração dos elementos estruturais das notícias apresentadas, sobre a manchete (o título), o *lead* e o corpo do texto.
- Títulos das notícias que serão utilizadas nesta oficina:  
 “Enfermeira de 54 anos é a primeira brasileira a receber dose da coronavac”<sup>9</sup>.  
 “Mulher, negra e enfermeira é a primeira no Brasil a receber dose de vacina contra covid – 19”<sup>10</sup>.
- O terceiro texto será produzido pelo convidado dessa oficina e apresentado na ocasião da exposição das notícias. (combinado com antecedência)
- **Recursos:** Folhas de ofício com notícias impressas
- **Avaliação:** Escolha de um dos textos apresentados para a marcação, de acordo com uma legenda, dos elementos que compõem a estrutura da notícia.

O fio tecedor que dá movimento à segunda roda de conversa está associado ao fazer da notícia por um jornalista, escritor de fatos relatados em *blogs* da cidade. A realização dessa etapa possibilita ao docente a percepção das habilidades conceituais dos discentes quanto ao reconhecimento do gênero e, mais ainda, com uma perspectiva de avanço na construção de sua estrutura, redimensionada pela participação do trabalho de um profissional da área jornalística. A explanação discursiva pelo jornalista convidado será relevante, à medida que proporcione um olhar ao papel dos discentes, permitindo-lhes a vez da fala, da participação no processo de comunicação que se estabelece. Esse processo de direcionamento dos trabalhos será combinado, com bastante antecedência, entre o professor e a pessoa convidada que coordenará os trabalhos nesta oficina.

De acordo com Moura e Lima (2014, p. 100), “nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores” [...]. Nesse caminhar, é importante que, no decorrer da conversa, sejam estabelecidas as negociações entre professor e alunos para que haja a participação espontânea durante a fala e a escuta de todos. Propomos, então, que o acolhimento seja realizado pelo docente da turma, dando as boas-vindas e apresentando o jornalista convidado. Logo depois, este realizará uma incursão sobre a sua história, apresentando seu perfil jornalístico, bem como, tratando do “fazer da notícia” levando em consideração a faixa etária dos alunos. Por via das dúvidas, faz-se necessário que o professor converse com o visitante com antecedência, a fim de que tudo transcorra de acordo com as especificidades da turma.

<sup>9</sup> Disponível em: [www.diariodepernambuco.com.br](http://www.diariodepernambuco.com.br)

<sup>10</sup> Disponível em: [jc.ne10.uol.com.br](http://jc.ne10.uol.com.br)

Dando continuidade, o jornalista apresentará 03 (três) textos com o mesmo teor de notícia, sendo 01 (um) produzido por ele, com o objetivo de exercitar a comparação entre as formas de enunciação dos conteúdos veiculados. Podemos sugerir que realize perguntas similares a essas:

- a) O que vocês podem observar nos títulos das notícias?
- b) Por que será que existem notícias que “vendem” mais que outras?
- c) Quais as semelhanças e diferenças nos textos das notícias?
- d) Levando em consideração a forma como essa notícia foi apresentada, dá para acreditar na sua veracidade? Por quê?

Além dessas discussões, o jornalista apresentará como se dá a construção do relato noticioso com base na estrutura e hierarquização dos fatos veiculados. É bom sempre atentar para outras questões discursivas que poderão surgir nesse momento.

A avaliação será efetivada por meio de um dos textos impressos que foram distribuídos. Nesse material, os alunos deverão observar a legenda e fazer o colorido no texto da notícia: vermelho, a manchete (ou título); azul, o *lead*; e verde, o corpo da notícia. Essa atividade poderá ser entregue, posteriormente, ao professor regente da turma.

Na aula seguinte, passaremos a tratar da estrutura do gênero notícia, com a exposição da primeira oficina, conforme apresentamos no quadro a seguir.

#### Quadro 10: Roteiro da 1ª Oficina-

<b>ROTEIRO</b>
<b>Turma:</b> 5º Ano do Ensino Fundamental
<b>Tema/Conteúdo:</b> A estrutura da Notícia
<b>Carga Horária:</b> 2 aulas
<b>Objetivo Geral:</b> Compreender como se dá a constituição do gênero notícia.
<b>Objetivos Específicos:</b>
- Formar grupos 5 grupos com seis alunos. (Turmas com 30 alunos)
- Montar um quebra-cabeça referente aos elementos caracterizadores das notícias, cujo material encontra-se dentro de um envelope.
- Contextualizar a questão do tema, da composição e do estilo de escrita textual, por meio da montagem realizada.
- Realizar a escolha do tema para a produção textual de uma notícia.
<b>Atividades:</b>

- **Acolhimento: Dinâmica das Cores**

A dinâmica das cores consiste numa maneira de formação de grupos, onde os participantes

se reunirão de acordo com a cor que for recebida e não por afinidades entre os amigos da sala. Essa mesclagem das cores permite uma maior interação entre todos da turma.

- Serão distribuídos entre os discentes 6 (seis) quadrados de cartolina colorida com cores variadas: verde, vermelha, azul, rosa, laranja, roxo. Formaremos 5 (cinco) grupos, com 6(seis) alunos. O grupo azul, o grupo verde, e assim por diante.

- Distribuição de um envelope com uma notícia previamente dividida nas seguintes partes: manchete (título), o *lead* e o corpo do texto (este pode ser dividido em duas ou três partes) e, também, com um trecho que não faz parte da notícia, portanto, não terá como ser encaixado na construção do sentido do texto.

- Solicitação a cada grupo que realizem a montagem de um quebra-cabeças referente à notícia.

- Acompanhamento da atividade dos grupos, no sentido de manter o diálogo entre os pares.

- Questionamento sobre a parte da notícia que não se encaixou no texto da notícia formada.

- Contextualização, junto aos discentes, sobre a composição textual do gênero.

- Após o término da atividade anterior, fazer a realização da escolha do tema para a produção textual de uma notícia.

- Orientação aos discentes a respeito de uma pesquisa sobre o assunto da notícia que será produzida.

- **Recursos:** Notícias impressas e recortadas, envelopes, cartolinas coloridas.

- **Avaliação:** Sugestão aos alunos para que realizem uma pesquisa em casa sobre o assunto em questão, que será tema de construção da notícia.

A trajetória da 1ª oficina já se apresenta como um gatilho inicial de mudança, permitindo o desencadear da movimentação dos alunos no desdobramento das atividades propostas. Na visão de Valle e Arriada (2012, p. 4), a oficina proporciona “situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Seguindo esse ponto de vista, iniciaremos com uma dinâmica intitulada a “Dinâmica das Cores” para marcar a formação dos grupos. Ela consiste em distribuir entre os alunos cores variadas de quadrados de cartolina. Assim, serão formados 05 (cinco) grupos, cada um com 06 (seis) participantes, no caso de uma turma com 30 alunos. Concluída a formação dos grupos, cada um receberá um envelope contendo trechos de uma notícia recortada para a montagem de um quebra-cabeça, contendo: a manchete (o título), o *lead* e o corpo do texto. Dentro do envelope também constará uma parte de notícia, estranha ao texto. Os alunos

deverão encaixar, seguindo a ordem da estrutura da notícia, conforme aprenderam nas atividades anteriores. Nesse momento, faz-se importante que o docente circule entre os grupos para acompanhar a atividade, principalmente, daqueles alunos que sentem mais dificuldades na compreensão do assunto. O texto da notícia que não se encaixou com a proposta de trabalho servirá como parâmetro para o seguinte questionamento:

a) Por que vocês acham que não conseguiram encaixar esse trecho na notícia? O que mobilizou a atenção do grupo quando leram esse trecho?

Realizada as reflexões em torno do questionamento apresentado e com a reorganização do texto da notícia formada, o docente mediará o processo de representação da estrutura peculiar à notícia, construída em cada texto dos grupos. É importante destacar junto aos estudantes que a construção do *lead* condensa informações importantes que ajudarão aquele leitor, mais apressado, a tomar conhecimento dos fatos que o interessam, com mais presteza e agilidade. Dessa forma, é bom lembrar aos discentes que podem aparecer notícias que não apresentem todas os elementos do *lead*: o Quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como? Entretanto, para um melhor desempenho da escrita dos alunos e, também, refletindo sobre o que foi dito anteriormente, o *lead* converge em seis questões básicas do acontecimento relatado. E, nesse mundo atribulado no qual estamos e com a velocidade de informações no nosso dia a dia, essa parte da notícia pode facilitar a leitura dos fatos noticiosos para grande parte das pessoas.

É importante destacar nesta oficina, os elementos de composição da estrutura dos gêneros, procurando explicar de maneira simplificada para que o aluno do 5º Ano do Ensino Fundamental possa compreender:

- a) O tema – É o assunto em destaque do fato noticiado. Centrado em conteúdo de interesse do leitor.
- b) A composição – Envolve toda a forma de como a notícia é escrita. Detalha as informações que são acrescentadas ao *lead* da notícia. Pode ser composta por dois ou mais parágrafos.
- c) O estilo – Caracteriza-se por apresentar as marcações linguísticas do gênero, como também o estilo do jornalista (ou do jornal) que escreveu a notícia. É aqui que poderemos encontrar as evidências dos vários pontos de vista relatados na narração dos fatos.

Com a proposição de permitir aos alunos uma maior desenvoltura no trabalho com a escrita da notícia, prosseguimos realizando a escolha de 02 (dois) temas para a produção dos discentes na próxima oficina. Realizada essa etapa com a escolha do tema, faz-se a anotação

na lousa da temática escolhida. Prosseguindo, solicitamos aos alunos que façam uma pesquisa em casa sobre o tema selecionado por eles.

O encadeamento das ações para a produção do gênero notícia serão abordadas na aula seguinte, com a 2ª oficina.

### Quadro 11: Roteiro da 2ª Oficina

ROTEIRO
<p><b>Turma:</b> 5º Ano do Ensino Fundamental</p> <p><b>Tema/Conteúdo:</b> Planejando uma Notícia</p> <p><b>Carga Horária:</b> 2 aulas</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Planejar a produção de uma notícia com a orientação do professor.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar o preenchimento de um roteiro de planejamento, por meio de uma notícia impressa.</li> <li>- Preencher um roteiro a partir das ideias pesquisadas sobre o tema na oficina anterior.</li> <li>- Discutir sobre os usos sociais da notícia.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um roteiro de construção da notícia.<sup>11</sup></li> <li>- Discussão sobre a importância do planejamento da notícia.</li> <li>- Questionamento sobre a pesquisa feita em casa.</li> <li>- Reflexão sobre a circulação das notícias e as informações falsas (<i>fake news</i>).</li> <li>- Distribuição da seguinte notícia para que os alunos realizem o preenchimento do roteiro: Recifense é aprovado em universidade da Califórnia e faz vaquinha online para realizar sonho<sup>12</sup>.</li> <li>- Concluída a atividade anterior, será distribuída outra folha do roteiro do planejamento, a fim de que os discentes a preencham, usando as suas ideias a partir da pesquisa feita em casa sobre o assunto da notícia: pensar sobre a possibilidade de um título, escrever o <i>lead</i> organizando os seus elementos, bem como, quais as informações que irão constar do corpo da notícia que eles irão produzir.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b> Folhas de ofício com a notícia impressa e o roteiro de planejamento.</p> <p><b>Avaliação:</b> Observação do envolvimento dos alunos nas atividades que serão efetivadas.</p>

A atividade intelectual que envolve a produção do texto deriva-se de um conjunto de

<sup>11</sup> Esse roteiro se encontra disponível no caderno de orientações metodológicas.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/01/recifense-e-aprovado-em-universidade-da-california-e-faz-vaquinha-onli.html>

habilidades e competências desenvolvidas no antes e durante o processo da escrita. Pensando dessa forma, a segunda oficina mobiliza elementos de organização de um roteiro de planejamento, com o intuito da geração e seleção de pontos estratégicos, condizentes com a organização linguística da estrutura textual. Conforme Antunes (2003, p. 55), o planejamento da escrita “é o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir”. Com essa comparação, a autora nos apresenta um caminho para iniciar uma conversa com os alunos, fazendo os seguintes questionamentos:

- a) O que poderá acontecer com um prédio que é construído sem nenhum planejamento?
- b) E o que poderá acontecer com o texto da notícia, se não fizermos o roteiro das nossas ideias?

Elaborar um texto não é tarefa fácil. Quando estabelecemos uma conexão com a escrita, o primeiro pensamento que surge: como começar? Sendo a notícia um gênero que apresenta características estabilizadas, a princípio nos deparamos com o *lead* e seus elementos peculiares, já estudados anteriormente. Sendo assim, poderemos iniciar o nosso roteiro em questão. No entanto, outras questões de ordem lexical e de ordem sintático-semântica (ANTUNES, 2003) necessitam ser articuladas a fim de garantir a textualização e preservar a unidade de sentido do texto. Essa etapa conjuga diversas ordens de pensar o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo, demandando, assim, um maior cuidado por parte dos docentes e discentes.

Essa imersão nas atividades que envolvem o antes da produção relevam a importância social de se conversar sobre as *fake News* (notícias falsas), que são disseminadas cotidianamente em nosso entorno, por meio de jornais, revistas e da mídia sensacionalista. Pensar reflexivamente um tema para a produção de um texto mobiliza perspectivas de ordem cognitiva e social. Considerando, então, a vivência dos nossos alunos com os usos das mídias digitais (principalmente, os celulares), iniciaremos um diálogo sobre as *fake news*, com as exemplificações que os discentes poderão apresentar.

Prosseguindo com essa oficina, os alunos receberão o texto de uma notícia, para que reconheçam a estrutura do *lead* e de outros componentes do gênero, como o título e as informações do corpo da notícia e preencham o roteiro. A seguir, os alunos organizarão as ideias em torno do texto que eles mesmos produzirão, observando o roteiro e a pesquisa realizada em casa, conforme solicitação realizada na oficina anterior.

A produção da notícia será realizada na terceira oficina (ver quadro a seguir). Logo após, a reflexão realizada e os apontamentos direcionados pelo docente.

A avaliação dessa oficina será por meio de uma observação do professor sobre a forma de participação do discente nas atividades realizadas. Comentários poderão ser feitos pelo docente ao término da oficina.

### Quadro 12: Roteiro da 3ª Oficina

#### ROTEIRO

**Turma:** 5º Ano do Ensino Fundamental

**Tema/Conteúdo:** Produção da notícia

**Carga Horária:** 2 aulas

**Objetivo Geral:** Produzir a primeira versão da Notícia.

**Objetivos Específicos:**

- **Refletir**

- Produzir uma notícia observando o que foi planejado e acrescentando as informações que se fizerem necessárias.

**Atividades:**

- Reflexão sobre a letra da música apresentada: Notícias do Brasil.

- Retomada da proposta anterior referente ao planejamento da notícia.

- Solicitação aos alunos para que façam uso do planejamento traçado no encontro anterior para construirmos a notícia pretendida.

**Recursos:** *Data show* com vídeo da música.

**Avaliação:** Os discentes serão avaliados pela participação nas atividades.

A oficina 03 é o desdobramento das oficinas 01 e 02. Nela serão colocados em prática tudo o que até aqui se tem aprendido sobre o gênero textual Notícia. Inicialmente, para estimular o diálogo entre os alunos e retomar o conteúdo anteriormente explorado, apresentaremos a composição musical: Notícias do Brasil<sup>13</sup>, composta e interpretada por Milton Nascimento. A proposta é ouvir a música, e depois refletir, juntamente com os alunos, sobre o que seus versos podem nos dizer sobre essas notícias do Brasil. Como também, poderemos observar o que vem explícito e implícito nas entrelinhas. Continuamos então, nesta oficina, abordando a crítica social que se refaz na letra da música.

Após esse momento de interação e troca de ideias a respeito do texto, o(a) docente retomará a proposta anterior do planejamento da notícia e, a partir de então, pedirá que os alunos revisem o roteiro de escrita da notícia, feita na oficina anterior e em seguida, iniciem a

<sup>13</sup> Esta composição se encontra disponível no Caderno de Orientações Metodológicas.

produção da notícia planejada. Como indica Garcez (2004, p.8), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e continuar escrevendo”. E, seguindo essa perspectiva, a escrita denota uma forma de interação pactuada por sujeitos sociais que se comunicam e se expressam num mundo social pleno de instâncias sociodiscursivas e necessita do acompanhamento ativo dos docentes, para sanar as possíveis dúvidas que surgirão durante o processo.

Acerca do processo de planejamento sobre o que se vai escrever, enfatizamos que precisa ser internalizado pela turma para que se torne algo funcional em sala de aula, trazendo bons resultados para quem escreve - o que não deixa de ser uma estratégia que reforça positivamente a formação inicial do bom escritor, nessa fase escolar.

A avaliação da atividade de produção textual dar-se-á por meio do olhar do docente sobre as interações realizadas pelo aluno, no decorrer do trabalho solicitado.

A quarta oficina, conforme se pode observar no quadro a seguir, aborda aspectos relevantes no processo textual e linguístico, por meio da reflexão sobre trechos produzidos pelos alunos.

### Quadro 13: Roteiro da 4ª Oficina

<b>ROTEIRO</b>
<p><b>Turma:</b> 5<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental</p> <p><b>Tema/Conteúdo:</b> Reflexão sobre aspectos linguísticos e textuais presentes nas notícias produzidas.</p> <p><b>Carga Horária:</b> 2 aulas</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Refletir sobre aspectos linguísticos de uso da língua, que auxiliam nas adequações de uma boa composição textual.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir com os alunos acerca das notícias por eles produzidas.</li> <li>- Enfatizar a importância dos bilhetes orientadores.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre reportagem com jornalistas famosos, os quais falam sobre o porquê de terem escolhido essa profissão. (Colocamos um exemplo, porém, na indicação do site, o professor poderá encontrar outros profissionais da área expondo o seu pensar).</li> <li>- Exposição de notícias inteiras ou trechos de notícias, por meio de slides, visualizando alguns trechos em que os discentes apresentaram dificuldades na progressão e coerência textuais.</li> </ul>

- Apresentação de dois ou três bilhetes orientadores para que os alunos revisem e reescrevam determinados trechos apresentados nos slides, no que diz respeito a aspectos linguísticos e discursivos.
- Reescrita, em conjunto com os alunos, de trechos possíveis que atendam ao que foi solicitado nos bilhetes.
- Retomar no encaminhamento da conversa a revisão sobre o tema, a composição e o estilo que marcam os textos produzidos, assim como, os elementos caracterizadores do *lead* da notícia.
- Explanação aos discentes sobre a próxima oficina, na qual eles receberão os textos produzidos acompanhados de bilhetes orientadores, para a revisão e reescrita da notícia.

**Recursos:** Folhas de ofício, computador, *data show*.

**Avaliação:** Observação e registro do nível de participação da turma na atividade.

Na oficina 04, inicialmente, serão distribuídas cópias da notícia: “Jornalistas contam o que é notícia e por que escolheram a profissão”<sup>14</sup>, para que a turma observe como o (a) profissional explica o uso da escrita na produção das notícias. É importante frisar que isso só foi possível porque todos os jornalistas estudaram bastante para aprenderem a redigir e atuarem em sua profissão.

Em seguida, informamos a turma que será feita a revisão da escrita, a partir das observações apresentadas em alguns textos. Para Gonçalves (1992, p.12), “a revisão tem como objetivo fundamental o aperfeiçoamento, tendo em conta as convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos”. Baseados nesse entendimento, utilizaremos algumas notícias ou trechos das notícias produzidas pelos alunos, a fim de juntos, observarmos particularidades da escrita que precisam ser revisadas (ortografia, pontuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas, uso dos tempos verbais, conexão de ideias etc.), com o foco nessas observações.

Dando encaminhamento a essa oficina, demonstraremos como se realizará a interação dialógica, a partir do uso dos bilhetes orientadores para o exercício da revisão/correção interativa. Para tanto, exporemos alguns bilhetes que estejam convergentes com os trechos das produções que apresentam inadequações em relação ao plano textual/discursivo.

Conforme Signorini (2006, p.8) o bilhete funciona como um “gênero catalisador”, pois confere a professores e alunos “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/01/jornalistas-contam-o-que-e-noticia-e-por-que-escolheram-a-profissao.shtml>

de seus aprendizes”. Dessa forma e assentindo com o pensamento do autor, consideramos que os bilhetes, quando bem orientados e descritos pelos docentes, permitem o enriquecimento das atividades escritas em processo de construção.

Para que a turma possa aprender a identificar os deslizes cometidos na produção escrita, a observação e análise do material escrito, e a sua correção feita de forma coletiva, traz muitos benefícios, em termos de trocas e de orientação – o que favorece a análise individual, quando for feita a segunda versão da notícia produzida por eles. Nessas orientações e explicações dadas pelo(a) docente, também se retomará sobre o tema, a composição e o estilo que marcam os textos e os elementos constitutivos da notícia. Detalhes importantes na caracterização e funcionalidade comunicativa trazidos pelo gênero notícia.

O processo avaliativo será registrado pelo professor como forma de acompanhamento do nível dos alunos no processo da escrita e na retroalimentação do planejamento da próxima oficina.

Por fim, a turma será orientada sobre a próxima oficina, cujo foco será a presença dos bilhetes orientadores na refacção textual.

#### Quadro 14: Roteiro da 5ª Oficina

ROTEIRO
<p><b>Turma:</b> 5º Ano do Ensino Fundamental</p> <p><b>Tema/Conteúdo:</b> Reescrita da notícia</p> <p><b>Carga Horária:</b> 2 aulas</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Produzir a segunda versão da notícia.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar a base de construção da notícia e seus pilares estruturadores.</li> <li>- Enfatizar a importância dos bilhetes orientadores.</li> <li>- Reescrever a notícia produzida.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega das produções escritas aos discentes com seus respectivos bilhetes textuais-interativos, para que eles construam a segunda versão de seus textos, observando as reflexões solicitadas no bilhete, no que diz respeito a aspectos linguísticos e discursivos.</li> </ul> <p><b>Recursos:</b> folhas de ofício</p> <p><b>Avaliação:</b> Observar e registrar o nível de participação da turma na atividade.</p>

Os desdobramentos da 5ª oficina nos levam à reflexão sobre a revisão e reescrita da notícia produzida pelos discentes. Essa etapa segue como uma atividade que dispensa um certo empenho desafiador, para manter os alunos no encaminhamento do processo que se apresenta. O exercício da linguagem verbal na escrita, nos remete a múltiplas dificuldades e, seguindo essa direção, a tarefa da revisão e da reescrita exige um arremate do texto bem mais elaborado, pensado e planejado. Segundo o pensamento de Athayde (2011 p. 12), “todo texto deve ser submetido a diversas fases de análise e incansável retrabalho”. É nesse sentido que devemos considerar o trabalho com o texto: como processo que forma o seu arcabouço no tempo/história/sociedade na qual se estabelece.

Dessa forma, caberá ao docente a revisão de estrutura da notícia realizando questionamentos sobre os seus elementos caracterizadores, abordados em oficinas anteriores, bem como, sobre as informações do corpo do texto. Os bilhetes orientadores que fazem parte dessa etapa, deverão ser reelaborados no sentido de proporcionar uma situação de mediação com os produtores da notícia de forma muito cuidadosa.

Avançando nessa trilha, procederemos a entrega das produções aos discentes com seus respectivos bilhetes orientadores. É necessário atentar para que as indicações solicitadas nos bilhetes, a respeito dos ajustes em aspectos linguísticos e discursivos, sejam lidas pelo estudante e que possibilitem um momento de reflexão sobre o texto. A partir daí, e considerando as sugestões que foram descritas nos bilhetes, iniciar o trabalho de reescrita, a fim de aprimorar o texto da sua produção. A presença do professor para dirimir as possíveis dúvidas dos alunos, torna-se fundamental nesse estágio de revisão da atividade, uma vez que, para melhorar o dizer, o aluno poderá apresentar dificuldades em solucionar os problemas linguísticos na produção de reescrita do texto produzido.

Finalizamos o trabalho com essa proposta didática, com a segunda versão da notícia, sabedores que não se esgota aqui, as possibilidades de reflexão sobre as produções textuais dos discentes. O elenco das atividades propostas sugere que em certo ponto, haja um equilíbrio entre os direcionamentos mediados para a produção escrita e os efeitos causados no melhoramento dessa escrita. Dessa maneira, o trabalho docente, observador constante das interações entre os alunos e os bilhetes orientadores, serão os grandes constituidores desse fator de moderação imbuído nesse trabalho: o momento de parada na reescrita textual.

Torna-se evidente então, que as produções textuais dos alunos serão sinalizadoras desse conjunto de possibilidades que marcarão a continuação do processo da escrita ou o momento da sua finalização, a qual exige que o professor realize uma análise caso a caso, sobre a necessidade de uma terceira reescrita para todos ou apenas, para alguns discentes. É

um momento de decisão que atenta para muitos olhares em relação à produção escrita do aluno, retomando questões peculiares ao gênero e aos aspectos linguísticos e discursivos, que orientam a melhoria ou não, dos sentidos da produção do texto.

Ao longo desse trabalho evidenciamos que a escrita sempre que é processada tem uma funcionalidade, um propósito em vista. Tal situação direciona as nossas expectativas rumo aos objetivos dessa escrita: para quem escrevemos? Quem são os nossos interlocutores? Quais os meus destinatários? Quem vai ler o meu texto? Nesse sentido, faz-se importante realizar uma culminância com os textos produzidos pelos alunos, a fim de que eles percebam que as suas produções serão lidas e apreciadas por outras pessoas, além do professor. Sendo assim, essa proposta didática apresenta a possibilidade de exposição dos textos, no *blog* da escola. Cientes dessa proposta, os alunos ficarão mais entusiasmados em reelaborar a sua escrita, deixando-a mais limpa, bonita e de fácil leitura.

Concluiremos o presente trabalho expondo as considerações finais que reiteram objetivos que foram traçados, as dificuldades enfrentadas e as perspectivas com relação a um trabalho inspirador e produtivo da parte dos docentes, que fizerem uso da proposta em curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que todo trabalho pedagógico com a língua materna perpassa pelas concepções que nós temos sobre a língua - são essas concepções que permeiam os objetivos, os procedimentos didático-metodológicos e, também, a forma de avaliar em nossa prática docente. Tudo se configura com uma trajetória articulada e sob a tônica de como concebemos a língua. Assim sendo, construímos essa dissertação e o Caderno de Orientações Metodológicas pautados na concepção de uma linguagem que nos faz pensar, repensar, avaliar e reavaliar as veredas percorridas, empenhados a se aventurar no processo cotidiano da realidade, seja do ensino remoto, presencial ou híbrido.

Ao longo dessa pesquisa, procurou-se destacar a proximidade, o tanto quanto possível dos textos referenciais com a trilha metodológica traçada. Assim, desde o primeiro capítulo, enfatizamos a importância da linguagem escrita com suas indicações explícitas ou implícitas, no sentido de encaminhar os docentes a superarem os desafios que se lhes apresentam, principalmente em relação à escolha do gênero textual a ser trabalhado e as possíveis implicações que acompanham a tessitura desse evento em construção. Essas condições prévias da escrita de um gênero específico, subsidiam o trabalho de ordenação da mente, acentuando as possibilidades de reflexão em relação as marcas linguísticas de produções textuais “relativamente estáveis” (Bakhtin, 2008), bem como, ao centramento às ideias principais do texto, tendo em vista uma linguagem povoada de recursos que influenciarão no sentido da escrita do gênero.

A marcação da textualidade na produção escrita de gêneros apresenta vastas possibilidades estratégicas de uso pelo docente, expondo características básicas e embrionárias à coesão e à coerência textual. Sem querer abarcar todo o universo que circula em torno desse assunto, procuramos sinalizar aspectos relevantes, que merecem uma maior investigação por parte de professor-pesquisador.

No tocante aos objetivos traçados, tornamos possível ao professor-cientista, um aporte referencial possível de novas explorações e estudos, bem como, construímos um processo de escrita do gênero notícia atrelado a sua estrutura, abordando fatos sociais imbricados à uma visão sociointeracionista da linguagem, passível de aplicação a estudantes pré-adolescentes, por meio das orientações do caderno metodológico.

Esse contínuo processual da escritura textual abre-se como um leque aos professores que se permitem utilizar o presente trabalho como um instrumento de qualificação daquilo que é possível realizar em sala de aula, numa perspectiva sociointeracionista de escrita do

gênero notícia. No imbricamento das relações que se estabelecem na trilha metodológica do processo da escrita, há que se compreender que não existe um plano perfeito, um percurso metodológico absolutamente confiante em resultados excepcionais. Compreendemos que este caderno não se constitui um manual de receitas, fórmulas mágicas para o ensino da escrita, estão fora de cogitação. Em tudo que fazemos, existem limitações. Entretanto, caminhos foram traçados para que as conversas e conteúdos fluíssem com a intensidade progressiva das rodas de conversa e das oficinas. A motivação para o agir configurada em textos que refletem a realidade constituem a materialidade cultural impregnada de características que evidenciam o gênero em pauta: a notícia.

O intercâmbio de relações que orientam os conteúdos do caderno metodológico envolve conhecimentos do contexto social, interacional e de mundo, para que se evidencie a produção de sentidos. Por meio das rodas de conversa e oficinas, centralizamos o nosso dizer na estrutura do gênero notícia, sem menosprezar outros pilares que fazem parte do tecido textual, que possibilitam a construção global dos sentidos da produção do estudante. Dessa forma, o caderno de orientações metodológicas avança em termos de evolução da produção escrita, apresentando-a, gradativamente, num ritmo de ressignificação de conceitos que possibilitam a replicação em sala de aula, abrindo caminhos para outras formatações do ensino da notícia, porém sempre a realizando na perspectiva de construção de uma escrita permeada de reflexão.

Os desdobramentos metodológicos expostos em forma de rodas de conversas e oficinas, possibilitam a visão do texto como um acontecimento por meio do qual as relações sociointerativas se aperfeiçoam e se confundem, propiciando inúmeras formas de pensar, dizer e escrever o gênero proposto. Logo, apresenta uma ligação com os objetivos desse trabalho, ao retomar a linguagem dos textos para intensificar os elementos estruturantes do gênero, abordando temas ligados ao mundo social dos agentes participantes; quando se reveste de atividades interativas que propiciam a reflexão em termos expressivos e linguísticos; como também, explorando a linguagem como promotora de valores e ideologias que circundam e se introjetam na sociedade.

Posto desta maneira, elencamos as atividades compactadas no caderno de orientação metodológica para o docente do 5º Ano do Ensino Fundamental, no sentido de fomentar uma nova direção às jornadas diárias em sala de aula. A nossa perspectiva é que esse conjunto de atividades com o gênero notícia seja propagador de muitos estudos e pesquisas em torno da escrita de gêneros, promovendo o desenvolvimento de capacidades expressivas e interventivas

no mundo social dos nossos discentes, em contextos passíveis de aplicação, com amplas possibilidades reflexivas que se entrecruzam e se complementam.

O caminhar descrito nesta pesquisa seria irrelevante sem o devido destaque que se deve dar ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que, tal qual o fermento na massa, alimentou a nossa incursão nos estudos, propiciando um grande encontro com docentes do Programa que partilharam conosco saberes, conhecimentos, experiências e calor humano. Num cotidiano atribulado, como tem sido o da pandemia da Covid-19, vivenciamos a triste realidade do afastamento às pessoas queridas, da qual recebemos as contribuições necessárias para a realização do presente trabalho.

Contudo, faz-se importante registrar que mesmo diante das dificuldades encontradas na adequação do projeto – que, inicialmente, seria desenvolvido numa sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, e que trazia grandes e boas expectativas em relação à realização de cada roda de conversa, de cada oficina, às interações com as crianças, ao acompanhamento das suas descobertas etc. –, conseguimos superar todas as adversidades e pudemos materializar o desejo de fazer diferente e de nos tornarmos pesquisadoras do fazer docente.

O PROFLETRAS é um acontecimento para a formação docente em Língua Portuguesa. Uma parte da escrita de nossas vidas. Nesse contexto, almejamos que as considerações apresentadas ao longo deste trabalho, explorando a reflexão sobre a escrita como processo, sejam presentes em nosso agir docente. O *grid* de largada já foi dado, tendo em vista a perspectiva explicitada na proposta do Caderno de Orientação Metodológica, com o circuito da escrita.

E chegamos ao final desta trilha nos dando conta de tantos e tantos trabalhos que já foram produzidos e aplicados por colegas do PROFLETRAS, em todas as regiões do país. E, assim, aqui estamos nós disponibilizando um trabalho de apoio pedagógico que apresenta aspectos teóricos e metodológicos, esperando fazer a diferença naqueles que acreditam em possibilidades de um redimensionamento na prática reflexiva da escrita. Por outro lado, somos cientes de nosso compromisso para nos mantermos atentos às pesquisas exitosas desenvolvidas por outros colegas e buscarmos replicá-las, em nossos contextos escolares. Por onde começar? Começando! Esse poderá ser um dos caminhos para vencer os obstáculos da nossa dura rotina escolar. Sair da zona de conforto possibilitará aos docentes o estudo, a pesquisa, uma visão cada vez mais aperfeiçoada de reorganização da sua rotina, percebendo e assimilando panoramas de mundos que se descortinam em cenários inesperados, como o atual: o do mundo pandêmico. Um cenário jamais imaginado, mas que é real e passível de ser reinventado.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, D.B.L. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *Revista Linguagem em Foco*. v. 3, nº 5, ano 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Uma pedra no meio do caminho** Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

ARRIADA, E; VALLE, H.S. **Educar para transformar**: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14. n. 1, p. 3-14, 2012. Site: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 12/04/2021.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: relatar: notícia. São Paulo: FTD, 2001.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: **Teoria da cultura de massa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BASTOS, Maria Clotilde Pires; FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina. **A construção da leitura e da escrita**: 6º ao 9º do Ensino Fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão. 1 ed., 1 reimp. – Belo horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: ( 1ª a 4ª séries), Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CORREIA, João Carlos. **O admirável mundo das notícias**: teorias e métodos. LabCom Books, 2011. Versão eletrônica. Acesso em 01/02/2020.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

DELL'ISOLA, Regina L.P. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]**: o que há por trás do espelho? Organizadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola. – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2 ed. Brasília: Liber Editora, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisas e Informação Qualitativa**. Campinas: Papirus Editora, 2001.

DIAS, C. P. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas, 2004.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ERBOLATO, Mário L. **Técnicas de codificação em jornalismo**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

ESTEBAN, M. Paz Sandim. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, I.G.V. **Linguística textual**: Introdução. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Revista Letras**, v. 22, n. 44, p. 213-245, 2012. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r44/artigo\\_10.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r44/artigo_10.pdf).

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para se escrever bem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria Dulce M. **Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem**. 1992. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

HAYDT, Regina Pazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo, Ática: 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JOLLIBERT, J.; JACOB, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e a comunidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. **O Texto e a construção dos Sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**. 3.ed. Florianópolis-SC: Insular, 2001.

- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A escrita aprisionada** – uma análise da produção de texto na escola. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUSTOSA, Elcias. **O texto da notícia**. Brasília: Ed. Da UnB, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo Opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MENEGASSI, R. J. A Revisão do Texto na Formação Docente inicial. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento**: A re (escrita) em foco. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MOURA. A. F.; LIMA. M.G. A Reinvenção da Roda: roda de conversa - um instrumento metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n.1, p.98-106, jan.-jun.2014.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A notícia jornalística. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 59-74.
- NETA, M. do C. Aguiar; SALES, Laurênia S. Os desafios da (Re)Escrita do Gênero Notícia: uma Proposta de Sequência Didática. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SALES, Laurênia Souto. (Orgs.). **(Re)Construindo Práticas Docentes**: O ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
- NETO-MENDES, António A. O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes. *In*: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de Aula: tipos e gêneros textuais**. 3 ed. rev. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008 – (Coleção ABCD).

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PASSARELLI, L.M.G. **Ensino de produção textual: da “higienização” da escrita para a escrita processual**. Trabalho apresentado em sala temática no 11º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa / 2º Congresso Internacional e Lusofonia do IP-PUC/SP, em 29 de abril de 2006.

PORTABILIS. **BNCC: um resumo das mudanças trazidas por ela**. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2020.

RIOLFI, Cláudia *et. al.* Ensino de Língua Portuguesa. **Coleção Ideias em Ação**. Coord. Anna Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta de Matos. Adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. 12 ed. São Paulo: Globo, 2004.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

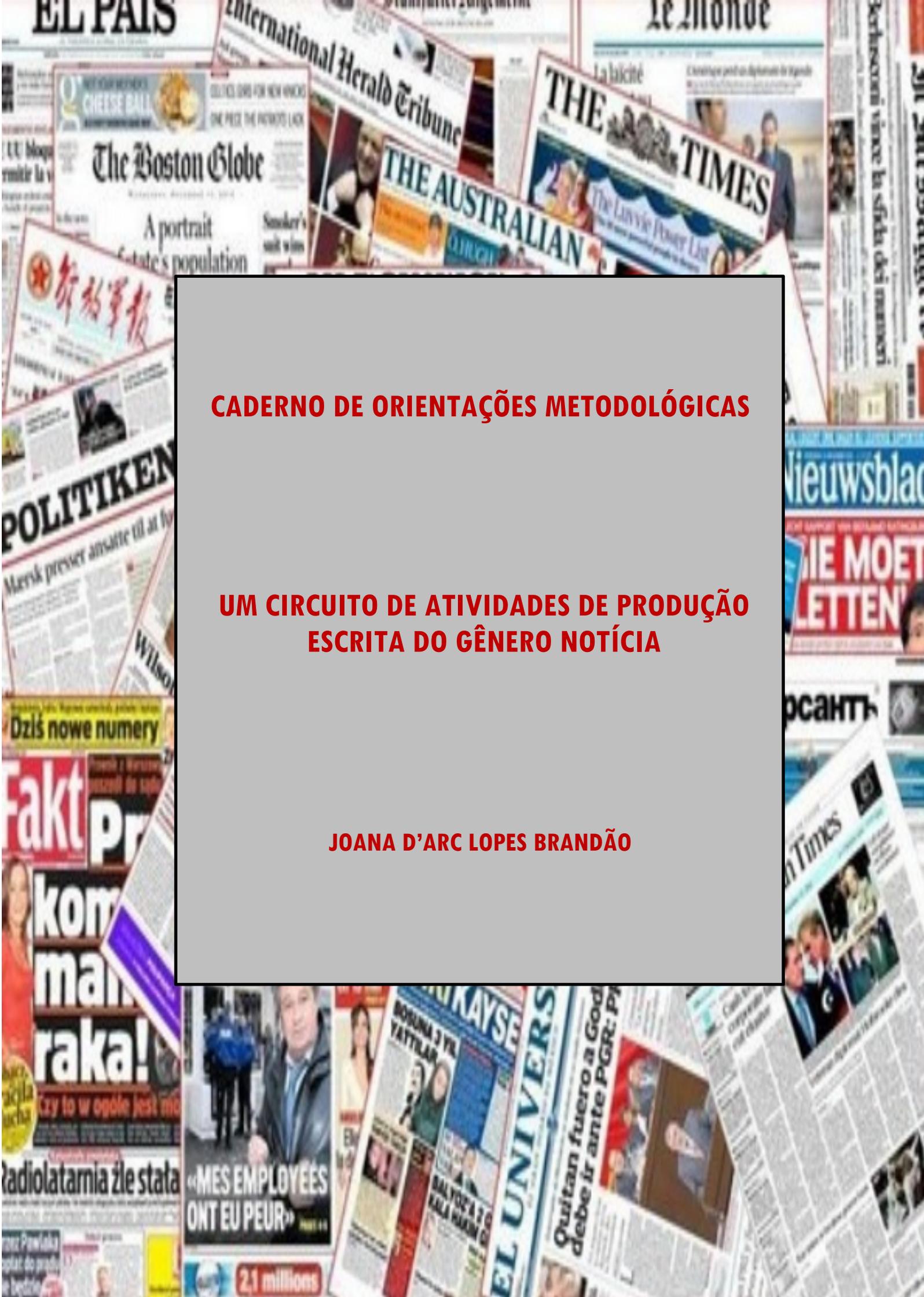
SQUIRRA, S. **Jornalismo Online**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

SUASSUNA, Livia. Avaliar é preciso. Saber como também. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano X, n. 24, p.6-11, maio/2014.

VAN DIJK, Teun A. **News as discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

## APÊNDICE



## **CADERNO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

### **UM CIRCUITO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA**

**JOANA D'ARC LOPES BRANDÃO**

**Reitor**

Valdiney Veloso Gouveia

**Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE**

Diretora: Maria Angeluce Soares Perônico Barbotin

**Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**

Coordenadora: Laurênia Souto Sales

**Orientadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laurênia Souto Sales

Edição e revisão

Rosemary Evaristo Barbosa

**Apoio**

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.*

**Impressão**

1<sup>ª</sup>

**Mamanguape–PB, abril de 2021.**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
INICIANDO A CONVERSA.....	04
A PROPOSTA DIDÁTICA.....	07
RODA DE CONVERSA 1.....	08
PARADA ESTRATÉGICA.....	10
RODA DE CONVERSA 2.....	12
PARADA ESTRATÉGICA.....	13
OFICINA 1.....	15
PARADA ESTRATÉGICA.....	16
OFICINA 2.....	18
PARADA ESTRATÉGICA.....	20
OFICINA 3.....	23
PARADA ESTRATÉGICA.....	24
OFICINA 4.....	26
PARADA ESTRATÉGICA.....	27
OFICINA 5.....	29
PARADA ESTRATÉGICA.....	30
INDICAÇÃO DE LEITURA.....	35
INDICAÇÃO DE SITES.....	37
INDICAÇÃO DE VÍDEOS.....	38
REFERÊNCIAS.....	39

## APRESENTAÇÃO

Caro(a) Professor(a)

Trabalhar com a linguagem em uso, regulada pelas práticas sociais, é saber que a língua funciona sob a forma de atividade social e se estrutura em determinada textualidade. Na escola, buscamos abordar a língua nessa perspectiva, em prol da ativação potencial da comunicação dos discentes, haja vista os diversos campos em que se configuram os eventos comunicativos.

Sabe-se que a aquisição da materialidade do texto pelo discente requer do(a) docente um olhar voltado ao desenvolvimento de competências específicas para a produção da escrita com o foco em determinado gênero textual. Pensando em tais questões, desenvolvemos este caderno pedagógico, resultado de nosso Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em Letras - UFPB, com o objetivo de expor, por meio de um circuito de atividades didático-metodológicas, um percurso de ações que pode nortear a construção de saberes sobre o gênero textual Notícia para alunos do 5º ano do ensino fundamental, além de ser adaptadas para qualquer segmento deste nível de ensino ou diferentes faixas etárias, atendendo às necessidades de cada realidade escolar.

O presente Caderno de Orientações Pedagógicas se propõe a auxiliá-lo(a) no planejamento de aulas, rodas de conversa e oficinas pedagógicas, propiciando um conjunto de atividades estratégicas mobilizadoras de amplas perspectivas com o gênero notícia no ambiente escolar.

Esperamos que esta proposta possa enriquecer sua prática cotidiana, favorecendo incursões em uma estrutura, muitas vezes, estabilizada, bem como possa repercutir nos discentes novas maneiras de pensar o contexto social do gênero Notícia.

O *grid* de largada já foi acionado, cabe à/ao docente percorrer a trilha proposta no circuito da escrita e realizar o ajustamento adequado ao nível de sua turma.

Joana D'Arc Lopes Brandão

## 1 INICIANDO A CONVERSA

A escolha das estratégias que intermediarão o processo de construção do gênero notícia, objeto de estudo em pauta, notabiliza-se por estabelecer uma relação mediadora de construção do gênero, permitindo, também, condições que favorecem a comunicação verbal, a dinâmica de conhecimento da estrutura do texto e os movimentos que são próprios do ir e vir da escrita e reescrita textual. Nesse sentido, elencamos os recursos didáticos que subsidiarão as nossas ações, imprimindo sempre uma importância que combina as práticas didáticas aos estudos teóricos – **Rodas de conversas e Oficinas Pedagógicas.**



A roda de conversa constitui-se numa estratégia metodológica que transcende a simples disposição das carteiras da sala de aula. Representa um elo entre docentes e discentes que vai muito além da organização física da sala. A possibilidade de estar perto do outro em nível de acomodação física perpassa pela interatividade, pelo olho no olho numa

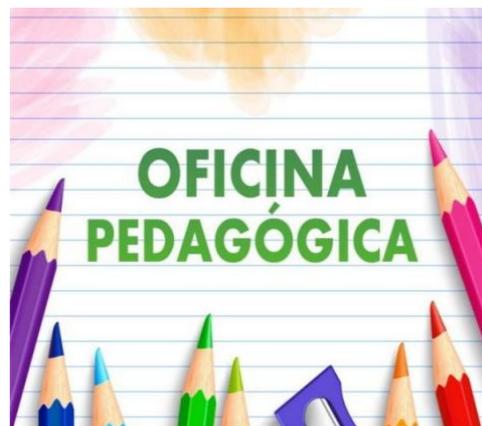
condição de diálogo. Representa, como nos diz Freire (2001, p. 134), a maneira “[...] do aluno ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar”. Surge daí o encontro dialógico na produção de sentidos, que deriva da forma de ser e estar com o outro. A conexão que advém da formação da roda já implica em dizeres individuais e coletivos que se manifestam e se traduzem em indagações, discussões, confrontos, respostas e novos aprendizados. Dada a organização prévia do(a) professor(a) na condução das atividades, o processo resultará em alunos críticos, participativos e autônomos: essa é a tônica que deve permear os desafios de uma roda de conversa.

Na roda de conversa, segundo Moura e Lima (2014, p.100), “o sujeito é sempre um narrador em potencial”. À medida que a conversa vai fluindo no grupo, as vozes vão surgindo, seja para reproduzir outras, seja para construir discursos e revisitar memórias, unindo-se ao poder comunicativo dos sujeitos participantes, refazendo um processo de “rememoração e de socialização”. A conversa direcionada, longe de ser engessada, produz o discurso narrativo

como uma construção coletiva, cujas memórias culturais, sociais e individuais estão intimamente ligadas.

---

A oficina como uma estratégia de ação pedagógica apresenta a possibilidade de reflexão e ação que acontecem em reciprocidade, constituindo-se um espaço rico em novos olhares, tanto para o professor, quanto para o aluno. Por meio dela, abre-se uma porta que define um vasto caminho de construção de conhecimentos e saberes, visando à reinvenção da prática cotidiana e as condições de



apropriação de conceitos. Os procedimentos que envolvem a oficina não condizem com um conhecimento encapsulado, fechado, mas sim realizam-se como uma forma organizada de conduzir as atividades, ou de retomá-las, processando o seu conteúdo com novos sentidos e ressignificações. Segundo Vieira e Volquind (2002, p.11), “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática”.

Essas autoras possibilitam, a nós, professores(as), a oportunidade de repensar a oficina como um espaço de prática e teoria em situações concretas, que são imbuídas de dizeres individuais e coletivos, estabelecendo conexão entre o que se faz e as concepções teóricas que defendemos. Nesse rastreio, Moita & Andrade (2006, p. 2) ainda acrescentam:

[...] as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do (a) educador (a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas, professores e professoras que trabalham na escola pública. Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para formação desses (as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade.

Nessa perspectiva, o conhecimento está em ligação com o processo criativo que, quando bem planejado, alimenta e reconstrói o encadeamento das oficinas numa progressão de aprimoramento do objeto em estudo. Essa possibilidade de criar e recriar o conhecimento agrega uma parte constitutiva de nós, como seres aprendentes, que buscamos um mundo onde

tenhamos vida humanizada e autônoma, em equilíbrio aos saberes que exigem o conhecimento elaborado pela ciência.

Em continuação a esta seção na qual pudemos falar sobre os recursos didáticos que estruturam a proposta didática ofertada, apresentamos, a seguir, como funcionarão as rodas de conversas e oficinas, pautando as nossas ações no estabelecimento de um rol de atividades que impulsionam o fazer da notícia.

## 2 A PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática que ora apresentamos foi pensada para uma turma do 5º ano de uma escola pública, mas pode ser aplicada a outra série escolar. Contudo, faz-se necessário que o professor leia atentamente a proposta e faça os devidos ajustes ao perfil de sua turma. No momento da aplicação, a observação atenta do docente será fundamental para conduzir cada etapa do processo.

**QUANDO TUDO COMEÇA...**



**Quadro 1 – Roteiro da 1ª Roda de Conversa**

<b>RODA DE CONVERSA (02 aulas)</b>	
<b>CONTEÚDO</b>	Gênero Notícia
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sondar as experiências dos alunos em relação ao gênero que será objeto de estudo.</li> <li>- Apresentar uma notícia sobre um fato em evidência na sociedade, propiciando leitura e discussão com os alunos.</li> <li>- Estudar os elementos da notícia.</li> <li>- Apresentar o projeto que será desenvolvido ao longo das rodas de conversas e oficinas.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação pessoal e acolhimento dos alunos.</li> <li>- Entrega da notícia “Brasileiras recebem prêmio por protótipo que trata esgoto doméstico” aos discentes, seguida de leitura compartilhada. Pretende-se que o aluno, neste momento, consiga responder a primeira indagação correspondente ao <i>lide</i> do fato noticiado: <i>o quê?</i> (a notícia).</li> <li>- Para que se dê a consolidação dessa etapa da conversa, o docente pode apresentar os seguintes questionamentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) O que pode ter motivado o jornalista a escrever esse texto?</li> <li>b) Para iniciar o processo da escrita, o que ele deve ter pensado em primeira mão? E depois?</li> <li>c) Onde encontraremos as demais informações acerca do relato noticioso?</li> <li>d) E nós, leitores, por que paramos para ler esse texto? Qual a pista indicativa de que é uma notícia? Por que nos interessa conhecer o fato noticiado?</li> </ul> </li> <li>- A partir da elucidação de que se trata de uma notícia, focar nos elementos que constituem o gênero: a manchete (título), o <i>lide</i> e o corpo da notícia.</li> <li>- Utilizando o material que foi entregue, continua-se a exploração da notícia, com a caracterização dos elementos que fazem parte do <i>lide</i> (primeiro parágrafo do texto):               <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>Quem?</i> (pessoas envolvidas)</li> <li>. <i>Quando?</i> (O tempo em que ocorreu o fato)</li> <li>. <i>Onde?</i> (o lugar)</li> <li>. <i>Como?</i> (o modo como os fatos aconteceram)</li> <li>. <i>Por quê?</i> (são as causas)</li> </ul> </li> <li>- Após esse primeiro momento, conversar sobre o encaminhamento das ações que serão postas em prática, ao longo da vivência do projeto.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Gravação em áudio ou áudio e vídeo para observação da participação dos discentes, o precisa ser retomado na segunda roda de conversa.
<b>RECURSOS</b>	- Notícia impressa.

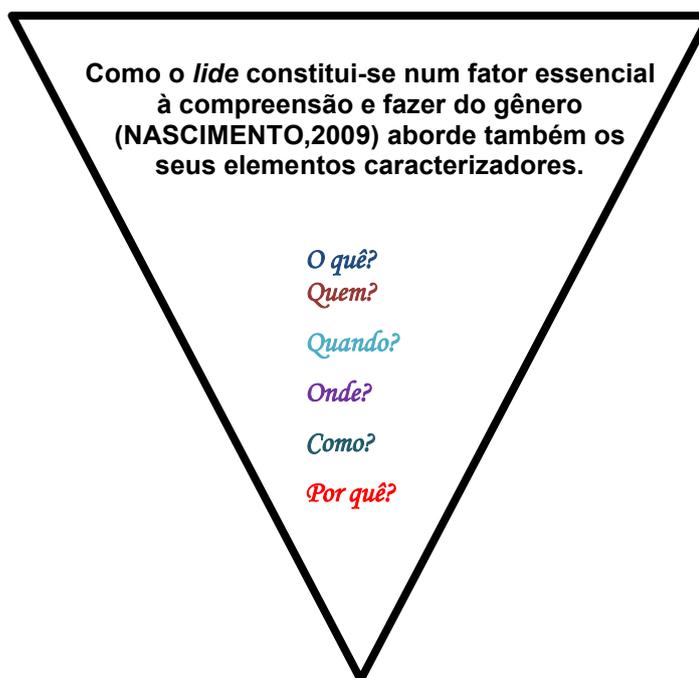
## PARADA ESTRATÉGICA

A primeira roda de conversa possibilitará ao docente a exposição do projeto, entrecruzando outros aspectos que sinalizam o reconhecimento do gênero e a constituição da notícia. Nessa primeira etapa do trabalho, é importante que os discentes conheçam a trilha que percorrerão no decorrer das atividades propostas.

- inicie com a leitura do texto e, por meio de questionamentos, possibilite que os discentes realizem inferências, no sentido de reconhecerem no fato jornalístico a presença da notícia.



- Solicite informações sobre o texto, destacando a exploração dos elementos que compõem a estrutura do gênero: a manchete (título), o *lide* e o corpo da notícia.



- Apresente o encadeamento do projeto referente ao circuito de escrita da notícia, mostrando as linhas gerais que delimitam o processo em curso e se mantenha atento(a) ao objetivo da proposta, considerando a dinamicidade da roda de conversa.

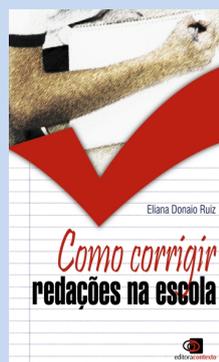
**Projeto de Produção de texto:  
gênero Notícia.**

O projeto será desenvolvido por meio de rodas de conversas e oficinas de leitura e de produção de texto.

As produções de texto serão realizadas a partir de um planejamento de escrita, baseando-se no estudo realizado.



Após a escrita da Notícia será feita a revisão e outras versões do texto, seguindo-se as orientações trazidas pelos estudos de Ruiz (2015) e outros autores pesquisados.



## EXEMPLO DE NOTÍCIA A SER UTILIZADA NA RODA DE CONVERSA 1

### BRASILEIRAS RECEBEM PRÊMIO POR PROTÓTIPO QUE TRATA ESGOTO DOMÉSTICO<sup>15</sup>

30/09/2020



Imagem: Divulgação

Estudantes brasileiras do Colégio Santo Américo, em São Paulo, levaram medalha de bronze no evento virtual Internacional Festival of Engineering Science and Technology – I-FEST<sup>2</sup>, promovido pela Associação Tunisiana para o Futuro da Ciência e Tecnologia -ATAST. A criação que rendeu destaque entre os 150 estudos apresentados, foi um dispositivo que trata o esgoto doméstico antes que ele chegue ao rio. O projeto tem autoria das alunas Anally Nunes de Souza, Júlia Rodrigues da Silva e Keiko Moura Hanashiro e tem o objetivo de ajudar o Rio Tietê a atingir a meta de pelo menos 5% de oxigenação na capital paulista.

Para a execução, as jovens tiveram orientação da professora de biologia Leila Miguel Stávale. Na instituição, as alunas são apoiadas pelo Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos – Ismart, uma entidade privada e sem fins lucrativos que identifica jovens talentos de baixa renda e lhes concede bolsas em escolas particulares de excelência.

#### Funcionamento

O dispositivo é dividido em três partes: a primeira é composta por casca de banana, para limpar metais mais pesados; a segunda inclui a bactéria *Bacillus subtilis*; e a terceira possui um composto biossurfactante para dissolver gordura. Segundo a professora, “A ideia das meninas era utilizar o protótipo em locais que não têm rede de esgoto adequada.” A profissional ainda destaca o baixo custo do produto, “O melhor é que o dispositivo também é barato. Os três materiais que usamos para limpar a água são acessíveis”, define.

#### Testes e parceiros

Leila Stávale reforça que o dispositivo será testado em uma área do próprio rio Tietê, “Vamos testá-lo na área da Usina da Elevatória da Traição, a Empresa Metropolitana de Águas e Energia – EMAE, fechou uma parceria com a gente”, comemora. O protótipo recebeu o nome de Vitágua e as autoras buscam agora apoio para a parte de produção e distribuição. Se tudo funcionar como o esperado, as instalações em residências serão iniciadas em breve.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://boanoticia.org.br/brasileiras-recebem-premio-por-prototipo-que-trata-esgoto-domestico/>



### QUADRO 2 – Roteiro da 2ª Roda de Conversa

RODA DE CONVERSA 2 (02 aulas)	
<b>CONTEÚDO</b>	Elementos caracterizadores do gênero notícia: a manchete (título), o <i>lide</i> e o corpo da notícia.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o convidado que conduzirá os trabalhos referentes à segunda roda de conversa.</li> <li>- Conversar com os discentes sobre as questões que envolvem a criação da notícia.</li> <li>- Apresentar três notícias com o mesmo teor para que os discentes façam comparações entre os textos, apontando semelhanças e diferenças na forma de escrita dos relatos noticiosos.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento: Boas-vindas ao jornalista e apresentação aos discentes.</li> <li>- O convidado fará um pequeno histórico sobre as suas atividades como escritor de notícias e, logo após, irá relatar como se dá o processo de construção do fato noticioso, exemplificando jornais impressos, <i>blogs</i>, portais de notícias, etc.</li> <li>- É importante que o jornalista aborde o processo de revisão textual que é realizado pelos revisores de textos nas empresas jornalísticas.</li> <li>- A conversa demandará uma explanação sobre a manchete (título), o <i>lide</i> (e seus elementos de composição: O quê? Quem? Onde? Como? Por quê? Quando?) e o corpo da notícia.</li> <li>- A seguir, serão distribuídas entre os alunos, três notícias com o mesmo teor, sendo uma delas produzida pelo jornalista. Direcionar os estudantes a observarem a forma como os textos foram escritos, bem como, as semelhanças e diferenças relevantes em suas estruturas, começando pelo título.</li> <li>- Apresentaremos abaixo, dois textos que poderão ser utilizados nessa etapa do projeto.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Pedir aos alunos que remontem os componentes que constituem o gênero, seguindo uma legenda. Por exemplo: vermelho: manchete (ou título); azul: ( <i>lide</i> ); verde: (corpo da notícia).
<b>RECURSOS</b>	Notícias impressas.

## PARADA ESTRATÉGICA

A segunda roda de conversa será efetivada por meio do trabalho com a notícia jornalística. A proposição desse diálogo é esmiuçar os detalhes de elaboração da escrita da notícia, continuando com o foco nos elementos caracterizadores da notícia, sem perder de vista os sentidos do texto, levando-se em conta o aguçamento das ideias no processo criativo que permeia a articulação do pensamento, como também a atividade concreta de elaboração das demandas exigidas pelo texto.



Orlandi (2005, p. 10) nos diz que a formulação das nossas ideias perpassa pelo “acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente o seu dizer”. O pensamento da autora condiz com a estratégia utilizada na roda de conversa, no sentido de, por meio dela, se estabelecer mais proximidade entre os participantes, facilitando o diálogo, propiciando a interação.

<https://pt.slideshare.net/seomasterbr/seo-para-e-commerce-do-planejamento-a-execucao-50608652>

Desse modo, para haver maior interação em sala de aula, o estabelecimento das condições favoráveis para o diálogo acontecer é fundamental para se alcançar os objetivos propostos:

- **Realizar a leitura comparativa das notícias apresentadas.**
- **Atiçar o pensar dos alunos, tendo em vista as conexões entre um texto e outro, focalizando a lógica textual construída pelos autores, as informações apresentadas, a estruturação da notícia, etc.**
- **A atividade avaliativa servirá de parâmetro para o(a) docente analisar as suas próximas atividades nas oficinas que seguem.**

Nas próximas páginas, apresentamos as notícias que serão expostas nessa segunda roda de conversa. Esta primeira notícia será utilizada durante a atividade para identificação da estrutura desse gênero. Para realizá-la, utilizaremos a seguinte legenda: **MANCHETE OU TÍTULO = VERMELHO; LIDE = AZUL e CORPO DO TEXTO = VERDE.**

## Enfermeira de 54 anos é a primeira brasileira a receber dose da Coronavac<sup>16</sup>

Publicado em: 17/01/2021 15:50



Foto: Twitter/Reprodução

A enfermeira Mônica Calazans, de 54 anos, se tornou a primeira brasileira a receber neste domingo (17), uma dose da vacina Coronavac. Mônica trabalha há oito meses na linha de frente do combate ao coronavírus no Hospital Emílio Ribas, em São Paulo. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou hoje o uso emergencial da vacina CoronaVac e da vacina da Universidade de Oxford/AstraZeneca. É a primeira vez que a Anvisa concede a autorização para o uso emergencial de imunizantes.

A aprovação em caráter emergencial das vacinas foi garantida por unanimidade. Os cinco diretores que compõe a Diretoria Colegiada da agência votaram a favor do uso emergencial. A decisão do uso emergencial passa a valer assim que houve comunicação oficial com o laboratório. Não há necessidade de publicação no Diário Oficial da União. O ministro da Saúde, Eduardo Pazuello, convocou uma coletiva de imprensa ao final da reunião da Anvisa para anunciar detalhes sobre o plano de imunização, cujo início ainda não foi definido.

A aprovação ocorre em meio a um ressurgimento da doença, com saldos diários de mais de 1.000 mortes no país e uma situação dramática em Manaus, capital do Amazonas, com relatos de mortes de pessoas por falta de oxigênio em hospitais lotados. Também tem como plano de fundo um cabo-de-guerra entre o presidente Jair Bolsonaro e o governador de São Paulo, João Doria, que disputam a liderança no início da campanha de vacinação neste país de 212 milhões de habitantes.

<sup>16</sup> Disponível em:

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2021/01/enfermeira-de-54-anos-e-a-primeira-brasileira-a-receber-dose-da-corona.html>

Esta notícia, com o mesmo teor da anterior, será usada para se realizar a leitura comparativa entre os textos.

## Mulher, negra e enfermeira é primeira no Brasil a receber dose de vacina contra covid-19<sup>17</sup>

Enfermeira Mônica Calazans, de 54 anos, é moradora de Itaquera, São Paulo, com perfil de alto risco para complicações da covid-19

JC Estadão Conteúdo

Publicado em 17/01/2021 às 16:21



A primeira brasileira vacinada contra o coronavírus é Mônica Calazans, 54, enfermeira da UTI do Instituto de Infectologia Emílio Ribas. FOTO: Governo de São Paulo.

Uma enfermeira negra do Hospital Emílio Ribas, de São Paulo, que está há oito meses na linha de frente do combate ao coronavírus, foi a primeira brasileira a receber neste domingo (17) uma dose da vacina Coronavac, tão logo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) autorizou o uso emergencial da vacina contra covid-19.

Trata-se da enfermeira Mônica Calazans, de 54 anos, moradora de Itaquera, com perfil de alto risco para complicações da covid-19. Ela é obesa, hipertensa e diabética. Ela foi vacinada ao lado do governador de São Paulo, João Doria (PSDB), fiador da CoronaVac.

Ela recebeu uma dose da CoronaVac, uma das vacinas contra a covid-19 (novo coronavírus) aprovada, neste domingo (17), pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

<sup>17</sup> Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/brasil/2021/01/12019635-mulher--negra-e-enfermeira-e-primeira-no-brasil-a-receber-dose-de-vacina-contra-covid-19.html>



**QUADRO 3 – Roteiro da 1ª Oficina**

<b>OFICINA 1 (02 aulas)</b>	
<b>CONTEÚDO</b>	- A estrutura da Notícia
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a cada grupo de alunos que montem o quebra-cabeça referente aos elementos caracterizadores das notícias, que se encontram dentro de um envelope.</li> <li>- Contextualizar com os discentes a questão do tema, da composição e do estilo de escrita textual.</li> <li>- Realizar a escolha do tema para a produção textual de uma notícia.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento: Dinâmica das Cores: para a formação dos grupos serão distribuídos entre os discentes, 6 quadrados de cartolina colorida com cores variadas: verde, vermelha, azul, rosa, laranja, roxo. Formaremos 5 (cinco) grupos com 6(seis) alunos. O grupo azul, o grupo verde, e assim por diante.</li> <li>- Explicação aos discentes dos procedimentos da atividade: cada grupo receberá um envelope contendo recortes de notícias para a montagem de um quebra-cabeça. Entre os pedaços da notícia a ser montada, eles encontrarão uma parte que não se encaixa no conjunto da composição textual. Caberá a cada grupo, realizar essas duas ações.</li> <li>- A continuação dessa atividade será com o questionamento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Qual o aspecto diferente dessa parte estranha ao texto formado, que mobilizou a atenção do grupo?</li> </ul> </li> <li>- Observação das respostas dos alunos e continuar a conversação revisando sobre a estrutura textual: a manchete ( título), o <i>lide</i>, e o corpo do texto.</li> <li>- Solicitação a cada grupo que liste 2 (dois) temas de interesse para a atividade de produção da notícia.</li> <li>- Registro das opções mais votadas no quadro e confirmação do tema eleito.</li> </ul>
<b>AValiação</b>	Propor aos alunos que realizem uma pesquisa em casa sobre o assunto em questão que será tema de construção da notícia.
<b>RECURSOS</b>	Notícias impressas e recortadas, envelopes, cartolinas coloridas.

## PARADA ESTRATÉGICA

A oficina 2 consiste na organização de um quebra-cabeças de notícias, possibilitando o docente enveredar em questões relacionadas à unidade temática, ao estilo e à composição do gênero, já que esses conteúdos dialogam com os elementos caracterizadores da notícia, e implicarão na escolha do tema para a produção do evento em pauta.

- ✓ De antemão, o professor deverá selecionar algumas notícias e recortá-las em suas partes estruturais: a manchete (o título), o *lide e* o corpo da notícia. As notícias estarão recortadas e misturadas, a fim de que os alunos recomponham a estrutura de cada uma.
- ✓ Propositadamente, o professor colocará no envelope um trecho de uma notícia completamente diferente do conteúdo que ali se encontra.
- ✓ A observação e análise do desempenho dos estudantes norteará as possíveis intervenções a serem feitas, caso surja alguma dificuldade em se montar a estrutura correta da notícia recortada.



Essa atividade movimentará os estudantes, na observação de um fenômeno noticioso que não se encaixa em termos de composição textual, bem como de compreensão comunicativa. Nesse contexto, observaremos nessa atividade a elaboração de uma convergência entre as unidades do gênero notícia, que, conectadas, formam estruturas “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011).



**QUADRO 4 – Roteiro da 2ª Oficina**

OFICINA 2 (02 aulas)									
<b>CONTEÚDO</b>	- A produção da notícia.								
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar um roteiro de organização da notícia que auxilie os alunos na construção do planejamento do gênero.</li> <li>- Preencher o roteiro por meio de uma notícia.</li> <li>- Orientar os discentes sobre o uso social da notícia.</li> </ul>								
<b>METODOLOGIA</b>	<p>- Apresentamos a seguir uma possibilidade de roteiro, observando a construção da pirâmide invertida com foco no <i>lide</i>.</p> <p>- Antes de preencher o roteiro abaixo, faremos uma simulação usando o relato de uma notícia, que estará disponível logo após as explanações sobre essa oficina.</p> <p style="text-align: center;">Roteiro de Produção da notícia</p> <p>1. Vamos pensar sobre a produção da notícia. Os questionamentos que seguem funcionam como orientações para o planejamento do texto. Vamos preenchê-lo?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 60%; padding: 5px;">1. Apresente 02 (dois) títulos para a produção do seu texto. Antes de partir para os itens que seguem, faça a escolha de um título.</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2. Qual o assunto (tema) que irá nortear o texto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">3. O assunto sobre o qual você pretende escrever já aconteceu? Está acontecendo? Ou vai acontecer?</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">4. Escreva algumas informações que você pretende colocar no texto.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1. Apresente 02 (dois) títulos para a produção do seu texto. Antes de partir para os itens que seguem, faça a escolha de um título.		2. Qual o assunto (tema) que irá nortear o texto?		3. O assunto sobre o qual você pretende escrever já aconteceu? Está acontecendo? Ou vai acontecer?		4. Escreva algumas informações que você pretende colocar no texto.	
1. Apresente 02 (dois) títulos para a produção do seu texto. Antes de partir para os itens que seguem, faça a escolha de um título.									
2. Qual o assunto (tema) que irá nortear o texto?									
3. O assunto sobre o qual você pretende escrever já aconteceu? Está acontecendo? Ou vai acontecer?									
4. Escreva algumas informações que você pretende colocar no texto.									

	<p>2. O <i>lide</i> representa um conjunto de informações que são básicas no texto. Com base nesta explicação, programe o seu texto pensando e escrevendo sobre os questionamentos que seguem:</p> <table border="1" data-bbox="587 443 1439 1211"> <tr> <td data-bbox="587 443 1038 555">O QUÊ? (a notícia)</td> <td data-bbox="1038 443 1439 555"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 555 1038 667">QUEM? (pessoas envolvidas)</td> <td data-bbox="1038 555 1439 667"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 667 1038 813">QUANDO? (o tempo em que ocorreu ou ocorrerá o fato)</td> <td data-bbox="1038 667 1439 813"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 813 1038 943">ONDE? (o lugar)</td> <td data-bbox="1038 813 1439 943"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 943 1038 1099">COMO? (o modo como os fatos aconteceram)</td> <td data-bbox="1038 943 1439 1099"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 1099 1038 1211">POR QUÊ? (são as causas)</td> <td data-bbox="1038 1099 1439 1211"></td> </tr> </table> <p>- Realizar a remontagem dos constituintes da notícia, acrescentando que muitos relatos noticiosos podem aparecer sem as respostas a tudo que compõe a estrutura acima.  - Conversar com os estudantes sobre as pesquisas realizadas em casa, (atividade solicitada na oficina anterior).  - O momento de abordagem do tema proposto viabilizará o levantamento de questões relativas à credibilidade dos fatos e aos malefícios causados pelas <i>fake news</i>.</p>	O QUÊ? (a notícia)		QUEM? (pessoas envolvidas)		QUANDO? (o tempo em que ocorreu ou ocorrerá o fato)		ONDE? (o lugar)		COMO? (o modo como os fatos aconteceram)		POR QUÊ? (são as causas)	
O QUÊ? (a notícia)													
QUEM? (pessoas envolvidas)													
QUANDO? (o tempo em que ocorreu ou ocorrerá o fato)													
ONDE? (o lugar)													
COMO? (o modo como os fatos aconteceram)													
POR QUÊ? (são as causas)													
<b>AVALIAÇÃO</b>	- Observação do envolvimento dos alunos nas atividades que serão efetivadas.												
<b>RECURSOS</b>	- Notícia impressa e roteiro de planejamento.												

## PARADA ESTRATÉGICA

A oficina 2 será voltada ao planejamento da notícia, seguindo-se as orientações abaixo discriminadas:

- Apresentar a proposta da aula, explicar a importância do planejamento da escrita e para que serve.
- Escolher um tema envolvente e motivador, a fim de garantir melhor participação da turma.
- Elaborar um percurso sobre o que vai ser escrito, pontuando:
  - ✓ O que dizer?
  - ✓ Para quem dizer?
  - ✓ Com que objetivo?
  - ✓ Como dizer?
- Orientar os discentes para a produção do gênero selecionado, articulando novas reflexões e frisando os seus elementos constitutivos.
- Discutir sobre a função social do gênero notícia.
- Refletir sobre a circulação de notícias e informações falsas – as *fake news*, buscando direcionar a conversa para as seguintes indagações:

O planejamento da escrita permitirá mais clareza e definição na progressão do texto, à medida que se tem um propósito em vista. Ou seja: [...] “Planejo para saber o que dizer, para quem dizer, em busca da palavra certa para um certo leitor” (PASSARELLI et al, 2012. p. 98).



- ✓ O que é fato?
- ✓ O que é *fake*?
- ✓ Como saber se uma notícia é verdadeira ou falsa?
- ✓ Quais as consequências sofridas pelas vítimas das *fake news*?
- ✓ Qual o objetivo de quem produz as notícias falsas?
- ✓ Há alguma punição para quem espalha as *fake news*?

Fonte: <http://equipacare.com.br/mitos-sobre-a-equipacare/>

Esse diálogo também poderá envolver informações a respeito de como se prevenir e não espalhar boatos pelas diferentes mídias digitais.

Uma forma de trazer orientações a respeito do tema em sala de aula é propor pesquisa em sites, ou apresentar material de leitura, inclusive notícias, que tratem do assunto.



Fonte: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/fake-news-jornais-sao-mais-seguros-que-internet/>



Fonte: <https://maikon.biz/fake-news-o-que-e/>

Sobre o papel da escola no processo de desenvolvimento da consciência crítica do alunado, temos, na BNCC (2018), diretrizes e competências gerais do componente curricular de Língua Portuguesa, que estão relacionadas ao contexto comunicativo e ao uso das diferentes formas de linguagem e mídias de modo ético, cooperativo e respeitoso:

- ◆ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- ◆ Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

(BRASIL, 2018, p.65)

Portanto, abrir o espaço em sala de aula para promover reflexões e diálogos sobre a importância de veicular informações verdadeiras, além de chamar a atenção do alunado para uma problemática social, originada pela disseminação das *fake news*, é também promover uma formação educacional voltada para a cidadania e ética social.

## NOTÍCIA PARA TRABALHAR O ROTEIRO DO PLANEJAMENTO (OFICINA 2)

### Recifense é aprovado em universidade da Califórnia e faz vaquinha online para realizar sonho<sup>18</sup>

Por: Diário de Pernambuco

Publicado em: 05/01/2021 20:12



Foto: Arquivo pessoal

O recifense Felipe Bandeira, 21 anos, decidiu fazer uma vaquinha online e pedir ajuda a desconhecidos para realizar sonho de estudar no exterior. Em dezembro de 2020, o jovem recebeu a notícia de ter passado no processo seletivo de uma das universidades mais concorridas do mundo: a Minerva School, em São Francisco, Califórnia. Além disso, Felipe também ganhou uma bolsa de US\$ 30 mil, que cobre maior parte do custo anual de US\$ 32.500 para estudar na universidade.

Já com a vaga e a bolsa garantidas, Felipe agora busca arrecadar o valor que precisa para chegar até a universidade e realizar seu sonho de estudar fora do Brasil e trabalhar na área de impacto social pelo mundo. Para garantir sua ida, o recifense decidiu fazer uma vaquinha online para juntar US\$ 3.800 (cerca de R\$ 20 mil) e arcar com as despesas adicionais que a bolsa não cobre, como passagens e o visto para os Estados Unidos.

“Estudando em Minerva, eu busco aprender formas inovadoras de resolver antigos problemas. Problemas que a gente não está conseguindo resolver, mas que outros países já resolveram há anos. Como a gente pode discutir sobre mudanças climáticas se tem gente que nem coleta de lixo tem?”, conta Felipe ao explicar sua motivação para estudar fora.

Para doar, Felipe disponibilizou algumas plataformas:

Campanha com mais informações: <http://vaka.me/1657672>

Pix: 81999604003

PicPay: @ofelipebandeira

Mais sobre a história do Felipe: <https://youtu.be/ZuNtAdropo8>

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/01/recifense-e-aprovado-em-universidade-da-california-e-faz-vaquinha-onli.html>



**QUADRO 5 – Roteiro da 3ª Oficina**

<b>OFICINA 3 (02 aulas)</b>	
<b>CONTEÚDO</b>	- A produção da notícia.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar e criar ideias, cantando com os alunos a música do acolhimento.</li> <li>- Produzir uma notícia, observando o que foi planejado, sem, deixar de acrescentar o que for necessário.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento: música de Fernando Brant e Milton Nascimento: Notícias do Brasil.</li> <li>- Interagir com os estudantes sobre a letra da música, levando em consideração que o seu título já traz vastas ideias sobre o objeto de estudo das últimas aulas: a notícia.</li> <li>- Produção da notícia, observando o planejamento realizado na oficina anterior.</li> <li>- O professor deverá orientar e ajudar durante o processo de produção dos alunos.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	- Os discentes serão avaliados pela participação nas atividades.
<b>RECURSOS</b>	- Data show.

## PARADA ESTRATÉGICA

A oficina 3 reunirá as atividades que permeiam o processo de escrita textual da notícia. Assim, orientamos seguir os seguintes passos:

- ✓ Destacar aspectos relativos à clareza e organização das ideias, para que o texto possa ser entendido pelo leitor.
- ✓ Acompanhar de perto o processo de produção escrita dos alunos, concedendo apoio e orientação sempre que for solicitado nesse sentido.
- ✓ Lançar o olhar em direção aos aspectos relativos à composição do texto e sua textualidade, envolvendo o sentido global das partes que o constituem.



Fonte: <https://soumamae.com.br/por-que-bom-criancas-aprendam-escrever-mao/>

Nesse contexto, é importante relevar o aspecto referente ao sentido que se pretende imprimir à forma do dizer. Antunes (2003, p. 60) adverte que: “a maturidade na atividade de escrever [...] não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência [...]”.

### INTERAGIR É PRECISO!

✓ O processo de orientação da escrita da notícia só enriquece e amplia as possibilidades dos sentidos na produção do aluno, numa perspectiva de crescimento do seu repertório e do seu conhecimento de mundo.



Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1924/escolha-de-turma-requer-bom-senso-e-sensibilidade>

**LETRA DA MÚSICA QUE SERÁ APRESENTADA NA OFICINA 3****NOTÍCIAS DO BRASIL<sup>19</sup>**

Uma notícia está chegando lá do Maranhão.  
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.

Veio no vento que soprava lá no litoral  
de Fortaleza, de Recife e de Natal.

A boa nova foi ouvida em Belém, Manaus,  
João Pessoa, Teresina e Aracaju  
e lá do norte foi descendo pro Brasil Central  
Chegou em Minas, já bateu bem lá no sul!

Aqui vive um povo que merece mais respeito!

Sabe, belo é o povo como é belo todo amor.

Aqui vive um povo que é mar e que é rio,  
E seu destino é um dia se juntar.

O canto mais belo será sempre mais sincero.

Sabe, tudo quanto é belo será sempre de espantar.

Aqui vive um povo que cultiva a qualidade,  
ser mais sábio que quem o quer governar!

A novidade é que o Brasil não é só litoral!

É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul.

Tem gente boa espalhada por esse Brasil,  
que vai fazer desse lugar um bom país!

Uma notícia está chegando lá do interior.

Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.

Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil,  
não vai fazer desse lugar um bom país!

---

<sup>19</sup> Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/867751>



### QUADRO 5 – Roteiro da 4ª Oficina

OFICINA 4 (02 aulas)	
<b>CONTEÚDO</b>	Aspectos linguísticos e textuais presentes nas notícias produzidas.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento: Leitura da notícia: “Jornalistas contam o que é notícia e por que escolheram a profissão”, disponível logo após as explanações sobre essa oficina.</li> <li>- Promover a reflexão dos alunos acerca das notícias por eles produzidas.</li> <li>- Enfatizar a importância dos bilhetes orientadores.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento:</li> <li>- Expor uma notícia inteira ou trechos de notícias em que os discentes apresentaram dificuldades para estabelecer a coerência e a progressão textual, bem como para configurar o texto conforme a sua estrutura: conteúdo temático, composição e estilo. Alguns questionamentos poderão ser relevantes neste momento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. O título está atrativo?</li> <li>. O <i>lide</i> responde às questões que despertam o leitor para o restante da notícia produzida?</li> <li>. Utilizou palavras que caracterizam a linguagem escrita?</li> <li>. A substituição de algumas palavras foi realizada, para que o texto não ficasse repetitivo?</li> <li>. O relato dos fatos é feito em 3ª pessoa?</li> <li>. O leitor pode confiar no relato noticioso? Por quê?</li> <li>. O texto apresenta os parágrafos necessários para melhor organização das informações?</li> <li>. E a letra está legível para que todos entendam?</li> </ul> </li> <li>- Destacar a importância dos bilhetes orientadores em momentos de revisão textual.</li> <li>- Expor dois bilhetes orientadores que poderiam ser sugeridos para que os alunos revisassem e reescrevessem determinados trechos das notícias, no que diz respeito a aspectos linguísticos e discursivos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescrever, em conjunto com os alunos, alguns trechos das notícias produzidas, conforme orientação dada nos bilhetes produzidos pelo(a) próprio(a) docente.</li> </ul> </li> <li>- Explicar aos alunos que, na próxima aula, eles receberão os textos produzidos acompanhados de bilhetes orientadores, que permitirão a revisão e reescrita da notícia.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta oficina propiciará ao docente rever abordagens sobre o tema, a composição e o estilo que os textos materializados apresentam. Desse modo, é preciso observar e registrar o nível de participação da turma na atividade.</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de ofício, computador, <i>data show</i>.</li> </ul>

## PARADA ESTRATÉGICA

A oficina 4 reunirá as atividades que permeiam o processo de reflexão acerca da notícia produzida pelo discente.

- Inicia-se exibindo em *slides* alguns trechos das produções dos discentes, que apresentem um nível de inadequação relacionado ao comprometimento do sentido do texto.
- Propicia-se a reflexão sobre o que foi escrito, fazendo com que cada aluno produtor do texto se torne também leitor e avaliador do próprio texto.

A prática de reflexão textual exige o pensar sobre aquilo que se escreve, encontrando-se formas diferentes de dizer o que se pretende dizer. Sendo assim, o discente que escreve o texto tem dois papéis a assumir: o de sujeito-autor do texto escrito e, também, de interlocutor (leitor). Caminhando nesse sentido, o aluno poderá traçar veredas para a sua reescrita. O auxílio do(a) docente com orientações pertinentes ao aluno constitui um divisor de águas, entre o antes e o depois da reflexão textual.

### **IMPORTANTE!!!**

No processo de reflexão acerca da produção textual é imprescindível destacar o aspecto referente à compreensão textual, a conexão lógica das ideias. Para Bortone e Martins (2008, p.85), “[...] a escrita requer trabalho, empenho, raciocínio e organização mental de quem escreve e, principalmente, humildade para voltar quantas vezes forem necessárias para revisar e aperfeiçoar a própria escrita”. Para tanto, faz-se necessário que os docentes orientem os alunos a observarem a dinamicidade dos movimentos que envolvem a escrita textual, concedendo uma direção aos aspectos relativos aos elementos linguísticos e discursivos, bem como à sua textualidade e progressão, envolvendo o sentido global das partes que o constituem.

## TEXTO JORNALÍSTICO QUE SERÁ LIDO NA ACOLHIDA DA OFICINA 4

### **Jornalistas contam o que é notícia e por que escolheram a profissão<sup>20</sup>**

Maju Coutinho e outros profissionais dizem o que você precisa saber

15.jan.2021 às 23h15

**Marcella Franco**  
**SÃO PAULO**

Sempre que alguém decide que, quando crescer, quer ser jornalista, uma das primeiras coisas que essa pessoa ouve é a história de um cachorro. Na primeira parte da narração, o cãozinho morde um homem. Na segunda, é o homem que morde o cãozinho. Mas que raios um bicho meio maluco tem a ver com jornalismo? É que os professores das faculdades usam essa fábula — na verdade, uma frase dita pelo jornalista americano Charles Dana, que morreu em 1897— para explicar o que é uma notícia. Eles dizem que, quando um animal ataca uma pessoa, não há novidade nenhuma, mas que, quando acontece o contrário, aí, sim, temos uma notícia importante. No dicionário, uma notícia significa muitas coisas. Entre elas, a informação de algo que acabou de acontecer. Mas, principalmente, a gente costuma chamar de notícia o que é publicado em um jornal, na TV, no rádio, nas revistas e nos grandes portais. E sabe quem publica uma notícia? Eles mesmos, os jornalistas e as jornalistas. “Escolhi o jornalismo porque sempre curti me comunicar, e por ter o sonho de poder construir um mundo melhor”, conta Maju Coutinho, apresentadora do Jornal Hoje, da TV Globo.



Maju Coutinho, do Jornal Hoje - Fábio Rocha/Globo

No seu trabalho, Maju apresenta as notícias conseguidas por uma equipe de repórteres, que são aqueles jornalistas que entrevistam pessoas e que, na televisão, sempre aparecem segurando um microfone. Para Maju, é preciso que o jornalista tenha várias qualidades: “Curiosidade, vontade de aprender, humildade e clareza”.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/01/jornalistas-contam-o-que-e-noticia-e-por-que-escolheram-a-profissao.shtml>



### QUADRO 7 – Roteiro da 5ª Oficina

OFICINA 5 (02 aulas)	
<b>CONTEÚDO</b>	- Reescrita da notícia.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar a base de construção da notícia e seus pilares estruturadores.</li> <li>- Enfatizar a importância dos bilhetes orientadores.</li> <li>- Reescrever a notícia produzida.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento: Chuva de boas notícias. Os alunos receberão, ao entrar na sala, as mensagens numeradas, para posterior leitura por grupos.</li> <li>- Refletir sobre os pensamentos que refletem boas notícias.</li> <li>- Explicar que, a cada leitura que fazemos, novos pensamentos vão surgindo e essa conversa com o texto reproduz novos dizeres, formas de falar, ouvir, escrever. Nesse momento, revisar os pilares de estruturação da notícia.</li> <li>- Enfatizar que os textos são marcados pelo cruzamento com todas as linguagens a que somos expostos no dia a dia, como: música, fotos, livros, exposições, conversas, etc.</li> <li>- Realizar a distribuição dos bilhetes orientadores, enfatizando a sua importância como instrumento indicador de aperfeiçoamento da reescrita do texto.</li> <li>- O docente acompanhará a reescrita dos alunos, orientando os discentes em suas dificuldades.</li> </ul>
<b>AValiação</b>	- Observar e registrar o nível de participação da turma na atividade.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de ofício.</li> <li>- Mensagens impressas.</li> </ul>

## PARADA ESTRATÉGICA

A oficina 5 reunirá as atividades que permeiam o processo de reescrita textual-interativa.

- ✓ Começando o trabalho, o(a) docente revisará algumas questões gerais acerca das características da notícia.
- ✓ Em seguida, preparará o aluno para o refinamento da sua produção, orientando-o sobre o despertar de uma atitude de querer escrever sempre melhor.



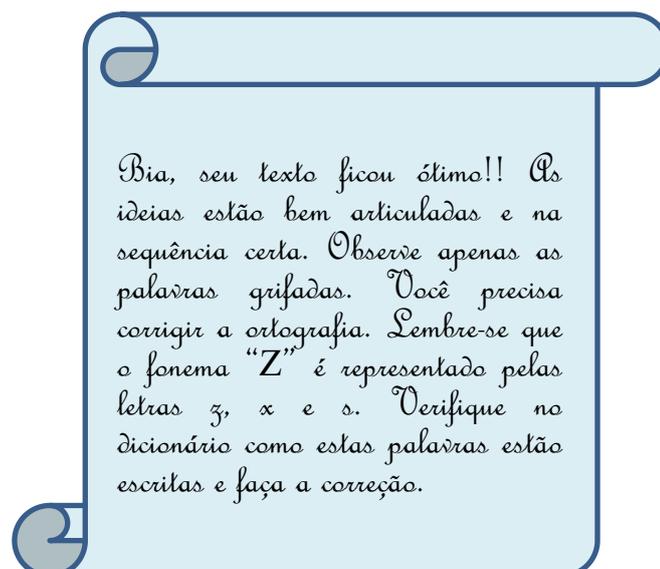
Sob o ponto de vista de Brandão (2007, p. 133), "nem sempre, porém, os alunos são capazes de identificar todos os problemas num texto escrito por eles.[...] É possível que estes não se mostrem capazes de agir no sentido de solucioná-los". O papel do mediador, nesse momento, intervindo e avançando com reflexões adequadas, poderá ser o ponto chave para dirimir as dúvidas dos alunos.

- Adentrando no desfecho dessa troca de saberes, os discentes receberão as suas produções com os "bilhetes orientadores" (RUIZ, 2015), constando os devidos elogios e orientações, tendo em vista possíveis supressões ou aumento de partes do texto ou correções de alguns deslizes de natureza gramatical.

No quadro seguinte, apresentamos sugestões facilitadoras de construção dos bilhetes orientadores pelos docentes, de acordo com Fuzer (2012):

**Quadro 6 – Organização retórica do bilhete orientador (FUZER, 2012)**

Movimentos	Passos
1. Reações do leitor ao texto do aluno	1.1 Estabelecimento de contato e/ou 1.2 Manifestação de opinião sobre o texto.
2. Elogios à produção	2.1 Elogios ao aluno e/ou 2.2 Elogios ao texto em geral e/ou 2.3 Elogios a aspectos do texto.
3. Orientações para a reescrita	3.1 Sugestões para qualificação de conteúdo e 3.2 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística.
4. Incentivo à reescrita	4.1 Incentivo à continuação do processo e/ou 4.2 Expectativas quanto à próxima versão.

**VEJAMOS ALGUNS EXEMPLOS:**

Aninha, lembre-se de que um parágrafo precisa ter começo, meio e fim. Leia seu texto atentamente, para perceber o que ocorreu. Pense numa outra forma de dizer o que foi dito e refaça os dois primeiros parágrafos, deixando as suas informações mais claras. Faça a leitura comparativa do segundo texto com o primeiro. Você verá o quanto conseguiu melhorar!

João, seu texto ficou muito bom nessa terceira versão!! Você seguiu todas as orientações e conseguiu melhorar bastante a sua produção!! Continue usando o plano de escrita para auxiliar no desenvolvimento das ideias quando for escrever.

Pedrinho, como já foi explicado em sala de aula, para alguém entender o que escrevemos é preciso que todas as partes do texto tenham sentido e estejam com as ideias bem articuladas. Observe que no terceiro parágrafo de seu texto está faltando uma informação para completar o sentido do que está sendo dito e finalizá-lo melhor. Também verifique o uso de letras maiúsculas ao iniciar uma frase e depois do ponto final. Não se esqueça de alinhar o adentramento dos parágrafos. Capriche na segunda versão do texto. Você é capaz!!

## IMPORTANTE!!!

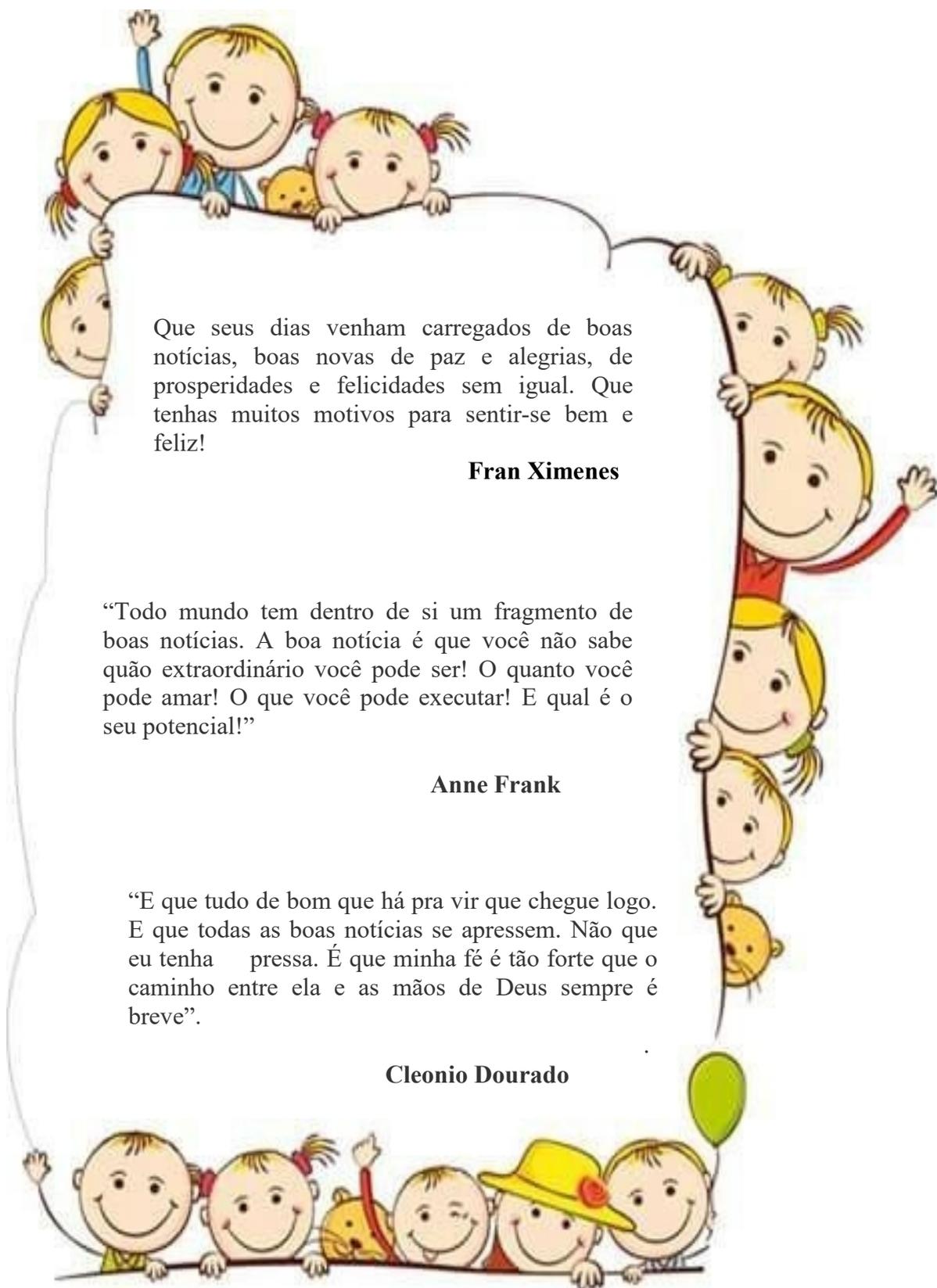
Como sabemos que não existe o texto perfeito e todo fazer da escrita é um processo, analisaremos no conjunto dos textos dos discentes o que é pertinente à relevância de sentido e à prevalência dos elementos que constituem o gênero, num movimento de progressão da escrita do texto. Essa direção aponta para a retomada de novas estratégias, novas oficinas,

caso a instabilidade das inadequações na tessitura textual persistam. Em suma, a negociação estabelecida entre as partes, presente por meio dos “bilhetes orientadores” (RUIZ, 2015), enriquecerá e ampliará as possibilidades dos ajustes dos sentidos da produção do aluno, numa perspectiva de correção textual-iterativa.

Concluída a 5ª oficina, o docente deverá analisar o progresso dos alunos comparando as duas versões da notícia e verificar se ainda deve solicitar a revisão e reescrita aos discentes; se sim, verificar se é necessário solicitar a toda a turma ou se somente a alguns estudantes. É importante que o docente observe se alguns alunos estão persistindo na escrita da primeira versão, procure formas de conversar individualmente com esses discentes, apresentando-lhes argumentos que provoquem um salto na trilha da reescrita textual.

Antes de encerrar o projeto, é importante que o professor organize com os alunos como se dará a divulgação das notícias por eles produzidas. Dentre as sugestões, encontra-se a possibilidade de divulgar no *blog* da escola ou em cartolinas expostas na área livre da instituição.

Ainda sobre a organização da proposta didática, é sempre bom retomar que a roda de conversa, bem como a oficina não se estabelece como algo fechado e “imexível”. Esses recursos de mediação pedagógica trazem a dinâmica que impulsiona os movimentos de docentes e discentes a uma real vivência de saberes, em que novas habilidades são incorporadas ao universo dos aprendizes, haja vista a relação dialógico-iterativa que se instala no decorrer das estratégias pedagógicas. Como seres aprendentes, é possível o entendimento de que as nossas produções significam um caminho e nunca um fim, um produto pronto e acabado. Segundo Freire (2001, p. 154), a relação dialógica se confirma como “inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”, desafio provocador que se alinha a uma nova maneira de ser e estar, num mundo carente de conversas instigadoras que permitam a prática de uma convivência humana fortalecida por vínculos valorativos.

**EXEMPLOS DE MENSAGENS DE ACOLHIMENTO DA OFICINA 5**

Que seus dias venham carregados de boas notícias, boas novas de paz e alegrias, de prosperidades e felicidades sem igual. Que tenhas muitos motivos para sentir-se bem e feliz!

**Fran Ximenes**

“Todo mundo tem dentro de si um fragmento de boas notícias. A boa notícia é que você não sabe quanto extraordinário você pode ser! O quanto você pode amar! O que você pode executar! E qual é o seu potencial!”

**Anne Frank**

“E que tudo de bom que há pra vir que chegue logo. E que todas as boas notícias se apressem. Não que eu tenha pressa. É que minha fé é tão forte que o caminho entre ela e as mãos de Deus sempre é breve”.

**Cleonio Dourado**

## INDICAÇÃO DE LEITURA



Esta obra apresenta subsídios teóricos sobre os gêneros textuais da ordem do relatar, trazendo análise ilustrativa e sugestões de atividades com os gêneros abordados. Nas atividades constam diretrizes relativas à pré-leitura, leitura silenciosa e em voz alta, o estudo do texto, a produção textual nas modalidades escrita e oral e a sua retextualização.



Esta edição especial da Revista Nova Escola traz diversas reportagens e com ela informações importantes sobre práticas de linguagens e tudo o que envolve o processo de produção escrita de gêneros textuais: contexto situacional, estrutura composicional, tipologias textuais, interação comunicativa, entre outros fatores, além de orientações importantes para o trabalho em sala de aula.



Nesse livro Ruiz traz sua contribuição para a correção de textos escolares propondo estratégias de intervenção escrita mais produtivas, tornando a correção de redação mais eficiente e sua reescrita com maior qualidade. Tais estratégias buscam mostrar caminhos para que o docente possa aprimorar tanto o seu método avaliativo quanto a sua mediação pedagógica nas orientações das produções escritas de seu alunado.



**INDICAÇÃO DE SITES PARA ENRIQUECER A PESQUISA**

CODESSARA, Regina Helena Alves. **O lide na notícia jornalística impressa e suas estratégias interacionais**. Dissertação. 140 f. Mestrado em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em:  
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14526/1/Dissertacao%20Regina%20Helena%20Alves%20Codesseira.pdf>

**COMO FAKE NEWS SE TORNARAM UM PROBLEMA SÉRIO NO BRASIL.**

Disponível em:

<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/11/09/a-que-ponto-chegamos-saiba-o-que-de-fato-sao-as-fake-news-e-como-evita-las.htm>

**DIFERENÇAS ENTRE OS GÊNEROS REPORTAGEM E NOTÍCIA - Mundo.**

Disponível em: [mundoeducacao.uol.com.br/Redação > Gêneros textuais](https://www.mundoeducacao.uol.com.br/Redação/Gêneros-textuais)

**FAKE NEWS: como surgiu e perigos - Brasil Escola.** Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>

**FAKE NEWS - Ministério da Saúde.** Disponível em:

<https://antigo.saude.gov.br/fakenews/>

**FAKE NEWS. Jornais são mais seguros que a Internet.** Disponível em:

<https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/fake-news-jornais-sao-mais-seguros-que-internet/>

**GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA - Toda Matéria.** Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>

**NOTÍCIA.** Principais elementos da notícia - Escola Kids

Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/conhecendo-um-pouco-mais-sobre-a-noticia.htm>

**NOTÍCIA: conheça a estrutura desse gênero textual - Português.** Disponível em:

<https://www.portugues.com.br/redacao/anoticiatumgenerotextualcunhojornalístico.html>

**O QUE SÃO FAKE NEWS? ORIGEM E PERIGOS - Mundo Educação.** Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>

**O DESAFIO DE ENSINAR O PENSAMENTO CRÍTICO.** Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/o-desafio-de-ensinar-o-pensamento-critico.shtml>

**O JORNAL E A NOTÍCIA** - Brasil Escola. Disponível em:  
<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-jornal-noticia.htm>.

**PRODUÇÃO DE TEXTO.** Revista Nova Escola. Versão digital disponível em:  
[https://issuu.com/diadematematica/docs/nova\\_escola\\_producao\\_textual](https://issuu.com/diadematematica/docs/nova_escola_producao_textual)

**PRODUÇÃO DE TEXTO JORNALÍSTICO - 4 DICAS BÁSICAS DE COMO FAZER UM BOM LIDE JORNALÍSTICO.** Disponível em:  
<https://academiadojornalista.com.br/producao-de-texto-jornalistico/como-fazer-um-bom-lide-jornalistico-com-4-dicas/>

**INDICAÇÃO DE VÍDEOS PARA ENRIQUECER A PESQUISA**

**GÊNERO TEXTUAL:** Notícia - Texto Jornalístico. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=gHewWY9ywL0>

**NOTÍCIA** - Gêneros Textuais/ Sala do Saber. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=xZnD5cy-iuE>

**GÊNERO TEXTUAL:** Notícia. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ABHzAhc5L8A>

**NOTÍCIA** - Brasil Escola. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Cw3VZUnCA4E>

**GÊNEROS JORNALÍSTICOS** - Brasil Escola. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=liYbOndd0cA>

**NOTÍCIA X REPORTAGEM.** Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OTwGb5wqo4c>

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P. **Notícia**. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em:
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina. **A construção da leitura e da escrita: 6º ao 9º do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **A produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão**. 1 ed., 1 reimp. – Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- DIAS, C. P. **A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FARIA, M. A. ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Revista Letras**, v. 22, n. 44, p. 213-245, 2012. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r44/artigo\\_10.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r44/artigo_10.pdf).
- LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, p.98-106, jan.-jun. 2014.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A notícia jornalística. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 59-74.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

PASSARELLI, L.M.G. **Ensino de produção textual**: da “higienização” da escrita para a escrita processual. Trabalho apresentado em sala temática no 11º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa / 2º Congresso Internacional e Lusofonia do IP-PUC/SP, em 29 de abril de 2006.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In*: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de letras, 2000.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual interativa. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino**: O quê? Por quê? Como? 4 ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

## SITES PESQUISADOS

**IMAGEM DE RODA DE CONVERSA**. Disponível em: [https://www.sympla.com.br/rodas-de-conversas--nap-copia\\_\\_353588](https://www.sympla.com.br/rodas-de-conversas--nap-copia__353588)

**IMAGEM DE JORNAIS DO MUNDO**. Capa. Disponível em: <https://gustavosirelli.wordpress.com/jornais-do-mundo/>

**IMAGEM DE BORDA PARA BILHETE COM LÁPIS**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/538250592959982608/>

**IMAGEM DE CAPA DE LIVRO - CADERNO EDIPUCRS.** Disponível em:  
<https://www.traca.com.br/livro/879450>

**IMAGEM DE CAPA DE LIVRO - AULAS DE PORTUGUÊS.** Disponível em:  
<https://www.estantevirtual.com.br/livros/irande-antunes/aula-de-portugues-encontro-e-interacao/2077557340>

**IMAGEM DE CAPA DE LIVRO - COMO CORRIGIR REDAÇÕES NA ESCOLA.**  
Disponível em: [https://www.estantevirtual.com.br/livros/eliana-donaio-ruiz/como-corriger-redacoes-na-escola/2703772731?ano\\_min=2010&livro\\_usado=1&b\\_order=preco&gclid=EAiaIQobChMIqHP5de77wIVDYWRCh1wdwC3EAQYAiABEGKF4vD\\_BwE](https://www.estantevirtual.com.br/livros/eliana-donaio-ruiz/como-corriger-redacoes-na-escola/2703772731?ano_min=2010&livro_usado=1&b_order=preco&gclid=EAiaIQobChMIqHP5de77wIVDYWRCh1wdwC3EAQYAiABEGKF4vD_BwE)

**IMAGEM DE CAPA DE LIVRO - PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:** reflexões e práticas no ensino fundamental. Disponível em:  
<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/16.pdf>

**IMAGEM DE CAPA DE LIVRO - ESTUDO E PRODUÇÃO DE TEXTOS -** gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Disponível em:  
<https://www.amazon.com.br/Estudo-produ%C3%A7%C3%A3o-textos-textuais-descrever/dp/8532643647>

**IMAGEM DE CAPA DA REVISTA NOVA ESCOLA.** Disponível em:  
[https://issuu.com/diadematematica/docs/nova\\_escola\\_producao\\_textual](https://issuu.com/diadematematica/docs/nova_escola_producao_textual)

**MENSAGENS.** Disponível em:  
[https://www.pensador.com/boas\\_noticias/#:~:text=Todo%20mundo%20tem%20dentro%20de,qu%C3%A3o%20extraordin%C3%A1rio%20voc%C3%AA%20pode%20ser!&text=Que%20seus%20d](https://www.pensador.com/boas_noticias/#:~:text=Todo%20mundo%20tem%20dentro%20de,qu%C3%A3o%20extraordin%C3%A1rio%20voc%C3%AA%20pode%20ser!&text=Que%20seus%20d)

## UM “PIT STOP” NA VIDA DA AUTORA

Joana D’Arc Lopes Brandão nasceu em 15/12/1961, em São José do Belmonte-PE, na cidade da “Pedra do Reino”, local que inspirou o escritor Ariano Suassuna a escrever o livro: O Romance d’A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta. É filha de Antônio Tavares Brandão e Maria Joselita Lopes Brandão, já falecidos. Tem quatro irmãos: Josabete Maria, João Sobrinho, José de Ribamar e Francisco Antonio.



Teve uma infância regada de muitas brincadeiras, aventuras, sonhos e medos, destacando aqui os banhos de chuva no meio da rua das Pedrinhas e os passeios para a casa da sua madrinha Ana, no sítio Baixio (melhor época). A juventude transcorreu na Travessa Dionon Alves Carvalho com a família, pessoas amigas do entorno e do contexto escolar.

A sua primeira professora foi Maria Cavalcantes de Souza Moura, grande mulher belmontense e excelente educadora. Deve-se à D. Maria o despertar para as primeiras letras, a familiaridade com a literatura infantil e o enveredar para a atividade leitora, em tempos de adolescência. Nessa época, fazia parte do seu acervo de empréstimos e trocas: as fotonovelas, os livrinhos Sabrina, os gibis, as enciclopédias com as histórias das civilizações, etc. Para além disso, consta dessa etapa da vida a dedicação aos estudos: acordava muitas vezes, às 4h da manhã, para decorar os tempos verbais e demais conteúdos referentes a uma vastidão de disciplinas. Estudou e trabalhou nas escolas: Grupo Escolar Prof. Manoel de Queiróz e Colégio Municipal Dr. Arcônio Pereira, ambas em Belmonte.

Atualmente, Joana é aposentada do vínculo estadual e trabalha no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, exercendo o cargo de professora (concursada), onde também exerceu outras funções: gestora (uma vez por indicação e a outra, por meio de processo seletivo e eleição), gestora-adjunta, supervisora escolar. Ao longo dessa caminhada, a professora construiu grandes referenciais de vida, as quais torna-se impossível citar, com receio de que ocorra algum lapso de memória.

Acrescenta que a sedimentação dessa trilha de vida estudantil e profissional deve-se à base de tudo, ao exemplo de sua mãe: Maria Joselita Lopes Brandão, uma guerreira que superou grandes intempéries e a maior incentivadora para a independência de seus filhos: a dignidade de exercer uma profissão com zelo e responsabilidade, seja ela qual for.

No momento, a professora Joana D’arc finaliza o mestrado PROFLETRAS/UFPB-PB, Campus IV Mamanguape-PB, concluindo mais um ciclo e prenunciando a realização de novos projetos pessoais e profissionais.

