

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO

**O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO NOTÍCIA PARA O  
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

SÃO LEOPOLDO

2021

NAYRLA PATRIZIA CRISPINIANO MOTA

**O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO NOTÍCIA PARA O  
SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

**Orientador:** Prof. Dr. Anderson Carnin

SÃO LEOPOLDO

2021

M917p Mota, Nayrla Patrícia Crispiniano.  
O processo de transposição didática do gênero notícia para o segundo ano do Ensino Fundamental : uma experiência formativa / por Nayrla Patrícia Crispiniano Mota. – 2021.  
122 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.  
“Orientador: Dr. Anderson Carnin”.

1. Formação docente. 2. Gênero notícia. 3. Transposição didática. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Título.

CDU: 801:373.3

**NAYRLA PATRIZIA CRISPINIANO  
MOTA**

**O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO NOTÍCIA  
PARA O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADA EM 04 DE AGOSTO DE 2021**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROF. DR. FRANCISCO ALVES FILHO - UFPI  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA -  
UNISINOS (PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**ORIENTADOR**

*Anderson Carnin*

---

**PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS**

## **AGRADECIMENTOS**

Mais um ciclo da minha vida se encerra com a finalização desta dissertação. Sou imensamente grata, primeiramente a Deus, por ter me concedido forças para seguir firme rumo à realização desse grande sonho e pela oportunidade de ter vivenciado momentos singulares, de ter conhecido pessoas tão queridas e de ter conquistado tantos aprendizados ao longo dessa caminhada.

Aos amados pais, pelo amor incondicional, pelo cuidado e parceria de sempre. Pelas palavras de incentivo, pelas orações e por sempre estarem dispostos a ajudar, cuidando do neto, sempre com tanto zelo e amor na minha ausência. A minha irmã, que, se estivesse consciente, com certeza teria sido minha grande companheira, incentivadora, admiradora, como sempre foi. E foi por ela também que lutei e luto tanto. E sei que, mesmo sem conseguir, que mesmo em seus muitos momentos de ausência (inconsciência), o choro ou o vago sorriso estão sim sempre carregados de lembranças, de sentimentos, de incentivos, de muita torcida.

Ao meu esposo, parceiro e amigo, por compreender minhas crises, minhas intensas dores causadas pela fibromialgia, meu desespero diante do desafio da escrita da dissertação e, mesmo assim, me apoiar e acreditar que eu conseguiria vencer a ansiedade e superar mais essa batalha. Ao meu sogro e a minha sogra que foram e são presentes de Deus, mais um pai e uma mãe que ganhei ao longo de minha caminhada.

Agradeço ao meu filho, João Vitor, meu refúgio, meu descanso, por todas as vezes que dizia “Mamãe, para de estudar! Desliga esse computador! Vamos brincar!”... Por todos os afagos, quando estava em meio ao desespero, em meio às lágrimas.

Agradeço as minhas tias, sempre incentivadoras, torcendo para que caminhasse rumo à concretização dos meus objetivos. A minha avó, por seus abraços acolhedores, palavras certas e orações. Só tenho a agradecer a minha família (sogro, sogra, cunhado, cunhada, primos), que sempre esteve presente, torcendo e orando por mim.

Às parceiras de trabalho, participantes da pesquisa, que prontamente se disponibilizaram a participar da proposta e a doar um tempo do seu sábado para contribuir para sua concretização. Aos meus coordenadores, por toda confiança e

incentivo, e à instituição onde atuo como professora, pela oportunidade de realizar a pesquisa.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, por ter me proporcionado tantos momentos de aprendizagem, em especial, ao professor Anderson Carnin, pelas orientações, ensinamentos, pelas palavras de incentivo, pela sua compreensão e por ter seguido até o fim juntamente comigo. Gratidão!

Aos amigos conquistados ao longo da caminhada, amizades que foram extremamente importantes para superar os momentos mais difíceis, principalmente a saudade da família. Muitas risadas, muitas trocas, aventuras, descobertas, muitos textos. Momentos inesquecíveis.

À professora Dra. Cátia Fronza, coordenadora do programa, por sua presença de sempre, por suas palavras motivadoras, seus conselhos, seus abraços, por nos abrir sua casa.

Gratidão!!

## RESUMO

Esta pesquisa, realizada sob o escopo da Linguística Aplicada, enfoca um modelo de formação de caráter colaborativo no qual o foco é o processo de transposição didática do gênero notícia, vivenciada por um grupo de professoras que atua no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma a discutir e refletir sobre possíveis caminhos para o trabalho com o gênero nesse contexto de ensino. É nesse sentido que, buscando ancorar-nos sob uma abordagem enunciativa-discursiva, a partir da perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999) e de propostas metodológicas de Dolz e Schneuwly (2004) no trabalho com gêneros de texto, que a presente pesquisa analisa, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação crítica colaborativa (THIOLLENT, 1986), pistas linguístico-discursivas que permitam identificar evidências de tomada de consciência docente que possam revelar os impactos da formação continuada no processo de transposição didática e do agir do profissional. Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas e gravações de reuniões pedagógicas, em caráter de formação continuada, com seis professoras atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental I. Os registros das reuniões (diálogos e debates de ideias) foram gravados em áudio e posteriormente transcritos para análise de conteúdo das falas. Sob o arcabouço teórico-analítico do Interacionismo Sociodiscursivo, apoiamos-nos no modelo de análise de textos de Bronckart (1999) para desenvolvermos a análise de caráter linguístico-discursivo empreendida, com o objetivo de analisar as reflexões, experiências e sentidos da formação vivenciada, no intuito de compreendermos quais e como diferentes fatores puderam impactar no produto final: sequência didática com o gênero notícia. Os resultados obtidos sugerem que as interações realizadas em contexto formativo se configuraram como aspecto significativo ao proporcionar uma tomada de consciência por parte das participantes acerca do agir do docente, que, por sua vez, contribuiu para uma maior compreensão de como se dá o processo de transposição didática do gênero notícia.

**Palavras-chave:** formação docente; gênero notícia; transposição didática; interacionismo sociodiscursivo.

## ABSTRACT

This research, carried out under the scope of Applied Linguistics, focuses on a collaborative training model in which the focus is the didactic transposition process of the news genre, experienced by a group of teachers who work in the 2<sup>nd</sup> year of elementary school, in a way to discuss and reflect on possible ways to work with genre in this teaching context. It is in this way that, seeking to anchor ourselves under an enunciative-discursive approach, from the theoretical perspectives of Sociodiscursive Interactionism by Bronckart (1999), and in methodological proposals by Dolz and Schneuwly (2004) in working with the text genres, that this research analyzes, from the development of a collaborative critical action research (THIOLLENT, 1986), linguistic-discursive clues that allow the identification of evidence of teacher awareness that can reveal the impacts of continuing education on the process of didactic transposition and acting teacher. Data were generated from semi-structured interviews and recording of pedagogical meetings, in a continuing education feature, with the group of teachers (six participants) working in the 2<sup>nd</sup> year of Elementary School I who were part of this research. The records of the meetings (dialogues and brainstorming) were audio-recorded and later transcribed to analyze the content of the speeches. Under the theoretical-analytical framework of Socio-Discursive Interactionism, we rely on Bronckart's (1999) text analysis model to develop the linguistic-discursive analysis undertaken, with the aim of analyzing the reflections, experiences, and meanings of experienced training, in order to understand which and how different factors could impact in the final product: didactic sequence with the news genre. The results obtained suggest that the interactions carried out in a training context were configured as a significant aspect by providing participants with an awareness of the teacher's actions, which in turn contributed to a greater understanding of how the didactic transposition process of the news genre takes place.

**Key-words:** teacher education; news genre; didactic transposition; sociodiscursive interactionism.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### **Figuras**

Figura 1 – Os três níveis da arquitetura textual .....	25
Figura 2 – Esquema resumo do processo de transposição didática .....	59

### **Quadros**

Quadro 1 – Tipos de discurso.....	33
Quadro 2 – Síntese da SD desenvolvida .....	75
Quadro 3 – Síntese do corpus gerado .....	78
Quadro 4 – Critérios .....	80
Quadro 5 – Eixos das Oficinas.....	102

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MDG	Modelo Didático de Gênero
SD	Sequência Didática
PD	Projeto Didático
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
ZDP	Zonas de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD): PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	18
2.1 DA DIMENSÃO CONCEITUAL DO ISD.....	18
2.2 A ARQUITETURA TEXTUAL.....	24
2.3 DESENVOLVENDO A NOÇÃO DE GÊNERO.....	26
2.4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O AGIR DOCENTE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO.....	35
<b>3 A BNCC E O ATUAL CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA</b> .....	<b>41</b>
3.1 POR QUE O GÊNERO NOTÍCIA?.....	44
3.2 A NOTÍCIA PELO OLHAR DA CRIANÇA.....	48
3.3 A NOTÍCIA PARA CRIANÇAS.....	50
3.4 O ENSINO DA ESCRITA E DA ORALIDADE.....	53
3.5 A INTERAÇÃO COMO UM PASSO PARA A APRENDIZAGEM: A TEORIA NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICA.....	56
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	65
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	65
<b>4.1.1 A escola</b> .....	<b>67</b>
<b>4.1.2 As professoras</b> .....	<b>68</b>
4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	70
<b>4.2.1 Descrição das atividades de caráter formativo</b> .....	<b>72</b>
4.3 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES AO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DIDÁTICO.....	72
4.4 A PROPOSTA DE ANÁLISE.....	78
4.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	78
<b>5 ANALISANDO AS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS</b> .....	<b>81</b>
5.1 ENTREVISTAS.....	81
5.2 PARA MIM, UMA AULA DE PORTUGUÊS.....	81
<b>5.2.1 O que é e como abordar em uma aula de língua portuguesa?</b> .....	<b>82</b>
<b>5.2.2 No momento da interação, durante o desenvolvimento das atividades de caráter formativo</b> .....	<b>89</b>

5.3 A ELABORAÇÃO DO PROJETO.....	97
5.3.1 O projeto didático: a notícia para e por crianças.....	100
5.3.2 A situação de comunicação.....	100
5.3.3 A estrutura do projeto “A notícia para e por crianças” .....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	108
REFERÊNCIAS .....	113
APÊNDICES .....	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) sugere que o trabalho com a linguagem, em sala de aula, seja realizado por meio de atividades que levem o educando a conhecer e a produzir os mais variados gêneros textuais. Dessa forma, é notável a orientação do documento na Área de Linguagens para uma concepção enunciativo-discursiva, ou seja, uma concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que toma o texto como uma prática social de linguagem, em torno da qual o ensino deve estar articulado.

O referido documento apresenta uma novidade em relação à organização da Área de Linguagens: os campos de atuação social surgem, então, como um dos principais eixos organizadores das práticas de linguagem em circulação na vida social. Esses eixos ganham destaque, uma vez que constituem as práticas discursivas que derivam de situações sociais.

Assim, verifica-se a necessidade de incorporar ao cotidiano de sala de aula o que é essencial como aprendizagem, orientado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). As mais diferentes práticas sociais garantem a relevância de se ofertarem textos que possam servir aos alunos como referência para o desenvolvimento de suas capacidades sociointerativas.

Vários autores apontam os textos como organizadores das atividades humanas, defendendo sua circulação e seu uso como parte constituinte da organização dos grupos sociais. Bakhtin (2003) é um dos grandes defensores dessa ideia, ao afirmar que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados orais ou escritos. Bazerman (2011) assevera que os fatos sociais existem porque as pessoas os realizam por meio da criação de textos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o uso da linguagem por meio dos textos permite que o indivíduo participe ativamente das mais diversas práticas sociais, uma vez que os textos funcionam como mediadores desse processo. Nesse sentido, entende-se que as atividades de leitura e produção na escola devem estar vinculadas às práticas vivenciadas no contexto extraescolar.

Contudo, não se pode ter a ilusão de que essa é uma questão bem resolvida no contexto da Educação Básica brasileira, principalmente pelo fato de que o trabalho com gêneros sempre envolve o fazer didático, o material didático e o ciclo com o qual o professor atua. Isso influencia na adaptação e na produção de metodologias de

ensino. O professor nem sempre consegue transpor para dentro de sala práticas rotineiras de uso da linguagem em contextos extraescolares, muitas vezes pelo desconhecimento de teorias que possam ajudá-lo no processo de didatização do gênero.

Apesar de se reconhecer que essa é uma realidade que tem passado por mudanças, muitas escolas buscam trabalhar numa perspectiva de formação continuada de professores ou em instituições que trabalham em parceria com programas desenvolvidos dentro da academia. Na própria instituição em que atuo<sup>1</sup> como professora do Ensino Fundamental (EF) I, vive-se em constante processo de formação. Cabe ressaltar, contudo, que não é uma tarefa fácil romper paradigmas, sair da zona de conforto, remar na contramão de anos de uma formação acadêmica estruturalista e romper as paredes da escola.

Dessa forma, o trabalho com a produção de gêneros textuais ainda acontece muito preso aos aspectos formais e/ou estruturais dos gêneros, sendo, em determinados contextos, restrito ao que trazem os manuais didáticos. Isso acontece, principalmente, com os gêneros jornalísticos, explorados por meio de propostas distantes do contexto em que a criança está inserida, que não se configuram como pertinentes/adequados para a sua ação comunicativa. Apesar disso, é preciso reconhecer que são significativas as propostas desenvolvidas a partir de uma perspectiva sociointeracionista de abordagem do gênero, uma vez que as crianças têm contato com a notícia em diferentes espaços sociais.

Foi exatamente diante da dificuldade de se trabalhar com o gênero dentro de uma perspectiva que compreendesse toda sua relevância social e sua importância no processo de formação do cidadão crítico que, em uma reunião na escola em que atuo como professora há 11 anos, revisando o planejamento anual com o grupo de Língua Portuguesa, decidiu-se, no grupo formado por todos os professores que atuam no EF I, não desenvolver a produção do gênero notícia nas séries iniciais desse nível.

O que nos inquietava era que as propostas desenvolvidas eram artificiais e não atendiam aos aspectos da realidade do aluno. Enfim, as crianças não correspondiam ao que se esperava nas propostas de produção, diante do que, para nós, era essencial que dominassem o gênero, pois notícia era “um gênero muito difícil de produzir com

---

<sup>1</sup> A alternância entre a escrita em primeira e em terceira pessoa deve-se ao desenvolvimento das reflexões de quem escreve o trabalho e pela presença do coletivo que envolve essa pesquisa.

crianças ainda tão pequenas”. Esta era uma fala comum entre as professoras integrantes do grupo do 2º ano do Ensino Fundamental I. Cabe ressaltar que a produção desenvolvida era, unicamente, na modalidade escrita e que a grade de critérios, construída para avaliar a produção de uma notícia produzida por uma criança, entre 7 e 8 anos de idade, exigia que esta dominasse toda a estrutura do gênero, sem levar em consideração o “porquê” e o “para quê”, sem antes mesmo avaliar se o aluno apresentaria condições ou não para isso.

A verdade é que não se tinha uma definição de que nível da “arquitetura textual” (BRONCKART, 1999) do gênero seria essencial ou adequado enfatizar, quais cadeias discursivas seriam possíveis de serem produzidas por crianças dessa faixa etária, pois nos faltava um conhecimento mais aprofundado do gênero, de sua função social, bem como dos modos de promover letramentos em sala de aula a partir do trabalho com gêneros de texto.

Então, no ano de 2018, nós, equipe de professores, deparamo-nos com a necessidade de investir na implementação da BNCC, que tem como principal objetivo orientar quanto aos conhecimentos e habilidades que devem ser trabalhados, ano a ano, durante toda a vida escolar, em nossos currículos. Dando continuidade ao princípio adotado nos PCNs (BRASIL, 1998), mantém-se a centralidade no texto, sugerindo quais gêneros devem ser priorizados a cada etapa da escolarização. Em meio a esse contexto, vi-me em conflito, em busca de metodologias coerentes com o que prescrevia o documento, que inovassem o trabalho com o gênero para desenvolver projetos que pudessem contribuir para o aprendizado significativo das crianças.

Nesse período, surgiu a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no primeiro semestre de 2019, para cursar mestrado. Assim, pude retornar à academia e voltar a me envolver com conceitos sobre ensino e aprendizagem de língua materna e com teorias ainda desconhecidas para mim. Ao conhecer o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), logo tive enorme interesse e, nas primeiras leituras, surgiu o seguinte questionamento: como trabalhar, de forma sistematizada e adequada ao contexto escolar, o gênero notícia, já em séries iniciais do Ensino Fundamental I, a partir de uma visão sociointeracionista discursiva?

Ao mesmo tempo, senti a necessidade de colocar em prática, no meu cotidiano profissional, e de compartilhar com o grupo de professoras com o qual trabalho os

novos aprendizados e os projetos gerados dentro da academia, especialmente aqueles desenvolvidos à luz do ISD, a que tive acesso no mestrado. Dessa interação entre minha prática de trabalho e meus estudos, especialmente desenvolvidos no mestrado, surgiu a ideia, motivada também por algumas discussões com as seis professoras que também trabalham com as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da mesma instituição privada do município de Teresina/PI, de pensarmos o processo de transposição didática do gênero notícia, que contemplasse a configuração do gênero nas suas modalidades oral e escrita. Essas professoras atuaram como colaboradoras desta pesquisa, na medida em que os encontros realizados por nós foram utilizados para geração de dados que aqui serão analisados.

A questão é que não bastava apenas identificar os motivos nas nossas dificuldades de trabalhar com o gênero notícia, ou ter ciência disso. Era necessário intervir nesse contexto por meio da realização de uma pesquisa que fosse socialmente engajada com os rumos de um ensino de Língua Portuguesa coerente com o que prescrevem os documentos oficiais e escolares, com os resultados de pesquisas acadêmicas e com a atual configuração da sociedade, a qual demanda cada vez mais um ensino de língua materna orientado para o desenvolvimento de múltiplos letramentos dos alunos em contexto escolar.

O grupo reconheceu a necessidade de construir didaticamente novas abordagens sobre gênero para o nosso contexto partilhado de trabalho, no qual é preciso buscar novas perspectivas de atuação no ensino de língua a partir de gêneros de texto que satisfaçam as necessidades de nossos alunos e que ampliem seus letramentos.

Um dos principais objetivos da formação continuada é que todos os envolvidos no processo tenham consciência do que é necessário ser abordado no decorrer do desenvolvimento das atividades de formação, para que os encontros sejam momentos de trocas de conhecimentos e experiências a respeito das práticas que cada um carrega consigo, constituindo-se de momentos de compartilhamento de reflexões e práticas inerentes ao trabalho de ensino (MACHADO, 2004).

É para este cenário que esta pesquisa se volta: a construção conjunta de conhecimentos para o trabalho docente por professoras envolvidas no planejamento de sua ação didática com o gênero de texto em questão, mais especificamente a partir de sua transposição didática para o contexto escolar. A escola é uma das instituições responsáveis por desenvolver nos/com alunos diversas competências que os



permitam estar aptos para os desafios que enfrentarão ao longo da vida, especialmente aqueles ligados ao uso da linguagem. Mas, para que isso aconteça efetivamente, faz-se necessário que os professores sejam orientados para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com a língua que garanta ao aluno condições de ascender a uma participação efetiva na sociedade.

Na busca por respostas possíveis à pergunta de pesquisa, já mencionada anteriormente, temos por objetivo geral analisar o processo de transposição didática do gênero notícia, vivenciada por um grupo de professoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma a discutir, refletir e indicar caminhos possíveis para o trabalho com o gênero em sala de aula, visando a contribuir para uma produção mais qualificada deste por parte dos estudantes. A partir do objetivo central, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar, junto às professoras colaboradoras desta pesquisa, como se deu o processo de transposição didática interna e externa, durante o percurso de formação, para o trabalho com o gênero sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva.
- Elaborar, juntamente com as professoras, uma proposta didática, que possa didatizar o gênero notícia nas modalidades oral e escrita.
- Analisar as verbalizações (os discursos) das professoras participantes desta pesquisa, em diferentes momentos, procurando identificar pistas linguísticas que revelem aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional.

A seguir, apresento as partes que compõem este trabalho.

O referencial teórico que embasa este estudo está dividido em dois capítulos. No primeiro, retomamos os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Dessa forma, abordaremos alguns pontos que consideramos essenciais para o trabalho com gêneros, apresentando uma perspectiva que trata a realidade concreta do discurso como um evento social de interação (VOLOCHINOV, 2006; VYGOTSKI, 2008), com o intuito de aprofundar a didática do conhecimento a respeito do gênero. Finalizamos o capítulo com uma discussão sobre o desenvolvimento profissional, elencando alguns aspectos que Bronckart descreve em seus estudos, seguindo com a temática da formação continuada de professores.

No terceiro capítulo, direcionamos nosso embasamento teórico para o gênero notícia, apresentando a perspectiva do gênero produzido por crianças e para crianças,

principalmente conceitos ligados ao ensino da escrita e da oralidade, a partir do que prescreve a BNCC (BRASIL, 2018). Focalizamos, então, nesse capítulo, o processo de transposição didática (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), para compreender mais densamente como se dá a didatização de um gênero, seja na sua modalidade oral ou escrita.

Na metodologia, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para este estudo, descrevemos o contexto da pesquisa e das professoras participantes. Em seguida, passamos à delimitação da proposta de análise, com a apresentação dos dados disponíveis e planejamento realizado pelas professoras conjuntamente com a formadora.

A proposta de análise de dados está explicitada no capítulo 5 e se encontra dividida em dois momentos diferentes: período pré-formação e durante a formação. Dessa forma, à luz do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999), buscamos identificar o quanto do que foi sendo construído ao longo da formação pode ser percebido na proposta com o gênero notícia, elaborada no período de reflexão, construção e reconstrução proporcionado pelas reuniões entre participantes e formadora.

Por fim, no capítulo 6, nas considerações finais, realizamos uma reflexão a respeito dos dados analisados neste trabalho. Tais reflexões podem contribuir para o desenvolvimento de novas propostas de formação ou para o desenvolvimento de novos projetos com gêneros a partir da perspectiva do ISD.

## 2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD): PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Na busca por analisar e construir uma proposta de didatização que compreendesse novas perspectivas de atuação com o gênero notícia, recorreremos ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2009). Para tanto, neste capítulo, serão retomados alguns princípios fundamentais da teoria, sem, contudo, tratarmos de forma detalhada, pois esse não é o objetivo principal desta pesquisa.

### 2.1 DA DIMENSÃO CONCEITUAL DO ISD

Construída como uma ciência do humano, a partir de um quadro transdisciplinar amplo, o ISD compreende que a essência, ou seja, o que é psíquico não pode ser desvinculado do que é material, uma vez que pensar é agir, e linguagem é ação (BRONCKART, 1999). Bronckart (2006, p. 10), ao estudar as relações entre linguagem e desenvolvimento humano, defende que o ISD

[...] demonstra que as práticas languageiras situadas (os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Nessa perspectiva, os textos funcionam como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do ser humano. Assim, pode-se entender que a linguagem ou as práticas discursivas se concretizam por meio de textos, sejam eles na modalidade oral ou escrita. Para o ISD, o texto é resultado de uma ação de linguagem, pois, como assevera Bronckart (1999, p. 137), o texto é “[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...]”.

Dessa forma, o quadro interacionista discursivo inscreve-se no movimento do interacionismo social, sendo considerado, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento deste. A base das ideias interacionistas sociodiscursivas provém, no campo filosófico, de Habermas e Ricoeur; no campo psicológico, dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano de Vygotsky; e, no campo da linguagem, dos

trabalhos desenvolvidos por Saussure, Volochinov e Bakhtin, cujos preceitos se orientam para a dimensão social da linguagem.

Para Vygotsky (2008), o homem é um organismo dotado de características biológicas e comportamentos, um organismo dotado de pensamento consciente, capaz de traduzir ideias e sentimentos. Bronckart (1999) afirma que, para sustentar essa ideia, assim como fazia Vygotsky, faz-se necessário retomar o pensamento hegeliano e marxista:

Admitir, primeiramente, que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhes criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição de emergência de capacidade auto-reflexiva ou consciente que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27).

Partindo dessa premissa, fica mais claro o que caracteriza para Vygotsky (2008) a tomada de pensamento consciente por parte do homem, desde que este é apenas um bebê: é exatamente a apropriação, por parte da criança, de unidades de significação da língua do meio em que está inserida. E o que torna essa apropriação possível são as intervenções que as pessoas que compõem esse meio realizam com o bebê. Isso foi o que permitiu ao psicólogo formular a concepção original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento que constituem o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Bronckart (2006) defende que a linguagem teria surgido a partir de uma negociação prática do que se pode denominar de cooperação ativa. De acordo com seus pressupostos, ao contrário do que sugere a teoria piagetiana, Vygotsky (2008) defende que, desde seu nascimento, o indivíduo está exposto às atividades de linguagem, ou seja, aos modelos que constituem os enunciados de uma língua, sendo, a todo momento, estimulado pelo meio que o circunda, das mais diferentes formas. Assim, dá início a suas primeiras produções, assim como tem suas produções ajustadas pelo próprio meio, num constante processo de adequação aos mais variados contextos e propósitos.

Vygotsky (1934/1985 *apud* BRONCKART, 1999, p. 46) compreende que “[...] é a apropriação, pela criança, dos critérios dessa avaliação que transforma as

produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer”. A linguagem se constrói a partir da interação com o outro, com o meio físico e com o objeto linguístico. Para o psicólogo, o ambiente social é responsável pela constituição do simbólico, como condição necessária para o pensamento e para a aprendizagem.

Dessa forma, acaba rejeitando os postulados e restrições metodológicas positivistas, atrelados a uma epistemologia monista, para considerar a ação humana em uma dimensão social e discursiva. O que Vygotsky (2008) propõe é “a transformação do psiquismo elementar em psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência)” (BRONCKART, 1999).

A partir do momento em que o ser humano tem acesso ao ambiente, ele pode começar a construir conhecimento sobre ele. A ideia defendida pelo ISD é que as relações que se configuram entre os seres humanos, que são seres sociais, são negociadas e mediadas por interações verbais, caracterizando o que Bronckart (1999) denomina de “agir comunicativo”. Essa ação se configura como uma prática consciente por parte do sujeito, uma vez que este, envolvido em uma atividade, é sempre motivado por pretensões. E assim, a partir desse movimento que caracteriza o agir comunicativo, é que o homem vai transformando o meio.

Para o ISD, a construção do conhecimento e o processo de aprendizagem se dão a partir da interação social, considerando que o desenvolvimento da linguagem se constitui como um processo de construção dentro das forças interacionais. Vale dizer ainda que uma das qualidades que fez com que os movimentos teóricos da ciência da linguagem avançassem foi exatamente o fato de tornar a interação como categoria de análise dos fatos da linguagem. Dessa forma, há de se pensar *a priori* no conceito de interação. Morato (2009, p. 316), ao fazer menção à interação, assim diz: “De todo modo ela é capaz de indicar que toda empreitada ou ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro social, submete-se às regras de gestão histórico-cultural, não é nunca ideologicamente neutra”. Sendo assim, é importante pensar que, como categoria de análise, a interação se estabelece como uma perspectiva que se volta para o agir humano em diferentes contextos, práticas e situações, sendo afetada ou condicionada por diferentes pretensões.

Segundo Habermas (1987, *apud* BRONCKART, 1999), diferentemente das outras espécies de animais, entre os humanos, a cooperação é regulada e mediada por interações verbais que configuram o que foi denominado pelo autor de agir

comunicativo. E, se o agir comunicativo se caracteriza como uma ação, que tem como objetivo mediar uma interação verbal, a linguagem teria então se manifestado a partir de uma negociação prática entre os membros de um grupo envolvidos numa mesma atividade.

De acordo com Bronckart (1999), na maioria das espécies, essa atividade geral está associada a processos de cooperação, orientados por questões de sobrevivência. Portanto, pelo fato de serem coletivamente organizadas, as espécies animais mostram uma atividade necessariamente coletiva. No caso dos seres humanos, especificamente, o que se pode perceber é que a espécie se caracteriza pela complexidade de suas formas de organização e de atividade, evolução relacionada, principalmente à sua dimensão particular de comunicação e organização que se deve à linguagem. Isso implica que os conhecimentos elaborados pelos indivíduos no quadro de uma participação em atividade são representações negociadas, ou seja, são reguladas e mediadas por interações verbais, caracterizando o que Habermas (1997, *apud* BRONCKART, 1999) chamou de agir comunicativo.

Dentro desse contexto, podemos pensar em como se deu o surgimento da linguagem. Decorre do pensamento discutido acima que a linguagem tenha surgido a partir situações interativas, em que seres envolvidos em uma determinada atividade sentiram a necessidade de realizar uma negociação, utilizando como mecanismo de acordo a linguagem (produções sonoras, código, signo). Nesse sentido, Bronckart (1999, p. 34) afirma que “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.”.

Dessa forma, entendemos que os signos, apesar de estarem disponíveis para cada indivíduo de forma particular, também veiculam representações coletivas. Essas representações perfilam-se, dentro do quadro de atividades, em modalidades convencionais de cooperação entre os membros de um grupo. É exatamente por meio dos conhecimentos coletivos acumulados sob efeito mediador do agir comunicativo que o homem transforma o meio. Está em foco, a partir da delimitação do conceito de interação,

[...] o fato de que todo ato de linguagem é no fundo essencialmente interativo, mesmo que não envolva ação conjunta, já que a dimensão dialógica (suposta

mesmo na significação isolada ou unilateral) é a base estruturante de todo o processo verbal [...] (MORATO, 2009, p. 322),

Para o ISD, a ação se configura como a apropriação pelo agente humano das propriedades da atividade social mediadas pela linguagem. Cada modo de agir realizado dentro de um contexto revela intenções, que são automaticamente semiotizadas, verbalizadas ou codificadas na atividade de linguagem, passando por um processo de avaliação social e verbal das modalidades de participação do ser humano particular, que está, por sua vez, à luz de um pensamento que é construído coletivamente.

Contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados (BRONCKART, 1999, p. 43, grifo no original).

O agente humano reconhece os critérios pelos quais é avaliado e se torna também qualificado para aplicá-los a si mesmo, atuando como agente responsável por suas ações, capaz de contribuir para os julgamentos coletivos. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 44-45),

[...] o ser humano, contribuindo praticamente para os julgamentos coletivos verbalizados, sabe que ele mesmo é objeto dessas avaliações. E, do mesmo modo que seu agir constitui apenas uma proposição, apenas uma pretensão à validade em relação aos parâmetros atuais dos mundos representados (evidentemente, em uma perspectiva dialética mais ampla, essas pretensões individuais são, ao mesmo tempo, constitutivas dos mundos representados) [...] Pretensões que estarão sempre confrontadas às avaliações dos outros e que, conseqüentemente, serão objeto de negociação permanente. Negociação que se desenvolverá no quadro do instrumento de espécie que é o agir comunicativo; no caso, no quadro mais restrito de uma língua natural e de sua orientação semântica global e, mais concretamente ainda, no quadro das orientações semânticas particulares que emana dos gêneros de textos em uso em uma determinada formação sócio-discursiva [*langagière*].

A linguagem materializa tanto os aspectos psíquicos, particulares, como aqueles relacionados a atividades sociais, coletivas, sendo constituída em forma de ação. Essa ação semiotizada em um contexto psico–social–histórico–ideológico, interagindo entre si e com o meio, contribui para a construção de uma consciência individual que é, ao mesmo tempo, constitutiva dos mundos representados. Esse processo interacional que se configura por meio de um processo de semiotização (pela linguagem) é o que Bronckart (1999) denomina texto. Para o

autor, texto é uma construção que surge a partir de pretensões e avaliações individuais, produzidas em um determinado contexto sócio-histórico, que está em constante confronto com outros textos, produtos de uma determinada formação social.

Assim, os textos constituem-se no diálogo entre a ação individual e os construtos históricos, que são os gêneros de textos. Uma comunidade verbal é constituída por múltiplas formações sociais com objetivos e interesses particulares, as quais, nas palavras de Foucault (1969), são as chamadas formações discursivas. Essas formações discursivas são mecanismos que geram modalidades particulares de organização dos signos e que chegam às formas variadas de “discurso”, ou gêneros de texto, moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias etc.). Como defende Bronckart (1999, p. 42), “A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Para o ISD, o desenvolvimento humano e suas funções psicológicas são frutos da interação e da relação dos indivíduos na sociedade por meio da linguagem. Sendo o sujeito a base das interações em uma sociedade, considerando um determinado contexto histórico, a linguagem funciona, então, como o instrumento mediador dentro de um contexto considerado pelo ISD como pré-construído.

É exatamente a partir dessas relações que estabelece com a sociedade que o indivíduo regula suas interações com o meio. Essa forma de organização é denominada pelo ISD de “atividade”. Bronckart (1999) define atividade como um agir coletivo compreendido no plano motivacional, que se configura nas intenções e na finalidade que levam o indivíduo a agir.

**Ação e atividade** possuem um estatuto teórico, mas diferem em relação ao nível: a ação é atribuída ao nível individual, e a atividade relaciona-se ao nível social, coletivo. Bronckart (2006, p. 213), quando se refere ao agir, também denomina de agir-referente, definido como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou vários seres humanos”. Em outras palavras, o agir aparece em diversos contextos da sociedade, regulado pelo coletivo, em forma de trabalho e tarefas, mas executado no plano individual, por apenas uma pessoa.

Para Bronckart e Bronckart (2017), a linguagem só existe por meio da prática, dos jogos de linguagem que estão constantemente em processo de transformação. Os indivíduos que interagem em um determinado contexto social por meio dos textos fazem parte de um determinado “agir languageiro”. Para a análise dos textos, o ISD



dispõe de uma abordagem que se dá de forma descendente, isto é, que passa de um nível mais amplo, das atividades sociais, a um nível mais concreto, para as atividades de linguagem, materializado em texto, que se refere ao efeito que processos de mediação formativa, considerados como um nível intermediário, exercem sobre o indivíduo.

Bronckart (1999) defende que todo texto está organizado em três camadas superpostas que constituem o modelo da Arquitetura Textual (BRONCKART, 1999; 2006). Pelo fato de a metodologia da arquitetura textual abordar uma compreensão a respeito da organização dos textos, na próxima seção, apresentamos como este modelo entende as práticas de funcionamento da linguagem, uma vez que, na análise dos dados, essa abordagem será utilizada.

## 2.2 A ARQUITETURA TEXTUAL

De acordo com Bronckart (1999), os textos se configuram como produções que estão articuladas nas mais diferentes situações de comunicação. Dependendo do contexto de interação, os textos podem assumir diferentes formas, caracterizando os chamados gêneros textuais (BRONCKART, 1999), concepção formada, sobretudo, a partir das teorias de Bakhtin (2003) sobre gênero do discurso.

Ao analisar um texto que parte do que é mais externo para o que é mais interno, Bronckart (1999) elaborou um método específico de análise textual que tem por objetivo conhecer a estrutura, o funcionamento e a organização interna do texto e suas condições de produção. Tal concepção parte do princípio de que, para se analisar um texto, deve-se partir, primeiramente, da análise das condutas humanas e depois das condutas verbais. Nessa proposta de análise, Bronckart (1999) considera que um texto está organizado em 3 níveis:

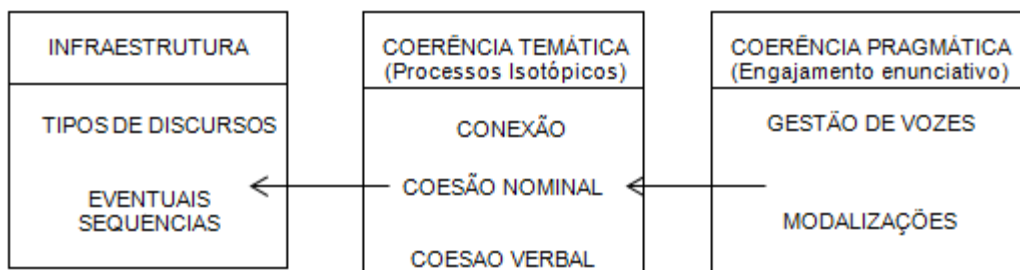
1- **Infraestrutura geral do texto:** compreende a organização temática do conteúdo pelos tipos de discurso. Geralmente, as retomadas nominais contribuem para que a estruturação do conteúdo temático possa se tornar mais visível. Por esse motivo, por combinar diferentes tipos de discursos, configura-se como a camada mais profunda, visível no processo de leitura.

2- **Mecanismo de textualização:** corresponde ao nível intermediário responsável por contribuir “para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 1999, p. 122), por meio da criação de séries isotópicas (cadeias de unidades linguísticas).

3- **Mecanismos enunciativos:** correspondem ao nível mais superficial do folhado textual e contribuem para a manutenção da coerência pragmática. Por se mostrarem pouco dependentes da linearidade do texto, são considerados no nível mais superficial, uma vez que estão mais relacionados ao contexto de interação entre “agente-produtor e seus destinatários”.

Segundo Bronckart (1999), um texto apresentará tanto características particulares como advindas de um modelo de um arquitexto. Dessa forma, podemos entender que os textos se moldam de acordo com o contexto de produção, considerando tanto o gênero adotado, que representa o nível coletivo, como as escolhas individuais relacionadas aos recursos linguísticos mobilizados no processo de textualização em nível individual. Para melhor compreendermos como se organiza essa proposta de dispositivo norteador de análise, apresentamos o esquema a seguir:

FIGURA 1 - Os três níveis da arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2006, p. 147)

A partir do que é exposto na Figura 1, fica claro que a análise derivada desse modelo de arquitetura textual focaliza inicialmente as condições e os processos de interação social e as diversas formas de atividade humana; depois, as “formas de enunciação” que semiotizam essas interações; e, por fim, a organização dos signos no interior dessas formas.

No nível mais profundo da arquitetura textual, infraestrutura geral do texto, a articulação entre os diferentes tipos de discursos pode assumir diferentes formas. “A noção de tipo de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta”. (BRONCKART, 1999, p. 120). Dependendo do contexto em que o texto está inserido é que as formas de articulação do discurso podem variar. Esse nível coloca em funcionamento a representação dos mundos discursivos, que nada mais são do que,

segundo Bronckart (2006), traduções de diferentes tipos de discurso que se configuram como unidades particulares da composição de textos.

Agrupados em três conjuntos, os mecanismos de textualização estão organizados em conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão é estabelecida a partir dos organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionados, segmentos de frases e grupos nominais), que marcam a transição entre diferentes tipos de discurso (BRONCKART, 1999). Os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir novos personagens e temas, assim como assegurar sua retomada ou substituição ao longo do desenvolvimento do texto. São representados pelos recursos anafóricos (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos e sintagmas nominais). Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, são representados pelos tempos verbais ou advérbios que também apresentam valor temporal. Dessa forma, fica fácil compreender que esses mecanismos são responsáveis por assegurar a organização temporal (estados, acontecimentos ou ações) verbalizada no texto.

Os mecanismos enunciativos, que fazem parte da coerência pragmática e constituem o nível mais superficial do folhado textual, contribuem para orientar a interpretação das vozes expressas dentro do texto, ou seja, quem são os falantes e como cada um participa em uma determinada situação de interação, garantindo ao texto certa coerência interativa. Segundo Bronckart (1999), eles se fazem presentes por meio das instâncias enunciativas, as vozes e os modalizadores, traduzindo as diferentes avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) a respeito de determinados aspectos relacionados à temática.

### 2.3 DESENVOLVENDO A NOÇÃO DE GÊNERO

Falar em gênero remete-nos a diferentes correntes e categorizações. A noção de gênero começou a ser construída ainda na Antiguidade, quando Platão fez uma primeira distinção entre as obras literárias, diferenciando os gêneros lírico, épico e dramático. A partir disso, muito se ampliou e passou a ser discutido em torno da noção de gênero. O conceito sociointeracionista elaborado por Bakhtin (2016) é um dos principais eixos norteadores da nossa reflexão sobre a produção do gênero notícia nesta pesquisa.

Como os mais diferentes campos de atividade humana estão condicionados ao uso da linguagem, Bakhtin (2016, p. 11) afirma que “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”. Sendo a enunciação considerada uma prática social inseparável da relação construída com seu interlocutor, compreendemos que, para Bakhtin (2016), o centro de organização de todo processo de enunciação está situado no meio em que o indivíduo está inserido. Ao considerar a enunciação como uma prática de natureza social, o autor rejeita o ato de fala como individual. Assim, temos a língua apresentada como um fenômeno social da interação verbal, concretizada por meio da enunciação. A partir dessa ideia, a interação constitui a realidade fundamental da língua e sua concretude encontra-se na comunicação discursiva concreta, cotidiana, vinculada às situações sociais imediatas.

Para melhor compreendermos a concepção bakhtiniana de gênero, é necessário entender a concepção sócio-histórica e dialógica de linguagem, associada às situações de interação verbal, de comunicação discursiva, enunciado, texto e atividade humana, pois é somente nesses tipos de interação, no contato com esses conceitos que assimilamos a noção de gênero. Vale destacar que, no campo da Linguística Aplicada, o círculo bakhtiniano revelou-se como uma vertente problematizadora em que se configura um vetor produtivo, uma vez que suas ideias, além de terem impulsionado discussões teóricas e o desenvolvimento na área do ensino de língua desde 1980, mesmo que o foco central do Círculo não tenha sido o ensino e aprendizagem de línguas, várias são as considerações que questionam o ensino de língua a partir de uma concepção que a vê unicamente como sistema de regras.

A língua materna chega até os seus usuários por meio de enunciados e não a partir de dicionários ou gramáticas. Esses enunciados concretos nos cercam e estão presentes no nosso cotidiano. Dessa forma, Bakhtin (2016) entende que aprender a falar significa aprender a construir enunciados, uma vez que, ao nos comunicarmos, não produzimos orações ou palavras isoladas, mas enunciados dentro de um contexto, de uma situação de comunicação, de um gênero. Assim, os gêneros são os tipos históricos de enunciados. Os conceitos de Bakhtin (2016) têm como eixo central a ideia de que a linguagem é uma prática social.

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, ([1959-1961], 2016, p. 24-25)

A resposta pode ser mais ou menos ativa, independente do grau de ativismo, mesmo que não se manifeste em voz alta, pois, como bem afirma Bakhtin (2016, p. 25), “o ouvinte se torna falante”. Isso também ocorre porque o próprio falante espera uma resposta.

Para Bakhtin (2016), o enunciado é uma comunicação discursiva. A frase, por sua vez, não constitui nem um enunciado nem um gênero, assim como o texto que, numa visão imanente, não corresponde à essência de um enunciado inteiro por ser constituído por outros elementos extralinguísticos e estar vinculado a outros enunciados. Enunciado é, portanto, uma unidade complexa que transcende os limites do próprio texto, quando este é abordado do ponto de vista da língua e de sua organização textual.

Os enunciados refletem as condições particulares e os objetivos de campo da atividade humana por meio do seu estilo linguístico, do seu conteúdo e da sua construção composicional. Tais elementos estão ligados ao conjunto do enunciado e determinados pelas particularidades de cada campo de atividade humana. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 12) defende que, “[e]videntemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

É imensa a variedade de gêneros do discurso, uma vez que são infinitas as possibilidades de atividade humana. A diferença entre eles se dá à medida que determinado campo se desenvolve e ganha complexidade. Toda a diversidade dos gêneros se deve em função da diversidade de modalidades de diálogos que permeiam o cotidiano dos falantes, do próprio tema, do contexto e da composição dos participantes envolvidos. Bakhtin (2016), ao destacar a importância de não se minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, ao mesmo tempo ressalta também a “estabilidade” nos gêneros produzidos por determinadas esferas da sociedade, considerando essencial diferenciar o que ele denomina de “gênero de discurso primário” e “gênero de discurso secundário”.

Os gêneros primários são considerados simples por constituírem circunstâncias de comunicação espontânea, não elaborada. Devido a sua informalidade, costumam fazer uso da linguagem oral e são frequentes em enunciados de situações da vida cotidiana. No entanto, é preciso destacar que os gêneros primários constituem a base dos gêneros secundários, ou complexos. Não se trata de uma diferença funcional, mas, segundo Bakhtin (2016), em relação à complexidade e organização, são predominantemente escritos (romances, teatro, discurso científico, discurso ideológico) e surgem em situações de comunicação mais complexa.

Entretanto, como os gêneros são produtos sócio-históricos, cabe-nos destacar que essa noção de gênero dividida em dois grupos (primário e secundários), sendo os gêneros complexos predominantemente orais, já não se faz suficiente, uma vez que, os gêneros são variados tanto quanto as próprias esferas da ação humana. Bakhtin (2016) ressalta que a relação entre estilo e gênero pode ser percebida nas mudanças históricas dos estilos de uso da língua e nas repercussões dessas mudanças na língua escrita.

A separação dos estilos em relação aos gêneros manifesta-se de forma particularmente nociva na elaboração de uma série de questões históricas. As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. [...] Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre história da sociedade e história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2016, p. 20).

As transformações pelas quais passam os estilos de uso da língua e as repercussões na língua escrita são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua se encontra num estado de contínua mudança. É assim que a língua escrita é marcada tanto pelos gêneros primários como secundários ao longo das mudanças das práticas sociais, uma vez que os gêneros do discurso organizam a nossa fala, o nosso modo de interagir.

De acordo com Bakhtin (2016), nós moldamos o nosso discurso de tal forma que, ao ouvirmos o início do discurso do outro, já conseguimos identificar parte significativa do conjunto que compõe o seu discurso, fato que se dá exatamente pela

existência dos gêneros do discurso e de sua construção histórica. Se tivéssemos que criar um gênero pela primeira vez, de acordo com Bakhtin (2016), a comunicação seria impossível.

Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ademais na sua entonação expressiva (BAKHTIN, 2016, p. 39).

A diferença entre os gêneros do discurso se dá a partir do contexto, da posição social e das relações estabelecidas entre os participantes envolvidos na situação de comunicação. Assim, a emoção, a expressão e o juízo de valor surgem no emprego do enunciado em contexto de comunicação. Por isso, “[...] o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional”. (BAKHTIN, 2016, p. 51). A compreensão, assim como o enunciado, não se repete, “[...] ela cria sua própria concepção” (BAKHTIN, 2016, p. 113). Falante e ouvinte integram o terceiro mundo, o mundo das relações dialógicas.

Ao fazer essa afirmação, Bakhtin (2016) retira dos aspectos meramente linguísticos o peso absoluto das análises que deverão ser feitas sobre gêneros textuais e acaba por fortalecer o elo entre os sujeitos sócio-historicamente situados e o enunciado.

Assim, o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina (GARCEZ, 1998, p. 63).

A concepção de destinatário na teoria bakhtiniana, conforme é ressaltada, determina a escolha do gênero do enunciado. A elaboração do discurso, portanto, leva em conta não só a resposta concreta do destinatário como também a antecipação dessa resposta, que pode ser presumida antes mesmo de ser enunciada. A imagem do destinatário e as expectativas que se criam a respeito dele, no processo de interação discursiva, segundo Bakhtin (2000, p. 321), “determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado”.

É nesse sentido que os gêneros discursivos podem ser considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e sociodiscursivas.

Uma abordagem que privilegia a interação não pode estudar o texto de forma diferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve conhecer os tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução (BRANDÃO, 2000, p. 18).

Outra importante corrente desenvolvida sobre o estudo dos gêneros textuais, uma das mais fortemente voltadas para a questão do ensino de língua materna, é a da escola de Genebra, cujos representantes mais expressivos são Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, os quais retomam os conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e Vygotsky (1986).

Partindo de uma reflexão sobre as relações entre tipos e gêneros, ontogênese da linguagem e características dos gêneros secundários, para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é considerado como um “instrumento” no sentido vygotskiano do termo. Ou seja, a relação entre o sujeito e a situação é “mediada por objetos específicos, socialmente elaborados fruto das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23). Esses instrumentos mediadores se organizam de acordo com elementos discursivos e marcas linguísticas próprias de cada enunciado, que se distinguem e definem diferentes gêneros.

Com relação à diversidade dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a divisão em cinco agrupamentos discursivos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. A ideia é que cada um desses agrupamentos corresponda às finalidades socio-comunicativas, e os gêneros que fazem parte desses agrupamentos são relativamente estáveis no que diz respeito às distinções tipológicas necessárias para demarcar diferenças entre gêneros.

A partir do nível mais profundo do esquema da arquitetura textual proposto por Bronckart (1999), a infraestrutura, é possível acessarmos tanto o planejamento geral do conteúdo temático como os tipos de discursos mobilizados no texto, numa determinada situação de comunicação. “Os tipos de discursos podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto”. (BRONCKART, 2006, p.



148). Os tipos de discurso traduzem os mundos discursivos, uma vez que os formatos semióticos que compõem as unidades linguísticas de um agente em uma situação concreta possibilitam a análise da linguagem a partir do que é construído coletivamente.

É a partir da definição do termo “agir” (BRONCKART, 2006), da distinção entre agir geral e agir verbal (agir de linguagem), como ação de linguagem que se realiza sob a forma de textos, que o ISD destaca a discussão em torno do agir como necessária, porque é no âmbito do agir coletivo que se constroem os fatos sociais e o pensamento individual das pessoas. Bronckart (2006, p. 137) defende que “os conhecimentos são produtos da vida, e não o contrário”.

O agir é entendido, de acordo com Bronckart (2006, p. 137) como “...qualquer comportamento ativo de um organismo”. Nesse sentido, o agir de linguagem pode ser compreendido “na forma de atividades de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 138). Entendidas sob esse ângulo, as atividades de linguagem se mostram variadas, uma vez que dependem das avaliações e opções tomadas no domínio das formações discursivas. Dessa forma, o agir de linguagem se estrutura a partir do agir geral.

É nesse quadro que se constrói o estatuto da noção de discurso. Mas, devido ao fato de o termo discurso já aparecer em discussões provocadas por Saussure (1969) em oposição ao sistema abstrato da língua, Bronckart (2006) preferiu usar a expressão “atividade de linguagem” em vez de “atividade discursiva”, por receio de que se incorresse no erro de pensar que a linguagem pode se manifestar de outra forma que não seja na prática. O fato é que, independentemente das diferentes formas de estruturação constitutivas da textualidade, cabe ressaltar a dependência do contexto ou da própria entidade do texto. É nessa perspectiva que

os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre as possíveis combinações dos mecanismos estruturantes dos gêneros<sup>2</sup> de textos, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p. 143).

---

<sup>2</sup> Tomando como base a relação entre os textos e as atividades humanas, levando em consideração a função comunicativa e social dos textos, assumiremos a concepção de gênero que teve origem com Volochinov (2006), em que o autor mostrou que todos os textos se organizam por meio de um mesmo sistema de regras gerais, estendendo a noção de gênero a todos os textos produzidos pelos membros pertencentes a uma mesma comunidade verbal.

Devido ao fato de se adaptarem ao meio comunicativo, os gêneros mudam com o passar do tempo ou com a história das formações sociais de linguagem.

Além disso, a exemplo das outras obras humanas, elas podem se separar das motivações que lhes deram origem, para se tornarem autônomas e, assim, ficarem disponíveis para a expressão de outras finalidades (pois o resultado atual de um gênero é geralmente misto, dependente das decisões originais de uma formação social de linguagem ou de processos posteriores de recuperação ou de mascaramento) (BRONCKART, 2006, p. 144).

Essa situação explica como os gêneros se acumulam ao longo do tempo, assim como também se desenvolve a noção de intertexto. Como destaca Bronckart (2006), esse processo é essencial para explicar a interação que ocorre entre os textos. O gênero é o resultado de um misto de avaliações e indexações que se processaram ao longo das interações, nas representações coletivas. Isso é o que revela

a preexistência de gêneros de textos no espaço estruturado do arquiteito; de outro, os mecanismos de interação entre todo texto (qualquer que seja seu gênero), que remetem a uma problemática completamente outra: a da capacidade de autorreflexibilidade ilimitada da linguagem humana [...] (BRONCKART, 2006, p, 145)

Quando realiza as operações subjacentes aos tipos de discurso, Bronckart (1999), ao fazer intervir duas decisões binárias, ilustra a produção de quatro mundos discursivos (atitudes de locução), como pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 1: Tipos de Discurso

Coordenadas gerais dos mundos			
Tipos de discurso			
		Conjunção expor	Disjunção Narrar
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relativo interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999, p. 157)

Outro aspecto explorado por Bronckart (2009) está relacionado às análises das configurações de unidades e processos da língua que exprimem os mundos discursivos. Essas análises é que permitem a identificação desses quatro tipos de discursos: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. É

importante destacar que essa ideia de “discurso” está mais relacionada ao processo de semiotização da ação de linguagem.

Como para cada nova situação de interação os gêneros sofrem adaptação, para o ISD, em um contexto que será sempre mediado por gêneros de texto, o agente deve estar sempre preparado para o processo de adaptação e adoção no momento de uma nova produção. E assim, o agente acaba aprendendo a lidar com as indexações sociais de que cada gênero é portador.

É nesse sentido que a prática dos gêneros se configura como um importante espaço de aprendizagem social, apesar de não ser, “entretanto, nesse nível que se implementem os processos de mediação que contribuem para o desenvolvimento das propriedades principais das pessoas (como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio do raciocínio etc.)” (BRONCKART, 2006, p. 154), uma vez que, operações como essas só podem ser normalmente atestadas no nível dos tipos de discurso, ou seja, no nível mais restrito aos componentes linguísticos que compõem o gênero.

O fato é que Bronckart (2006) destaca a mediação por meio dos gêneros de texto dentro desse processo de produção de discurso, de interações dialogais, como fundamental para o desenvolvimento identitário das pessoas. Não há como negar que a prática dos tipos de discurso, assim como o autor coloca, constituem-se como formas de desenvolver nos sujeitos envolvidos no processo de mediação formativa formas de posicionamento e engajamento enunciativos para uma efetiva participação coletiva que levam ao desenvolvimento do indivíduo.

Dentro desse processo analítico, escolhemos focalizar os tipos de discurso nesta pesquisa pela articulação variada deles em diferentes contextos, ou seja, as verbalizações das professoras foram analisadas em diferentes contextos, a partir dos tipos de discurso.

Os tipos de discurso traduzem o modo como os interlocutores raciocinam, mostrando que linguagem e pensamento funcionam em conjunto. De acordo com Bronckart (2006), quando um indivíduo produz determinado tipo de discurso ativa raciocínios mentais e linguageiros: raciocínio prático (interação dialogal), casual/cronológico (relato, narração), lógico e/ou semiológico (discurso teórico). Assim, durante o desenvolvimento das atividades de caráter formativo, por meio dos tipos de discurso, as professoras podem demonstrar como se apropriam dos conhecimentos adquiridos e como se percebem frente ao seu desenvolvimento

profissional, colocando-se em primeira pessoa em suas verbalizações, ou seja, por meio da sua implicação no discurso.

O relato interativo pertencente à ordem do NARRAR e o discurso interativo pertencente à ordem do EXPOR, constituem os discursos que se classificam como implicados. No relato interativo, encontramos recursos linguísticos que implicam o indivíduo na situação em que o texto está sendo produzido. No discurso interativo, percebemos que é contado algo que não está acontecendo no momento em que o indivíduo fala, mas ainda assim é possível perceber a marca de implicação do discurso.

Já a marca de autonomia do discurso acontece quando o sujeito não se implica no discurso, como acontece com a narração e o discurso teórico, pertencentes à ordem do NARRAR e do EXPOR. O discurso teórico caracteriza-se pelo uso da 1ª pessoa do plural ou “a gente”, pelo uso de formas verbais genéricas e não apresenta demarcação de tempo e espaço. Na narração, predomina o tempo pretérito. O tempo e o espaço são demarcados, mas o sujeito não se coloca como parte do momento da fala.

Do ponto de vista do trabalho docente, a identificação dos tipos de discurso pode tornar-se significativa em relação ao agir do professor, no seu desenvolvimento profissional e em sua tomada de consciência em relação ao seu trabalho.

#### 2.4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O AGIR DOCENTE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

O reconhecimento da necessidade do agir docente frente ao desenvolvimento de novos conceitos parte da concepção de linguagem como interação, amparando-nos em conceitos básicos para o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, e reconhecendo a leitura como “atitude responsiva” (VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2003), ao entender a introdução de conceitos e métodos objetos de uma transposição (considerando as possibilidades em determinada situação didática). Esses novos conceitos, uma vez internalizados pelo professor, podem dar origem a atividades que exploram as capacidades de linguagem e de agir dos alunos em diferentes contextos de interação.

Para que o professor esteja apto ao manejo crítico do conhecimento, faz-se necessário que ele alcance reflexões constantemente produzidas em nível

acadêmico, no sentido de apoiar o fazer docente. A formação continuada surge com a intenção de aproximar tais reflexões do fazer profissional do docente de LP. A ideia é que tudo se dê de forma cooperativa, na medida em que o letramento acadêmico do formador interage com as práticas sociais dos professores. E é por meio dessa interação que o objetivo maior é desenvolver, juntamente com os participantes envolvidos na proposta de formação, propostas didático-pedagógicas que preparem o educador para estar à frente dos desafios educacionais no contexto das hipermídias, da multimodalidade, das *fake news*.

Como bem afirmam Guimarães e Kersch (2014, p. 542), “[o] professor envolvido com a língua materna está permanentemente diante do desafio de criação e adaptação de dispositivo de ensino”. Nesse sentido, entende-se a profissionalização docente relacionada, entre outros aspectos, à busca pelo desenvolvimento de novos dispositivos didáticos. Esse é o foco da proposta de formação continuada que assumimos nesta pesquisa: o desenvolvimento de capacidades de adaptação a novos dispositivos didáticos. O ponto-chave dentro do processo de formação é o docente ter consciência da necessidade de aprendizado constante. Como afirma Hentz (2015, p. 110-111),

[...] a formação continuada não pode ser entendida apenas como resultado de uma acumulação de conhecimentos pelos cursos que se faz, mas precisa ser assumida como trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, tendo em vista a (re)construção contínua da identidade profissional.

A formação continuada constitui-se, portanto, como uma importante ferramenta que, conforme Bronckart (2013), pode possibilitar o desenvolvimento quando o docente, de forma consciente, passa a refletir sobre a sua prática e interage com o grupo de professores em formação e com os próprios formadores na busca por novas propostas. Esses processos de formação continuada têm impacto tanto no desenvolvimento profissional dos professores, quanto no desenvolvimento de habilidades de seus alunos e das comunidades escolares em que estão inseridos, além de possibilitar aos professores formadores um retorno à universidade.

Outro aspecto relevante, destacado por Guimarães e Kersch (2014), é a necessidade da valorização do profissional docente. O ensino precisa ser visto como uma atividade profissional assim como qualquer outra. Mas, para que isso aconteça, é necessária a quebra de determinados paradigmas sociais que se apoiam na crença

de que ser professor é um dom, não uma profissão. Por isso, faz-se tão essencial o processo de formação continuada, uma vez que, ao propor um diálogo entre o conhecimento acadêmico e a práxis, caminha-se cada vez mais em direção ao aperfeiçoamento profissional. A formação inicial do professor não é suficiente para dar conta das demandas do contexto sócio-histórico em que tanto alunos como docentes estão inseridos.

Nesta pesquisa, trataremos de um contexto bastante específico de uma proposta de desenvolvimento de atividades de formação com professoras de LP. No âmbito do desenvolvimento de atividades de formação de caráter colaborativo em que as participantes, todas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, tinham voz e possibilidade de influenciar no planejamento e decisões de sua própria formação (GUIMARÃES; KERSH, 2012, 2014, 2015), tendo como formadora uma das professoras do grupo (mestranda do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS), procuramos desenvolver uma proposta de interação entre participantes e pesquisadora, na qual ambas as partes apresentam papel ativo na pesquisa. Ambas são coparticipantes ativas no processo de construção do conhecimento e na busca pela conscientização acerca das transformações que podem se dar no agir docente como decorrentes do processo de formação.

O objetivo é propor uma formação que repense o trabalho com gênero de texto em um processo que, além de garantir voz aos professores, concede-lhes o papel de atores e enfatiza a importância da didatização de gêneros aliada às práticas sociais. Assim, iniciaremos esclarecendo o que é atorialidade. Para o ISD, o professor ator é aquele que desempenha suas atividades como um “agente ou ator” (BRONCKART, 2008, p. 121). O ator, nesse caso, está como aquele que é dotado de intenções ou capacidades. “O professor ator seria aquele que tem a gestão ou a pilotagem de sua sala de aula” (GUIMARÃES; KERSH, 2015, p. 24).

O desenvolvimento da atorialidade do professor está relacionado à autoria docente, ou seja, à produção de reflexões e elaboração de projetos que possam gerar novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), em que novas aprendizagens podem ocorrer. Mas é preciso destacar que o trabalho do professor vai além do que se mostra concretizado numa aula.

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi estudado, o fato de que tudo corre bem não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir até onde

queria, as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, [...] o realizado e não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou? etc. (AMIGUES, 2004, p. 40 *apud* BARROS, 2013, p. 747).

É por isso que, segundo Bronckart (2006), não podemos avaliar as ações humanas somente por meio de observações superficiais dos comportamentos dos sujeitos. É necessário que todo processo interpretativo seja mediado pela linguagem. Quando é enfatizada a linguagem, é importante lembrar que, de acordo com Bakhtin e Volochinov (1986), ela se concretiza por meio de movimentos discursivos e pragmáticos. Como afirma Barros (2013), no desenvolvimento de conhecimentos a nível de transposição didática interna ou externa, é necessário que o façamos com base na interação entre os sujeitos (pesquisador-professores-alunos), por meio de instrumentos didáticos. Assim, podemos chegar a uma construção da mediação docente.

É importante destacar que, dentro desse contexto de formação, o processo de didatização de gêneros de textos assume papel central, uma vez que, por meio da aliança teórica-metodológica proposta, a intenção é a construção de conhecimentos que sejam significativos tanto para os docentes quanto para os aprendizes. Cabe enfatizar que, por ser uma formação que envolve uma proposta de didatização de gêneros, tem como um de seus principais objetivos levar as professoras a refletirem também sobre determinados conceitos que procuram desconstruir paradigmas a respeito do trabalho docente. Afinal, o trabalho do professor não pode ser visto sob uma perspectiva puramente mecânica, uma vez que o objetivo da atividade docente pertence ao mundo cognitivo.

Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nela emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc. (MACHADO, 2009, p. 79 *apud* BARROS, 2013, p. 748).

Na concepção interacionista de ensino-aprendizagem, o professor é o mediador do processo, responsável por criar os espaços de transformações. Sendo

assim, seus gestos didáticos estão a serviço da construção dos objetos de ensino dentro do processo de transposição didática interna. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento da capacidade de agir do professor se processa em uma zona de desenvolvimento potencial (NASCIMENTO, 2011a). A partir do momento em que os saberes docentes acumulados ao longo de uma formação inicial dialogam com os saberes adquiridos em sua formação e com saberes fornecidos no coletivo de trabalho, durante sua atividade profissional,

o professor potencializa os instrumentos mediadores (materiais e psicológicos) que coloca à disposição dos aprendizes para ativar o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam realizar ações orientadas para um fim determinado (NASCIMENTO, 2011b, p. 428).

Para seguir com essa ideia na nossa proposta de formação, muitas discussões, leituras e reflexões foram realizadas com o grupo de professoras do Ensino Fundamental I participantes da nossa pesquisa. Em encontros semanais, com duração de aproximadamente 2h, em círculo, todos tinham voz e vez para trazer à roda um pouco de sua experiência, para contribuir com a discussão acerca do texto lido, numa busca por estabelecer relações entre os saberes “de pesquisa” e os saberes adquiridos através em anos de “prática”. A ideia era construir uma “comunidade de indagação” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 52), em que o grupo pudesse refletir e problematizar o trabalho com o gênero notícia, contribuindo para que todos os envolvidos no contexto realizassem descobertas e ressignificassem o que pensam a respeito de um trabalho a ser desenvolvida a partir de uma perspectiva de projeto, sob a ótica de produção coletiva.

Assumimos como ponto de partida o conceito de gênero de texto, recorrendo como primeiro passo às entrevistas semiestruturadas, cujo principal objetivo era identificar a importância e o domínio do conceito por parte de cada participante do grupo. A partir das entrevistas, foi possível traçar o percurso da formação, definindo o que seria trabalhado ao longo dos sábados: gênero de texto, leitura, escrita, oralidade, letramento e prática social, transposição didática, dentre outros temas relacionados à concepção de linguagem como interação e que fossem significativos para o grupo. Ao final, participantes e formadora deveríamos elaborar uma sequência didática com o gênero notícia voltado para o 2º ano do E. F.



Assim, a proposta de formação desenvolvida seguiu o modelo de Carnin e Guimarães (2015), uma vez que pensamos em atividades de caráter formativo que levassem às participantes o conhecimento que estava sendo desenvolvido nas pesquisas acadêmicas, mas que reconhecia também sua perspectiva e as necessidades de seu local de atuação no que é conhecido como “formação continuada cooperativa”.

É sabido que o ensino de LP pautado em gênero de texto não é novidade no Brasil. No entanto, sabemos também que, devido à complexidade de transposição da noção teórica, não são tantas as propostas de ensino com gênero no âmbito escolar. A mais conhecida é a realizada a partir de sequências didáticas (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a qual propõe que o ensino de um gênero (oral ou escrito) seja realizado por módulos, apresentando um conjunto de atividades que encaminhem o aluno, ao final da SD, ao domínio da produção do gênero estudado. Ao adentrarmos nesse contexto, logo ficou claro que o termo SD era desconhecido pelas participantes, até porque estavam ali professores advindas de diferentes cursos de graduação (Pedagogia, História e Letras Português) e oriundas de diferentes currículos.

Nesse sentido, observa-se que é necessário trazer para a formação continuada a discussão das representações que as professoras (incluindo a mim, como formadora) tinham (tínhamos) a respeito do trabalho do ensino da produção do gênero notícia, na sua modalidade oral e escrita, e, a partir disso, construímos um entendimento compartilhado do que poderia ser um trabalho de didatização de gênero que fosse satisfatório no nosso contexto em particular. E foi assim que, pouco a pouco, fomos construindo uma proposta didática apoiada na SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, ao trabalho sistemático com o ensino da escrita a partir de um único gênero acrescentou-se o trabalho com a leitura, a partir dos estudos de letramento, incluindo o multissemiótico e o multiletramento, além da possibilidade de se trabalhar com mais de um gênero.

A seguir, discutimos sobre o gênero notícia na perspectiva escrita, realizada por crianças e para crianças. Também refletimos sobre o ensino da escrita e da oralidade dentro do atual contexto sócio-histórico, à luz de discussões sobre a BNCC, da hipermodernidade e dos multiletramentos.

### **3 A BNCC E O ATUAL CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA (no contexto da hipermodernidade, dos multiletramentos)**

Como um documento de caráter normativo que visa traçar percursos de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2018) constitui um material que serve como referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas, sejam elas públicas, sejam privadas, bem como para outros elementos do sistema educacional, tais como materiais didáticos e formação de professores, visando ao pleno desenvolvimento da educação, com o objetivo de elevar também o nível da qualidade de ensino. Afinal, como já defendiam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 37),

Um currículo para o ensino de expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação.

Com base nos fundamentos pedagógicos o documento está estruturado de forma a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de todo o processo da educação básica. Para a BNCC, competência é definida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

São dez as competências gerais que se mantêm as mesmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, mas que se desdobram ao longo de cada um desses níveis de ensino, de forma a adequar-se às particularidades de cada fase de desenvolvimento dos estudantes. No Ensino Fundamental, as competências gerais estão presentes em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, que expressam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos nos componentes curriculares específicos, independentemente do contexto escolar.

As habilidades, por sua vez, expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos, a partir das práticas associadas às atividades

humanas que se manifestam por meio dos gêneros dos discursos. Como Rojo e Barbosa (2019, p. 276) afirmam,

[...] isso significa que as habilidades estão (ou devem estar) também relacionadas a atividades, gêneros, ética e valores e alguma perspectiva de intervenção na realidade.

[...] Deriva daí a necessidade de refletir sobre letramentos e gêneros contemplados nos campos de atuação considerados pela BNCC.

Antes, porém, cabe uma contextualização do documento em relação às práticas de linguagem contemporâneas, que vão apontar para a necessidade de consideração dos novos e multiletramentos.

Assim, entende-se que o principal objetivo do documento é levar o aluno a ampliar sua capacidade de questionamento, argumentação, interação, visando à promoção de experiências significativas com práticas de linguagem, seja na expressão oral, seja na expressão escrita, situadas nos diferentes campos de atividade humana.

A proposta de Língua Portuguesa da BNCC está centrada no texto, mantendo um princípio já adotado nos PCNs, dentro de uma abordagem discursivo-enunciativa, que busca o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses. A ideia é proporcionar aos alunos um contato que contribua para ampliar os letramentos de forma a possibilitar uma participação social crítica deste, que um indivíduo social por natureza, nas diferentes linguagens (escrita, oral, visual). Afinal, as práticas de linguagem contemporâneas tanto envolvem textos cada vez mais multimidiáticos e multissemióticos (ponto em que a BNCC se distancia dos PCNs). Isso é compreensível quando se considera a distância temporal entre a publicação de um documento e outro como formas inovadoras de produção e divulgação. Vivemos uma era em que boa parte da população pode ter acesso às ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos, nas redes sociais e em outros ambientes da Web. Mas o problema não é ter acesso e saber manipular todas essas ferramentas, é o como e para quê usar, usá-las de forma crítica.

Compete à escola contemplar de forma crítica essas novas demandas do atual contexto, com o intuito de levar para a sala de aula, além das novas práticas de linguagem e produções, o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas. Como defendem Rojo e Barbosa (2019, p. 281), ao destacarem a importância de se considerar a cultura digital e os multiletramentos, “[...] o que está em questão

não é simplesmente a presença da tecnologia e de uma diversidade de linguagens e mídias, mas um novo *ethos* que precisa ser considerado pela escola.”.

O fato é que vivenciamos a era em que todos podem se tornar potencialmente produtores de informação. O mundo passou por uma profunda transformação nas formas de interação, participação social e produção de discursos. Afinal,

[...] não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (BRASIL, 2018, p. 487-488).

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e as culturas em rede, características da hipermodernidade, desencadeiam novos letramentos que se configuram em novos modos de agir, de se informar, de discursar, de interagir e de aprender. A respeito dessa produção no contexto da hipermodernidade, Rojo e Barbosa (2015, p. 119) consideram que,

[...] ampliando o olhar para o contexto em que se tramam essas identidades contemporâneas – sustentadas por novas (e frágeis) formas de identificações -, pode-se notar como as TDICs, da maneira como foram arquitetadas, configuradas e disseminadas, potencializam esses processos. A Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*.

O jornalismo, denominado por Rojo e Barbosa (2015) de participativo, reconfigura o jeito de produzir e divulgar informações. Isso coloca em xeque a credibilidade ou a profundidade no tratamento dos temas. Essa nova realidade exige do leitor “uma maior proatividade que não está inscrita na mídia ou na tecnologia em si, mas é dependente de uma atitude crítica da parte de um sujeito que se coloca, assim, para além de um usuário”. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 120).

E dentro desse contexto, em que tantas informações são disseminadas ao mesmo tempo, o conceito curadoria entra em cena, cabendo à escola a atuação na promoção e qualificação dessa participação multiletrada no cenário da hipermodernidade. Em meio a tanto conteúdo disperso, complementar e/ou contraditório, passível de várias interpretações, a curadoria envolve a seleção e organização de informações, de forma a reordená-las e construir (novos) sentidos. Bakhtin e Volochinov (1986) já previam esse funcionamento dos enunciados nos

discursos, uma vez que já anunciava que nenhum discurso responde da mesma forma a um objeto. Assim, o objeto é atravessado por diferentes pontos de vistas e julgamentos.

As atuais demandas sociais devem ser refletidas criticamente pelos currículos escolares, para que se possa propor uma participação mais qualificada dos alunos em práticas de web. Isso impõe “desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!”, como considera Rojo (2000, p. 19).

### 3.1 POR QUE O GÊNERO NOTÍCIA?

A notícia é um texto que apresenta características dependentes do seu contexto gerador. Como fruto de condições determinadas, circula em um meio específico e dirige-se a determinados leitores. Ao contrário do que se possa pensar, trata-se de um texto sempre vinculado à situação social de interação. Assim, entende-se que a dimensão linguístico-textual do gênero está intrinsecamente ligada à sua dimensão sócio-histórica. Eis o porquê de se estudar a notícia: compreender o gênero como “um mecanismo social e de linguagem”, como defende Bonini (2011, p. 680).

Em um primeiro momento, podemos nos apegar à visão reducionista do conceito clássico (LAGE, 2001) de um gênero que apresenta um relato objetivo de um fato inédito e de interesse do leitor. Ao refletirmos sobre esse conceito, várias são as questões relacionadas à produção do gênero no que diz respeito à objetividade, ao ineditismo e, principalmente, ao tema que realmente irá despertar o interesse dos leitores. Essas são questões que devem ser levadas em consideração quando se trata do trabalho com a produção da notícia em sala de aula, pois, ao contrário do que o conceito reducionista prega, o gênero em questão apresenta muito da subjetividade de quem a produz.

O jornalismo é uma das áreas que mais se associa ao terreno da informação. Sabemos o quanto a área da comunicação é vasta e multiforme, e não é nossa pretensão explorar toda a complexidade do campo jornalístico, todo o seu poder discursivo. Mas, transpondo essa reflexão para o terreno pedagógico, percebe-se o compromisso da educação formal com a formação crítica, cidadã do aluno que pode se dar por meio da exploração de textos que circulam na vida pública.

Entre os gêneros do jornal, a notícia destaca-se por seu potencial discursivo, por se pautar nos fatos cotidianos, proporcionando uma reflexão acerca do dia a dia

e estimulando o pensamento crítico. Difundidas nos mais diferentes lugares e suportes, as notícias estão, a todo momento, chegando até a nós “[...] ‘sem pedir licença’ [...] exibem-se para nós como que clamando para serem lidas” (ALVES FILHO, 2011, p. 90).

[...] a palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação nova sobre acontecimentos recentes e relevantes, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser novo, recente e também relevante (DIJK, 1988, *apud* ALVES FILHO, 2011, p. 91).

O novo, como afirma Alves Filho (2011), destaca-se com certa objetividade. Dessa forma, caracteriza-se como novo o que aconteceu nas últimas horas ou dias. No que tange à relevância, não ocorre o mesmo, pois algo que pode ser considerado importante para uma pessoa pode não ter a mesma importância para outra.

Esse seria um aspecto pertinente para reflexão em sala de aula, uma vez que tal abordagem pode contribuir para uma discussão acerca do jogo de poder que está por trás da mídia, capaz de influenciar na forma de pensar e agir das pessoas. “As funções retóricas das notícias podem ser explícitas ou implícitas”. (ALVES FILHO, 2011, p. 93). Como função explícita, há a informação para o leitor sobre fatos relevantes do cotidiano. Na função implícita, por sua vez, temos a promoção de crenças e valores de grupos dominantes disseminados por meio da mídia. A promoção da leitura crítica deve ter como objetivo “identificar também funções e propósitos implícitos ou novos”. (ALVES FILHO, 2011, p. 94).

Zanchetta Júnior (2004), ao destacar a relativa estabilidade do gênero, justifica o registro do esquema convencional de a notícia pautar-se no lide/lead, que, como afirma o autor, é o “expediente norteador”, que tem como função conduzir a leitura para o corpo do texto. Como apresenta uma prévia dos elementos básicos da narrativa (quem – o quê – quando – onde – como – por quê), permite que o leitor se aproprie mais rapidamente do conteúdo de maior relevância do texto. Isso justifica também o fato de o leitor não demonstrar estranhamento ao entrar em contato com o gênero.

No que se refere ao ensino de LP, consideramos pertinente o conhecimento da estrutura do gênero quando se pretende que os alunos se apropriem do seu uso. Entretanto, entendemos que restringir o estudo a esse aspecto é uma abordagem limitadora. Dessa maneira, considera-se significativa para a formação crítica do aluno a compreensão dos discursos, mais especificamente dos recursos linguísticos

utilizados na elaboração do discurso noticioso, para que, assim, ele possa elaborar seu próprio discurso, a fim de garantir ao indivíduo o pleno exercício da cidadania.

Quando Lage (1990, p. 42) afirma que “não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico”, vai ao encontro da ideia de que o discurso noticioso é atravessado por ideologias, como defende Zanchetta Jr. (2004). Na verdade, nenhum discurso é neutro, pois como refere Bakhtin (2016, p. 98-99):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Apesar do esforço em preservar o máximo de objetividade e imparcialidade que perpassa os mais variados códigos de ética e manuais de redação, ao escolher escrever um texto e editá-lo, o jornalista se envolve com a temática, toma decisões influenciadas por hábitos e emoções. Isso não o exime, porém, de ter como obrigação ser o mais imparcial possível em sua escrita. É lícito afirmar que toda notícia apresenta uma versão parcial da realidade como se fosse o próprio reflexo desta, mas cabe salientar também que se constitui como discurso sobre a realidade. Sendo assim, a notícia se constrói a partir da interação entre a informação e a opinião.

No esforço que se opera para se transparecer uma imparcialidade no texto, o jornalista lança mão de recursos linguísticos que podem servir para falsear o traço ideológico do discurso. No que tange ao aspecto ideológico, parece interessante que os educandos, como usuários da língua, possam também manusear tais recursos para que consigam identificar as intencionalidades discursivas implícitas tanto na notícia como em outros gêneros.

Como bem ressalta Fiorin (2007, p. 41), o texto é “um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso”. Assim, entende-se que, na elaboração de uma notícia, as palavras são selecionadas de tal forma a garantir a intenção discursiva do locutor. Observa-se um cuidado com o uso de determinadas classes gramaticais. Como os adjetivos e os advérbios são classes de palavras caracteristicamente marcadoras de subjetividade, cujos traços realçam juízos de valor quando são incorporadas ao discurso, há uma supressão dessas classes de palavras e a preferência por palavras de valor semântico mais

generalizado. Dessa forma, por meio da seleção vocabular, há uma simulação de imparcialidade, apesar de sabermos que é impossível se alcançar a total imparcialidade em um discurso. Afinal, não há um discurso desprovido de vozes. Por isso, enquanto se tenta economizar em adjetivos e advérbios, excede-se no uso de verbos e substantivos, fortalecendo o aspecto semântico ideológico.

De modo geral, os substantivos e verbos se caracterizam por apresentar uma carga semântica mais objetiva. Por sua maior estabilidade semântica, essas classes se distanciam um pouco da função de imprimir nos discursos uma apreciação mais pessoal, um juízo de valor. No entanto, não podemos desconsiderar o caráter latente de veicular uma ideologia que as palavras apresentam.

Nesse sentido, Lage (2012, p. 70) assevera: “As distinções podem ser sutis, mas são efetivamente importantes, estar neutro, aí, é utópico, até mesmo porque a neutralidade confunde-se com a perspectiva do consenso”. Dependendo do contexto em que a palavra é usada, o traço ideológico pode se tornar mais ou menos evidente. Sendo assim, contribuir para uma leitura crítica é levar em consideração esses aspectos em relação à construção dos discursos noticiosos ou de quaisquer outros.

Levar os alunos a tomar consciência dos vários significados tecidos pelas palavras por meio de uma leitura mais atenta dos textos jornalísticos é contribuir para a construção de um cidadão engajado e capaz de argumentar, de se posicionar politicamente na sociedade. Nessa perspectiva, reconhecemos a notícia como um instrumento para o desenvolvimento da leitura crítica. Afinal, como salientam Faria e Sauerbronn (2008, p. 13):

O primeiro objetivo da pedagogia da informação é, pois, ensinar o aluno a se situar no caos desse excesso de informação (tanto no que diz respeito a fatos históricos importantes como aos fatos miúdos do cotidiano). É ensiná-lo a selecionar os fatos, organizando-os, analisando-os, criticando-os.

O objetivo de se trabalhar com o gênero em sala de aula não é fazer com que o aluno acumule informações, mas principalmente fazê-lo refletir sobre o que está sendo narrado, perceber a intencionalidade implícita, perceber que o que está ali já é o cotidiano que foi lido e interpretado por alguém. Como Lozza (2009, p. 37) declara, “o jornal é uma interpretação da realidade a ser interpretada pelo leitor”.

A proposta é que, realmente, a escola possa fornecer condições de o aluno tomar consciência desses processos a ponto de se posicionar diante do que lhe é



exposto, de forma que seja capaz de avaliar a validade do que é divulgado. Assim, o aluno passará a atuar como um leitor ativo, que constrói sua própria autoria, construindo conhecimento a partir de informações a que foi exposto. Nesse sentido, o jornal e todos os gêneros contidos nele funcionam, como Lozza (2009, p. 68) aponta, como um instrumento fundamental para a “leitura do mundo”<sup>3</sup>.

### 3.2 A NOTÍCIA PELO OLHAR DA CRIANÇA<sup>4</sup>

O primeiro aspecto a ser considerado é que toda situação de enunciação é um diálogo que deflagra a produção dos textos argumentativos, opinativos das crianças, nos quais elas mostram suas opiniões e argumentam, utilizando-se de diferentes gêneros, que se valem da narração e a descrição.

É importante ressaltar que os participantes da pesquisa de Duarte (2008) são crianças entre 8 e 12 anos, que ainda não dispõem de conteúdo, de repertório nem de instrumental necessário para elaborar uma opinião fundamentada em torno do lado bom ou ruim das informações às quais têm acesso por meio da TV ou de outras mídias divulgadoras de notícias. Assim, apropriam-se do senso comum, da fala dos adultos, de opiniões disseminadas em diferentes grupos sociais nos quais estão imersas.

Os telejornais não estão entre os programas preferidos das crianças, mas vale ressaltar que elas têm muito a comentar a respeito, além de reconhecê-lo como importante fonte de informação, como possibilidade de acesso à “realidade”.

Mesmo quando afirmam que os jornais são muito chatos e representam aquilo que não gostam de ver: *eu não gosto na tevê*, porque eles só *falam de coisas tristes e só trazem notícias ruins*, ainda assim declaram acreditar que eles são necessários. Isso porque *nos* manteriam informados sobre o que está ocorrendo no mundo; dessa forma, a televisão não serviria só pra diversão, mas também para a educação e a informação (MIGLIORA; SANTOS; NÉRI, 2008, p. 153).

<sup>3</sup> Em alusão à fala de Paulo Freire.

<sup>4</sup> O que discorremos a respeito da opinião das crianças em relação às notícias oriundas da televisão e dos telejornais é fruto da análise de trabalhos organizados por Duarte (2008) e Delorme (2013). O primeiro constitui um livro, resultado de uma análise minuciosa de textos e desenhos, elaborados por crianças com idades entre 8 e 12 anos, enviados, por meio de uma caixa postal, à TVE e TV Cultura nos quais crianças expressam suas opiniões, críticas e reflexões sobre o que veem na televisão. Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Educação e Mídia (GRUPEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação da PUC-Rio. O segundo é um artigo resultado de parte de uma pesquisa de doutoramento motivada a partir da pesquisa realizada pelo GRUPEM sobre a relação que crianças entre 6 e 8 anos de idade estabeleceram com as notícias. O foco do estudo recai sobre crianças que se caracterizam como sujeitos ativos, participativos e que gostam de opinar. Isso poderia ajudar a orientar melhor as informações dentro da seção, e não aqui.

É notável que uma considerável parcela das crianças que respondeu à pesquisa de Delorme (2013) atribuiu valor positivo à informação, mesmo que sendo influenciada pelos discursos produzidos pelos adultos. A notícia, para essas crianças, é uma fonte de informação necessária para se estar no mundo, é uma exigência da própria sociedade, e elas parecem estar convencidas de que precisam se submeter, em algum momento de suas vidas, a esse modelo de veiculação de saberes, apesar de afirmarem, também, que os telejornais veiculam muita tristeza e que o desejo é de não ter contato com essa realidade (DELORME, 2013).

Essa imposição se dá, também, por certos padrões de comportamentos e de expectativas dos adultos sobre elas, que se refere à busca de acesso e do poder oriundo das informações, que faz com que os pais estimulem e incentivem suas crianças para que sejam espertas, para estarem ligadas e, até mesmo, para saberem certas coisas que eles desconheciam quando eram da idade delas. Estar informado, assim, é uma segunda questão muito importante. Estar a par e em dia com as notícias do mundo e, ainda, ter algo pronto para dizer que sirva como uma resposta pronta, implica um modelo de pessoa bem informada nesse grupo, modelo esse que todos devem seguir, sob o risco de se sentirem excluídos da sociedade da informação e do consumo (DELORME, 2008, p. 205).

Essa imposição se mostra também no próprio discurso noticioso que se revela como um discurso ideológico de poder, que interfere no pensar do indivíduo. A sociedade espera que cada sujeito cumpra o seu papel de estar sempre informado e pronto para opinar sobre qualquer assunto.

Não deve ser acaso, também, que a cada dia com maior frequência sejam usadas expressões como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da aprendizagem”, como se fosse possível e desejável pensar a sociedade como um mecanismo de informação” (DELORME, 2013, p. 205, grifos no original).

Para a criança participante da pesquisa abaixo, fica claro que a notícia é tida como fonte de conhecimento, ao mesmo tempo, em que reconhece o outro lado da notícia.

*“Não gosto de assistir o jornal, mas meus pais me falaram que é o programa mais importante e proveitoso da televisão porque nos traz as notícias do Brasil e do mundo. Além de nos trazer notícias aprendemos muito sobre cultura, artes, conhecimentos gerais etc. Apesar de tanto conhecimento não aprendi a gostar, mas tenho certeza que quando eu ficar adulto eu vou me relacionar melhor e prestar mais atenção em que eles falam, para mim*

*ter um belo futuro pela frente” (Gabriel, 10 anos, escola pública, Araguaia / MG) (MIGLIORA; SANTOS; NÉRI, 2008, p. 153).*

*“[...] na televisão, eu não gosto de jornal; não gosto porque aparece muita guerra, morte, assalto e roubo; não gosto porque dá só o lado ruim, coisas horríveis o jornal nos contou, ataques e mais ataques, guerras e mais guerras” (Gabriel, 10 anos, escola pública, Araguaia / MG) (MIGLIORA; SANTOS e NÉRI, 2008, p. 157).*

A justificativa para não gostar de assistir às notícias transmitidas pelos telejornais é a violência veiculada nelas. Postman (1999) argumenta que, infelizmente, nesse sentido, a TV permite acesso indiferenciado ao seu conteúdo, o que faz que a criança, muitas vezes, acesse um mundo que ela ainda não está preparada para enfrentar, por isso cabe à escola e à família assegurar a proteção e contato seguro com esse universo.

Na pesquisa de Delorme (2013), ficou evidente que não havia interesse das famílias das crianças entrevistadas em saber as suas opiniões a respeito do que estavam assistindo, do que estava sendo noticiado. Elas simplesmente tinham de assistir, mesmo a contragosto. De acordo com Delorme (2013, p. 217), “[...] embora não houvesse um mesmo sentido, único, atribuído às notícias, havia acordo quanto ao fato de notícia ser crime. Sempre é.”

Essas crianças se envolviam fortemente com os fatos noticiados, emocionavam-se e, algumas vezes, participavam dos acontecimentos. Por isso, como afirma Delorme (2013), a noção de notícia que essas crianças dominam é de uma informação que deve ser verdadeira, principalmente quando associada a crimes. Apesar disso, reconhecem e questionam, em alguns momentos, a veracidade de alguns noticiários, fazendo até mesmo uma comparação entre as informações contidas na Bíblia, nos museus e nos livros escolares, consideradas como verdades, e as notícias, consideradas quase verdades.

### 3.3 A NOTÍCIA PARA CRIANÇAS

Ao falarmos de notícia para crianças, devemos ter, primeiramente, o entendimento das particularidades que constituem essa fase do desenvolvimento humano. Deve-se pensar, a priori, em definir infância, o seu papel na sociedade e a sua relação com a mídia. É importante que não se ignore a curiosidade das crianças

e que se considere o contexto em que elas estão inseridas, permeado por produtos midiáticos.

O que se tem em mente é o pensamento comum de que a notícia direcionada para criança deve manter sempre a clareza das ideias, a imparcialidade, a objetividade por meio de frases curtas, sempre em ordem direta. O jornal infantil deve seguir os mesmos princípios éticos do jornalismo voltado para o público adulto, com apenas a diferença de que o jornalismo infantil deve procurar aproximar as notícias da realidade das crianças. Segundo Pacheco e Tassara (2001, *apud* FERREIRA, 2007), as crianças consideram verdade absoluta o que é divulgado pela mídia. Devido a isso, é fundamental que as produções específicas para este público valorizem o leitor infantil, visando a atender seus interesses, expectativas e necessidades informacionais.

Ferreira (2007), ao analisar textos jornalísticos de algumas edições de suplementos destinados ao público infantil de três jornais de circulação nacional, mostra que, infelizmente, o que se observa é que as vozes e as produções destinadas ao público infantil acabam presas aos valores e ideologias sob as lentes dos adultos. Fala-se para criança sobre assuntos pelos quais, na visão de quem as escreve, elas se interessam, mas o problema é que não se chega a questioná-las sobre o que e se desejam ler. Como bem coloca Doretto (2014, p. 63),

[...] trata-se de um discurso adulto que está no lugar daquela criança, pois ela, por não ter espaço nas esferas decisórias do trabalho e da política (exclusivos dos adultos), não pode entrar na luta dos discursos pela vontade de foucaultiana.

O jornalista que escreve parece se vestir de um personagem, assume uma linguagem que ele acredita que é a mais adequada, fala de temas que também acredita serem de interesse do universo infantil, mas não ouve verdadeiramente o que as crianças pensam sobre. O que salta aos olhos nos suplementos infantis são atividades baseadas em “passatempos” e uma linguagem inadequada para as crianças. Como defende Ferreira (2007), em sua análise, a maioria dos suplementos infantis, ao dedicarem um significativo espaço de suas produções ao entretenimento, acaba por não reconhecer o potencial de seus leitores e por não levar em consideração o seu interesse.

Apesar de reconhecer que “o noticiário sobre os assuntos relacionados ao universo infanto-juvenil parece consolidado nos jornais” (ANDI, 2003, p. 6), há ainda uma pouca variedade de temas abordados por entender, como destaca Doretto (2014, p. 65), “que as crianças devem saber mais apenas sobre tópicos leves, divertidos ou buscar o entretenimento, mas não precisam se preocupar com temas das esferas de decisão ou de participação adulta.”. Os temas estão atrelados à esfera do entretenimento, ligados à temática didática, ao consumo. A criança é, nas palavras de Doretto (2014), “consumidora, leitora imaginada”.

É fato que o jornalismo vem tentando se reinventar e que novas ferramentas digitais estão surgindo, mas a criança ainda está ausente da narrativa jornalística. Essa ausência se refere tanto à abrangência demográfica e social como à temática.

O jornalismo para as crianças, portanto, não assume o ponto de vista das crianças marginalizadas, de famílias de baixo rendimento e/ou desestruturadas, com baixo poder de consumo. [...] Às outras infâncias cabem as páginas do noticiário político, econômico ou policial (DORETTO, 2014, p. 68).

Dessa forma, o que deveria ser um canal unificador de comunicação acaba por subtrair das crianças o direito de conhecer outras infâncias, assim como conhecer criticamente diferentes realidades. Apesar de se dirigirem às crianças, os suplementos infantis não dão voz a elas. Destaca-se aqui “a criança consumidora da indústria cultural, cujos pais têm bom poder aquisitivo (leitores dos jornais que abrigam os suplementos) e que podem proporcionar aos filhos a aquisição de produtos [...]” (DORETTO, 2014, p. 64).

Em relação ao seu papel educador e transmissor de informações que possam contribuir para enriquecer o repertório infantil, assim como para sua formação crítica, os suplementos destinados ao público infantil, de modo geral, têm essas funções minimizadas diante do espaço destinado ao entretenimento, à exploração visual. Não que consideremos irrelevantes essas categorias. Ao contrário, elas são extremamente importantes até mesmo porque são responsáveis por atrair a atenção do público ao qual o suplemento se destina. As cores, a presença de gêneros que se destacam por seus aspectos visuais (como os quadrinhos) e os jogos, as propagandas e a abertura dos suplementos com a presença de seções destinadas à publicação de participações infantis (textos, fotos e desenhos). As crianças têm o desejo de informar-se desde

cedo, de conhecer mais da realidade a sua volta. Por isso, elas precisam ter diversão e informação. Afinal,

[...] uma das formas de criar a consciência crítica é fazer com que nossas crianças, de modo interativo, conheçam melhor o funcionamento da produção, veiculação e recepção das informações dadas pelos jornais. Assim, elas crescerão como sujeitos capazes de perceber que todo discurso é simulacro e apenas um ponto de vista do fato e não o fato em si (MENDES, 2002, p. 14).

É possível se falar de tudo para as crianças, desde que de forma adequada, possibilitando sua participação, fazendo com que sejam ouvidas, com que possam externar suas opiniões sobre o conteúdo noticiado. Elas se interessam por assuntos que pertencem ao mundo dos adultos, pois é o que escutam, o que veem em chamadas na TV ou assistem nos telejornais ao lado dos pais. São assuntos sobre os quais elas também desejam saber dialogar, discutir: “[...] há uma preocupação da infância com os acontecimentos de seu mundo, porém não há um meio específico para elas receberem essas informações conforme suas características”. (FERREIRA, 2007, p. 9).

As atuais demandas sociais devem ser refletidas em sala de aula criticamente e, para que a escola possa orientar e qualificar a participação dos alunos em práticas que indiquem uma atitude cidadã, deve-se propiciar, em sala de aula, experiências significativas com leitura e produção de gêneros do campo da vida pública – a notícia – em diferentes ambientes de circulação, promovendo reflexões sobre participações, opiniões, confiabilidade das fontes, curadoria, aspectos multissemióticos.

No atual contexto, como assevera Lozza (2009), o papel dos educadores do século XXI é ensinar o aluno a ler e argumentar criticamente sobre a mídia. Nas séries iniciais, tanto a leitura como a produção do gênero deve se dar em processo de colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, para que, por meio de tarefas diversificadas, considerando a heterogeneidade dos aprendizes, desenvolva-se um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática.

### 3.4 O ENSINO DA ESCRITA E DA ORALIDADE

O ensino dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, pode levar ao aluno à concepção de gênero como um instrumento de ação a ser utilizado pelo indivíduo

nas diversas situações de comunicação, incluindo sua participação consciente no cenário da hipermodernidade. Para o ISD, os gêneros de texto podem adquirir um estatuto de instrumento psicológico. Isso acontece quando os gêneros textuais passam a ser úteis para a ação comunicativa do sujeito. Por isso “o ensino de suas características constituintes e dos parâmetros do contexto de produção é essencial, devendo se realizar dentro das práticas escolares”. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 549).

Quando o professor possibilita que seus alunos tenham acesso a um variado repertório de gêneros textuais, considerando o atual contexto dos multiletramentos, da multimodalidade, está também lhes dando condições de acessar àqueles que são pertinentes para determinada atuação social. A grande questão é que, infelizmente, apesar de a linguagem oral estar presente nas salas de aula, a realidade nos mostra que a oralidade continua sendo restrita ao trabalho com leitura em voz alta, à participação do aluno, quando solicitado pelo professor, durante as discussões promovidas durante a aula, nas rotinas cotidianas.

Apesar de os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) fazerem menção explícita ao ensino da oralidade, embasada na diversidade de gêneros orais e em situações de uso público da fala, ainda é recorrente um ensino marcado pela ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, situação que se deve ao fato, principalmente, de ser recente o movimento, tanto das escolas como do corpo docente, em busca de novas perspectivas para se adequar ao que propõe a BNCC.

O movimento em busca da compreensão de que ensinar oralidade vai além de se trabalhar com uma abordagem vinculada à escrita, buscando-se atingir o uso mais formal da prática oral, é muito recente. É necessário que o professor de LP consiga pensar, lidar com um *continuum* entre oralidade e escrita, ou seja, uma relação mais dialética entre ambas as modalidades.

Afinal, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 114), “Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas”. Dessa forma, o entendimento que deve ser construído é de que não há necessidade de se comparar o oral ao escrito, mas sim de apresentar os variados gêneros de textos que se concretizam nas duas modalidades. Ao pensar o ensino do oral, Schneuwly e Dolz (2004, p. 110) questionam alguns pontos:

[...] b) Por que é difícil pensar o ensino com base nessa concepção de oralidade? É que ela implica ou a intervenção no cotidiano ou o trabalho sobre o que já está dominado, a partir da visão de melhoria da língua em geral. Que outros caminhos escolher então?

c) Um caminho seria partir das finalidades do ensino da língua materna, o que implica uma concepção mais rica e completa do oral e um enfoque mais dialético das relações entre o oral e o escrito.

d) Esse enfoque implica também uma nova concepção de desenvolvimento [...].

As questões levantadas por Schneuwly e Dolz (2004) são muito pertinentes, uma vez que, ao contrário do que pensa o senso comum, que aponta para uma visão de norma da língua oral como totalmente dependente da escrita, cabe destacarmos que “os orais” podem se aproximar da escrita e até mesmo dela depender, como também podem estar bem distantes, como numa conversa cotidiana. “Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos gêneros, dando continuidade, diversificando e especificando uma velha tradição escolar retórica” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p, 114).

Assim, antes de se pensar em uma intervenção didática, faz-se necessário uma reflexão sobre uma teoria de linguagem, por isso nos embasamos no interacionismo sociodiscursivo (ISD), para que pudéssemos, em seguida, propor um ponto de vista que tornasse possível uma proposta de intervenção didática.

Acreditamos que o trabalho com a escrita e a oralidade, a partir de gêneros de texto, corresponde à atual conjuntura, por serem complexos, heterogêneos, produtos sócio-históricos e instrumentos multissemióticos para a ação de linguagem. Ao reconhecer que os gêneros são construídos ao longo da história, acabamos, segundo Bakhtin, tomando-os instrumentos que, ao materializar-se, indicam sua finalidade e as possibilidades de uso. A escolha de um gênero por parte de um locutor se dá, então, dependendo da necessidade temática e comunicativa deste.

Assim, o gênero desempenha, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores: ele é instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, “o horizonte de expectativas.” (JAUSS, 1970 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 116, grifo no original).

Portanto, saber falar e escrever é dominar gêneros que emergiram historicamente na sociedade, concordando com Schneuwly e Dolz (2004), quando defende ser mais adequado falar em “os orais”, em detrimento a “o oral”. Da mesma



forma podemos falar em relação aos gêneros escritos. Apresentar os gêneros, considerando uma situação caracterizada por vários parâmetros como lugar social, destinatário, tema e finalidade pode proporcionar ao aluno o acesso a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas.

### 3.5 A INTERAÇÃO COMO UM PASSO PARA A APRENDIZAGEM: A TEORIA NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Quando pensamos o contexto de ensino-aprendizagem, percebemos o quanto o conceito de aprender está vinculado ao de ensinar, uma vez que a ação de ensinar não assegura a aprendizagem. Se visualizarmos o universo escolar, hoje, a escola possui o papel de ensinar o outro a viver em sociedade, de criar condições aos jovens e adultos para exercerem sua plena cidadania, centrando o ensino no desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno. Nesse contexto, ensinar e aprender integram um conjunto de práticas pedagógicas que se dão de forma concomitante.

Se os propósitos de ambos os lados não caminharem numa mesma direção, o evento de ensino-aprendizagem não se efetiva. Trata-se de uma atividade que pressupõe a colaboração. É nesse aspecto que a concepção de linguagem adotada vai interferir significativamente. Como recorda Bakhtin (1999), quando se trata do ensino de língua natural, é importante se ter ciência da concepção de linguagem que servirá de base para entender os processos de aprendizagem. Afinal, para ele, o enunciado é uma unidade de comunicação verbal. Bakhtin (1997) rejeita o ensino baseado na abstração da língua, em palavras e frases soltas, descontextualizadas.

Diante desse contexto, percebe-se, de acordo com Bakhtin (1997, p. 282), que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Bakhtin (1997) entende a linguagem e a língua como atividades de comunicação, ou seja, numa perspectiva social.

Para o interacionismo social, a elaboração dos conhecimentos se dá no âmbito das atividades coletivas concretas, uma vez que são elas as responsáveis por mediar as interações entre o indivíduo e o mundo do conhecimento. Bronckart (2006) considera este o conhecimento implícito, aquele que se refere ao conhecimento de ordem prática, funcional. E, sendo constituídos por estruturas verbais, muitos desses

conhecimentos se realizam no âmbito dos textos, provindo de um determinado gênero, “portadores de valores históricos e socioculturais”. (BRONCKART, 2006, p. 186).

Dessa forma, ao entender que a linguagem se efetiva por meio de enunciados numa atividade de interação social, como propõe a base do Interacionismo Sociodiscursivo, o objetivo é que tenhamos o desenvolvimento do aluno ativo, que dispõe de informações que ele mesmo tem condições de acessar, que consiga trabalhar e dialogar com algo materializado do mundo que o cerca, que foi pensado e sócio-historicamente construído, a partir da promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem em relação a diversos gêneros que permeiam o nosso meio social.

A interação verbal tomada como foco da discussão é a que é efetivada pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele. Trata-se de o professor, a partir do conhecimento que tem da realidade do aluno, poder propor cenários de aprendizagem que aproximem o aprendiz das formas de agir que façam parte do seu cotidiano. Afinal, como afirma Vygotsky (1934, p. 88 *apud* SHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 38), “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo, por meio do qual as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que a cercam”.

A partir dessa problematização, assume-se a ideia de que o instrumental didático proposto pelo ISD pode tornar concretos os novos objetivos de ensino que o contexto e os diversos documentos oficiais de educação promulgam. No entanto, é necessário que os professores sejam preparados para trabalhar com esse instrumento na transposição didática de gêneros textuais.

É nesse sentido que Bronckart (1999) propõe uma nova abordagem para as questões de linguagem. No período em que se formou em Ciências da Educação, Bronckart se deparou com um problema: a falta de condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula, problema denominado de “transposição didática”. Motivado por essa problemática e com intenção de contribuir com a prática do professor, auxiliando-o no processo de transposição didática, apoiado pelos pressupostos teóricos do ISD, o grupo de Genebra, composto pelos colaboradores Dolz e Schneuwly, juntamente com Bronckart, concebeu as chamadas sequências didáticas (SD), procedimento

metodológico ancorado na noção de gênero de texto proposta por Bronckart (1999), equivalente ao gênero de discurso de Bakhtin e Volochinov (1986).

Essa proposta de didatização de gêneros leva aos professores conceitos que procuram desconstruir modelos vigentes nas práticas pedagógicas a um processo de definição dos gêneros que foram, ou são, objetos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 213),

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

Nesse panorama, apresentamos, segundo Barros (2012), a distinção de dois níveis de transposição didática: transposição didática externa e a transposição didática interna. A primeira, conforme descrito por Machado e Cristóvão (2006), envolve a passagem dos saberes científicos aos objetos escolares, mais significativos para os alunos. Segundo Dolz (2016), nesse nível, os saberes vistos apenas teoricamente, como os conhecimentos gramaticais, discursivos e enunciativos, passam a ser descritos sob uma perspectiva didática, a partir das formas de didatização.

A transposição interna compreende o segundo e o terceiro níveis descritos por Machado e Cristóvão (2006): “[...] 2) o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 552). A transposição interna envolve tanto os saberes a serem ensinados e os objetos ensinados, como também as estratégias utilizadas para transformação dos saberes/objetos em situações de ensino. Assim, entende-se que o processo de transposição didática interna inclui também

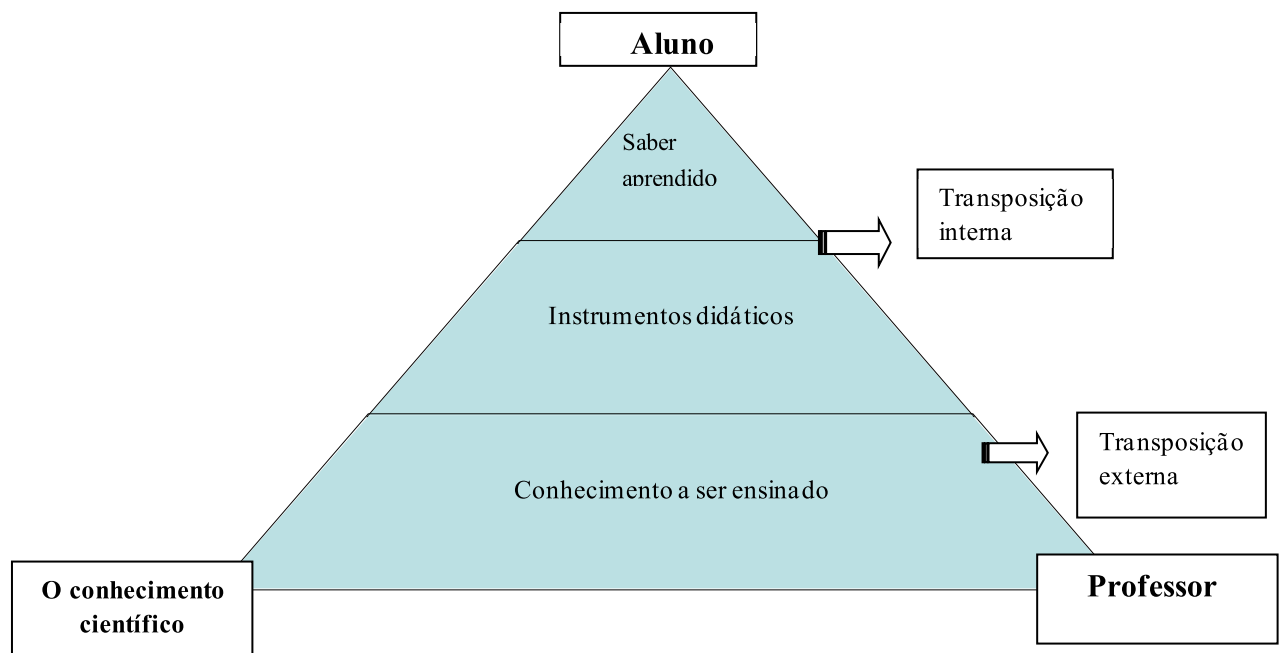
[...] todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e aluno) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, a fim de investigar todo o processo que envolve o ensinar e o aprender no âmbito da sala de aula (BARROS, 2012, p. 13).

A engenharia didática atua como uma metodologia que tem como principal objetivo propor reflexões sobre o ensino e aprendizagem, no que tange a buscas relacionadas a demandas oriundas da renovação escolar que, por sua vez, age em

respostas às mudanças pelas quais passa a sociedade, pelas novas exigências situacionais.

Nesse contexto, a seguir, apresentamos um esquema que resume a engenharia da transposição didática, ilustrando tanto o processo de transposição didática interna como externa.

Figura 2: Esquema resumo do processo de transposição didática



**Fonte:** Esquema elaborado pela pesquisadora.

A engenharia de transposição didática contribui tanto para o processo de formação docente como para o desenvolvimento do aluno. Dolz, Gagnon e Decânio (2009, p 242) definem três domínios para ela:

O primeiro é a pesquisa e o desenvolvimento de inovações. [...] A concepção exige conhecimentos científicos: selecionar referentes teóricos da linguística e da psicologia da linguagem; e propor e adaptar as conceitualizações e os suportes das práticas de linguagem ao nível dos alunos. Ela escolherá os conceitos que podem ser transformados em objetos de ensino compreensíveis para os alunos, respeitando as prescrições curriculares do país. O segundo campo da atividade do engenheiro didático é a aplicação e o controle de qualidade. Ele define o processo de fabricação e controla a fiabilidade do produto realizado e do processo de realização. No caso dos livros didáticos, geralmente são as próprias editoras que exercem a função. Mas nem sempre a aplicação e o controle de qualidade é realizada com critérios didáticos. O controle interno e externo da aplicação da qualidade ganha a ser realizado baseando-se na eficiência da ferramenta para o

professor e para as aprendizagens dos alunos, com uma vigilância linguística da legitimidade dos materiais propostos. O terceiro campo da engenharia didática corresponde à difusão e formação. As soluções técnicas para resolver os problemas do ensino consideram as representações e as necessidades dos atores implicados. Não se trata unicamente de mostrar o interesse das novas tecnologias para o ensino das línguas. Trata-se também de garantir uma formação e um desenvolvimento das competências profissionais dos professores devido às novas ferramentas. A ferramenta transforma o trabalho do professor. Mas nós sabemos que dispor de recursos inovadores sem uma formação adequada limita as suas potencialidades.

Assim, o ensino de um gênero textual e de todos os aspectos linguísticos a ele relacionados deve passar por um processo de análise que se estende desde o ponto de vista linguístico epistemológico aos objetos de ensino. Todo esse processo tem como principal objetivo identificar as capacidades e os obstáculos que os alunos podem enfrentar. As intervenções ocorridas ao longo do processo permitem ao professor conhecer melhor o funcionamento e buscar por inovações que atendam a esse funcionamento. As sequências didáticas, da forma como são propostas, constituem unidades de ensino, na abordagem do ISD, que permitem ao professor perceber as competências linguísticas do aluno antes e durante o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que fornecem informações que podem indicar novas possibilidades de ação ao longo do processo.

O trabalho com sequências didáticas propõe que o ensino de um gênero (oral ou escrito) seja realizado de modo sistemático (modular), de forma a apresentar aos alunos um conjunto de atividades, que proporcione o domínio da produção do gênero estudado. Dessa forma, é uma proposta de ensino que disponibiliza ao aprendiz condições de desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas por meio de várias estratégias de produção de linguagem que motivem a produção de um gênero de modo aproximado ao que acontece além das paredes da escola.

Essa proposta parte do princípio de que o aprendizado só se dá, efetivamente, a partir do momento em que o aluno vê sentido no que ele está estudando. Cabe ao professor promover mediações significativas de aprendizagem, que se darão por meio de interações professor/aluno em situações enunciativas de ensino-aprendizagem que visem ao desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, a partir da apropriação de práticas languageiras configuradas em gêneros textuais, em modelos textuais tipificados.

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento de capacidades relacionadas aos mais diferentes gêneros que

permeiam o nosso meio social, dando destaque ao que determina cada situação de comunicação. Para que isso se dê de maneira efetiva, é necessária a promoção de uma formação docente que possibilite ao professor apropriar-se de ferramentas para atuar nesse contexto de ensino, tornando-o ativo no seu fazer profissional.

Nesse sentido, a proposição teórico-metodológica ancorada na engenharia didática do ISD para o trabalho com a transposição didática de gêneros textuais apresenta-se tanto como um instrumento de interação interpessoal como instrumento de ensino.

De acordo com os pesquisadores genebrinos, porém, para que o processo de transposição didática se torne possível, faz-se necessária a elaboração de uma ferramenta mediadora de conhecimento operacional que tem por principal objetivo facilitar a apreensão da complexidade de aprendizagem de um determinado gênero, o modelo didático de gênero (MDG). Além de permitir a visualização das características discursivas e linguísticas do gênero, essa ferramenta proporciona ao professor o acesso às dimensões ensináveis do gênero direcionadas a determinados níveis de ensino. O modelo didático corresponde a uma construção da engenharia didática que, de acordo com Dolz (2016), possui 4 fases:

- 1) Representação das capacidades e dos obstáculos dos alunos.
- 2) Desenvolvimento de um protótipo com o objetivo de avaliar as capacidades dos alunos, uma série de oficinas e atividades direcionadas para os obstáculos a serem superados pelos alunos e com a produção final para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.
- 3) Experimentação, destinada principalmente às inovações propostas diante de um contexto dinâmico, que vise à constante integração de novos elementos.
- 4) Análise dos resultados observados.

Esse modelo didático ancora-se sob duas perspectivas teóricas: a primeira é a definição bakhtiniana da natureza enunciativa da linguagem, tendo em vista a concepção de gênero empregada; e a segunda é a explicação da relação entre linguagem e pensamento, defendida por Vygotsky, que envolve os conceitos de internalização e zona proximal de desenvolvimento.

[...] a observação das capacidades iniciais dos alunos são o fundamento para adaptar a atividade escolar ao nível do aluno. A avaliação inicial é indispensável para identificar os obstáculos. O exercício escolar não é concebido para avaliar as capacidades do aluno. O exercício é uma atividade

concebida para ajudar o aluno a superar os obstáculos e conseguir um novo progresso no desenvolvimento da linguagem (DOLZ, 2016, p. 250).

De acordo com Bakhtin (2016), a linguagem tem em sua essência a natureza sociointeracional, considerando que o ser humano é um ser social, historicamente construído, e que, por meio da linguagem também expõe suas ideologias. É nesse ponto que a concepção de linguagem adotada por Vygotsky e por Bakhtin se aproxima, partindo de um conceito de interação mediada pelo diálogo, a partir da comunicação entre os pares de um grupo.

Quando se pensa no universo escolar, tal concepção vê a existência de uma língua fundada, por meio de sua utilização, por locutores e interlocutores ativos, que vão sempre reagir diante da fala do outro. Nesse sentido, pode-se entender como o fazer de professores e alunos ganha solidez a partir dos gêneros que são por eles trabalhados. Nessa perspectiva, o processo de modelização do gênero torna-se essencial não apenas restrito ao âmbito da academia, mas como ferramenta indispensável durante a construção dos currículos e planejamentos diários, na modelização dos objetos de ensino, tornando o professor o sujeito principal do processo de transposição didática interna. À medida que procura promover o desenvolvimento da autonomia do professor em relação ao desenvolvimento do seu agir profissional, por meio de questionamentos como “O que ensinar?” e “Por que ensinar?”, a modelização de um objeto de estudo passa a ser vista como instrumento na formação docente.

Aprender e dominar certos gêneros resulta em atividades de sala de aula que constituem um trabalho de ensino e de aprendizagem, que possibilita o que seja o próprio significado da atividade escolar. Para Schneuwly e Dolz (2004), a situação escolar apresenta uma particularidade, pois nela se processa uma espécie de desdobramento, que faz com que o gênero seja, nas palavras do autor, um megainstrumento que serve tanto como suporte para a atividade nas situações de comunicação, como objeto de ensino e de aprendizagem.

Percebemos que há um processo de escolarização de certos conhecimentos, haja vista que a escrita, ao se tornar um saber escolar, escolariza-se. Portanto, não se pode negar o processo de escolarização, pois isso significaria negar a escola. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 80) afirmam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática” e, por meio dela, o docente

tem, pelo menos, dois objetivos traçados: fazer com que os gêneros possam ser utilizados para ler e escrever outros textos e ajudar o aluno a compreender determinado gênero para produzi-lo cada vez melhor. Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessária uma transposição do gênero a ser estudado.

No que diz respeito à mudança operada sobre determinado conteúdo de uma área do conhecimento, que passa a ser objeto de ensino, surge, neste ponto, de acordo com Scheuwly e Dolz (2004), a chamada modelização didática. Essa noção de modelo didático de gênero é importante subsídio para a elaboração das sequências didáticas, uma vez que, por trás da elaboração do MDG está o conceito de transposição didática. Como defende Machado (2009), a transposição didática não é apenas a aplicação de uma teoria científica ao ensino, pois ela contempla todo um conjunto de transformações sofridas por um determinado conhecimento científico que, para se tornar ensinável, precisa antes passar por um conjunto de transformações.

Situando os gêneros dentro das atividades sociais, sabe-se que as pessoas se comunicam por meio de textos. Sendo assim, a língua pode ser entendida como uma construção social. Bakhtin (2003, p. 12) afirma que “cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso”. Conforme as necessidades discursivas da comunidade, os gêneros textuais vão se aprimorando com o objetivo de atender à grande variedade de atividades humanas. Bronckart (1999, p. 107-108) refere ainda que:

A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Em outros termos, requer empréstimo dos construtos históricos que são os gêneros de texto. Disponíveis no intertexto, esses gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais.

Assim, entende-se que os modelos de textos vão sendo construídos ao longo do tempo e se adaptando de acordo com as necessidades sociodiscursivas, mantendo algumas características que se mostram estáveis. Essas mudanças podem ser explicadas em função das atuais necessidades comunicativas. A respeito disso Marcuschi (2011, p. 19) acrescenta:



Existe uma grande variedade de teorias de gênero no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

Entre as tendências teóricas que fundamentaram os processos de ensino a partir de gêneros e que têm repercussões na aprendizagem discente, a teoria do interacionismo sociodiscursivo, proposta por Bronckart (1999) e desdobrada didaticamente por Schneuwly e Dolz (2004), constitui-se como uma das mais conhecidas para o trabalho a partir de gêneros de texto. É a partir dessa teoria que se tem acesso a uma proposta alinhada a uma concepção de aluno que possa atuar como colaborador no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, não é um texto pelo texto que está em questão, nem apenas seus aspectos linguísticos, mas, fundamentalmente, o texto como portador de sentido, que é sócio-historicamente construído.

Inspirados na concepção interacionista, citamos o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 42) destacam como o que precisa ser priorizado para o pleno desenvolvimento comunicativo dos aprendizes:

[...] prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situação complexa, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

É necessário ter bem claro que produzir textos não é uma habilidade que se desenvolve de maneira espontânea, sem que se possa ensiná-la de forma sistemática. Aquilo que se quer comunicar oralmente ou por escrito “pode e deve ser ensinado oralmente” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43).

## 4 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo esclarecer os procedimentos metodológicos sobre os quais esta pesquisa está embasada. Como o nosso foco analítico está voltado para a análise do processo de transposição didática do gênero notícia, vivenciada pelo grupo de professoras que atuam no 2º ano Ensino Fundamental I, de forma a discutir e lançar reflexões que possam indicar possíveis caminhos para o trabalho com o gênero em sala de aula a partir de uma visão sociointeracionista, a análise dos dados se dará de forma qualitativa.

Mas antes da descrição de como será a análise dos dados, apresentaremos a descrição do contexto de estudo, bem como das professoras, da escola participante e os dados das atividades formativas de caráter cooperativo desenvolvidas com o grupo docente. Na sequência, passaremos para a proposta de análise que mostrará alguns momentos da formação em que as participantes tomam consciência a respeito do trabalho que desenvolvem com gênero.

### 4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta dissertação adota uma perspectiva qualitativa e entende, conforme Creswell (2010, p. 211), que a pesquisa “[...] qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

Assim, temos como principal dispositivo de geração de dados um exemplo de formação que surge como uma ideia da própria pesquisadora e é por ela conduzida. Quando a função do pesquisador é fazer parte e cientificar um processo de mudança, a pesquisa é conceituada como pesquisa-ação colaborativa. Nós partimos do pressuposto de que

[...] os professores são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar – no confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com sua experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas -, encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento (PIMENTA, 2005, p. 534).

Esse é um momento que exige colaboração para que possa se efetivar. Por isso, a pesquisa-ação crítica colaborativa se encaixou como a mais adequada para a nossa proposta, uma vez que, assim como sugere Franco (2000), uma prática reflexiva baseada no diálogo, promove a tomada de consciência e o desenvolvimento da autocrítica em relação à natureza da reflexão e ao conhecimento que os professores desenvolvem em suas práticas.

O lócus onde se desenvolveu a pesquisa foi uma escola privada do estado do Piauí, e taç escolha se justifica pelo fato de ser um ambiente onde as inquietações são constantes e ser uma escola de grande influência pedagógica na região. Além disso, é um ambiente que conheço de perto, onde atuo como professora, tendo a chance de compartilhar, a partir da proposta da pesquisa, uma vivência formativa na qual atuarei também como uma das participantes.

Além disso, a promoção de uma formação por quem está dentro do processo e conhece de perto as maiores dificuldades enfrentadas, tanto pelo corpo docente como discente e quais podem vir a surgir e que atua corpo a corpo com o grupo visado pelo produto final da formação (SD), é bem diferente de uma proposta de formação guiada por quem apenas ouve os relatos de quem está na linha de frente da condução da sala de aula ou por quem desconhece totalmente esse universo. Assim, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, conforme Thiollent (1986, p. 14), defende que

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de abordagem promove a colaboração interativa entre pesquisador e participantes, de modo que as partes envolvidas possam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesse sentido, há a substituição da relação hierárquica entre quem faz a pesquisa e quem aplica, por uma relação de colaboração, proporcionando que os participantes ganhem voz dentro do contexto da pesquisa. No âmbito educacional, essa abordagem metodológica possibilita ao professor investigar e refletir sobre sua própria prática, buscando melhorias não só para as condições de aprendizagem do aluno, mas também para sua prática docente, visando ao aprimoramento desta.

A pesquisa parte do pressuposto de que as reflexões advindas a partir do desenvolvimento das atividades de caráter formativo podem contribuir para o trabalho com a produção oral e escrita, desde as séries iniciais, de modo a proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para uma participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais permeadas por diferentes linguagens. A fim de torná-los aptos a lidar com a divulgação da informação e a expressão da opinião a que o indivíduo é cotidianamente submetido, é que propomos, com o grupo de professoras, um estudo que tivesse como foco as práticas de leitura e produção escrita e oral do gênero notícia, a partir da produção de um projeto didático inspirado em sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Trata-se, portanto, de exploração conjunta entre pesquisadora e participantes da pesquisa de todo o material que orienta o processo de transposição didática do gênero notícia, para lidar com teorias e conceitos potencialmente desconhecidos no contexto de investigação. A leitura e a discussão de todo o material empregado para construção do projeto didático constituíram apenas parte de um processo maior que envolve a transposição didática do gênero notícia ao contexto escolar.

#### **4.1.1 A escola**

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um bairro comercial, uma região muito importante para a economia de Teresina-PI. É uma instituição privada, de cunho filantrópico, existente há 77 anos. Esse panorama reflete no espaço escolar, uma vez que estudam desde alunos de classe média alta a alunos bolsistas de classe média baixa ou de baixa renda familiar.

A escola é uma das maiores da rede privada. Iniciou suas atividades com turmas exclusivas para meninas (23 alunas) do curso de Artes Femininas. Hoje oferece desde o infantil/maternal aos preparatórios para exames de nível nacional. Para comportar tantas turmas, a escola dispõe de diferentes espaços, além das salas de aula: biblioteca, laboratórios, brinquedoteca, quadras de esporte, estúdios de gravação, parquinhos, auditório, cantinas etc.

Os espaços se distribuem em dois prédios. O segundo ano do Ensino Fundamental tem 8 turmas, distribuídas nos dois turnos (4 pela manhã e 4 pela tarde) e funciona em uma das unidades da escola, na qual a pesquisa foi realizada. Além da sede no bairro central da cidade, a escola, em franco processo de expansão, conta

com uma unidade em outro bairro. Dessa forma, 7 professoras integram o corpo docente do 2º ano, duas delas trabalham os dois turnos.

A escola é uma instituição comprometida com o exercício da cidadania, com a responsabilidade social e acredita que investir em educação de qualidade é estar constantemente em processo construção. Por isso, a busca por um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento é constante. A formação continuada é uma prática que tem feito, de forma cada vez mais intensa, parte do cotidiano dos profissionais que atuam, tanto de forma direta como indireta, com o aluno em sala de aula.

Além das formações, cabe destacar também como se dá o processo de construção do que é trabalhado, aplicado em sala de aula. No caso do 2º ano do Ensino Fundamental, mesmo sendo em caráter polivalente, cada uma das sete professoras é responsável pelo planejamento e elaboração de propostas de apenas uma disciplina. Durante a semana, há um dia preestabelecido para discussão e socialização do planejamento elaborado por cada docente. No dia da aula todas aplicam o que foi planejado pela colega e discutido em grupo.

#### **4.1.2 As professoras**

Como o grupo de participantes da nossa pesquisa é composto por 7 professoras (incluindo a pesquisadora), trazemos uma breve descrição de cada uma. Boa parte do grupo tem experiência na instituição, pois o ingresso na escola se deu como estagiária (auxiliar da professora titular em sala de aula), atuando um ou dois anos nessa função até chegar à função de professora titular.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos<sup>5</sup>, e todo o processo de geração de dados se deu a partir do momento em que as professoras confirmaram sua participação, aceitando todas as condições apresentadas e direitos a elas reservados. Então, depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes desta pesquisa, iniciamos com a etapa de entrevistas.

---

<sup>5</sup> Conforme parecer consubstanciado nº 3.512. 488. Cópia do TCLE consta nos anexos desta dissertação.

A primeira professora a que chamaremos de Joana<sup>6</sup>, é formada em Teologia e Letras-Português, com Especialização também no ensino de língua. Começou a atuar na escola como professora de Religião e, somente depois de estar cursando Letras na Universidade Federal do Piauí (UFPI), começou a trabalhar com a produção do material de Língua Portuguesa, ministrando aulas no 2º ano do Ensino Fundamental. Durante os 30 anos como professora da instituição, além de ter iniciado com o ensino de Religião, sempre fez parte do seu cotidiano o diálogo com diferentes disciplinas (Matemática, Ciências, História e Geografia, além do Português), uma vez que, na série em questão, o professor é polivalente. É uma das professoras responsáveis pelo planejamento de Língua Portuguesa. Além da carga horária de 24h na instituição em questão, trabalha também com o Ensino Médio na rede Estadual, também com 24h semanais.

A professora Lúcia é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia desde 2012, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional desde 2014 e graduanda do 8º período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Português, quando realizamos as atividades de caráter formativo. Atuou como professora da Educação Infantil (Maternal I e Maternal II) no período de 2011 a 2018. Atualmente, é professora do 2º ano do Ensino Fundamental com a carga horária de 24h semanais. Lúcia é mais uma das professoras responsáveis pelo planejamento de Língua Portuguesa.

Laís é formada em Licenciatura Plena em História desde 2017. Entrou na escola como estagiária e, depois de 1 ano de estágio (como auxiliar do 3º ano) e um ano contratada como auxiliar do 2º ano, assumiu uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Como integrante do corpo docente do 2º ano, Laís passou a ficar responsável, juntamente com outra professora, pelo planejamento das disciplinas de História e Geografia. Nesses 3 anos em que está como professora titular, 1 ano ficou com uma carga-horária de 24h semanais e, atualmente, está com 40h semanais.

Formada primeiramente no Curso de Magistério de I Grau, a professora Mariana graduou-se em 2011 em Licenciatura plena em Letras-Português e, posteriormente, especializou-se em Neuroaprendizagem. Já trabalha na escola há 14 anos e, desde que está no cargo de professora titular, uma vez que iniciou também como estagiária, na função de auxiliar por um ano, fica à frente do planejamento da disciplina de Matemática e, atualmente, trabalha em regime de 40h.

---

<sup>6</sup> As professoras participantes receberam nomes fictícios, como foi acordado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), com objetivo de manter suas identidades preservadas.

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, a professora Mara já está na escola há 25 anos. Iniciou com um ano de estágio e, logo depois, passou a atuar como titular. Mara sempre trabalhou na mesma série (2º ano), com uma carga horária de 24h, e planejando as mesmas disciplinas: História e Geografia. Trabalha apenas um turno na escola cenário desta pesquisa. Nos outros dois turnos, atende o 5º ano do Ensino Fundamental na rede Municipal, no turno da manhã, e 4ª, 5ª, 6ª e 7ª etapas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Universidade Estadual do Piauí, no turno da noite.

Formada há 28 anos em Licenciatura Plena em Pedagogia, Ane, atualmente com uma carga horária de 40h semanais, começou na escola como professora do 1º ano do Ensino Fundamental, quando a série ainda era nomeada Alfabetização. Desde que está no 2º ano, é responsável pelo planejamento da disciplina de Ciências.

A ideia inicial era exatamente possibilitar um momento em que todas as professoras, que, até então pensavam em um planejamento de forma fragmentada, pudessem aprofundar seus conhecimentos, trazer à tona toda sua bagagem para um momento de reflexão sobre o uso da língua em contextos reais de comunicação. Dessa forma, buscou-se um trabalho com projetos capaz de contribuir, inclusive, para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

Como instrumentos de pesquisa para geração de dados foram aplicados questionários, realizadas entrevistas e reuniões em caráter de formação, com o grupo de professoras (grupo formado por sete participantes, entre as quais a pesquisadora, que também atua como professora). Os registros das reuniões (diálogos e debates de ideias) aconteceram por gravações em áudio e anotações em diário de campo, além de entrevistas com as professoras colaboradoras, quando da realização dos encontros e coleta do material produzido (planejamento didático). Todas as informações pertinentes foram registradas e transcritas para serem analisadas. O processo de geração de dados compreendeu três momentos de interação entre as participantes da pesquisa:

- 1) No primeiro momento, aconteceram as entrevistas semiestruturadas, que tinham por objetivo identificar o conhecimento de gênero dominado pelas professoras.

- 2) O segundo visava evidenciar, por meio de leituras e análise de textos, estratégias e as dimensões ensináveis do gênero.
- 3) O terceiro momento tinha por objetivo desenvolver uma proposta didática que contemplasse a produção do gênero notícia nas modalidades escrita e oral.

É importante que façamos um resgate de como cada uma dessas etapas foi conduzida: a) as entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora; b) para as reuniões, foram selecionados alguns textos (de acordo com as necessidades evidenciadas a partir das entrevistas) que pudessem nortear as discussões, abordando-se conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho, como gêneros de textos, letramento e sequências didáticas; e c) após o contato com a teoria, discutimos sobre as dimensões ensináveis do gênero notícia, de acordo com o propõe a BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para que pudéssemos começar a pensar nessas dimensões a partir do modelo didático do gênero (MDG).

Foram programados seis encontros, que ocorreram em 8 sábados para a discussão dos temas pré-selecionados. Houve também outros dois encontros para elaboração do projeto e planejamento das oficinas. A estrutura de base da SD permaneceu a mesma no projeto elaborado, mas houve a necessidade de que realizássemos alguns ajustes, uma vez que, antes de contextualizar a situação de produção, selecionamos uma prática social e produzimos o MDG. Além disso, trabalhamos a produção do gênero notícia tanto na modalidade oral como escrita.

Sob o arcabouço teórico-analítico do Interacionismo Sociodiscursivo, apoiamo-nos no modelo de análise de textos de Bronckart (1999). Seguimos, assim, o modelo da “arquitetura textual” para desenvolvermos a análise de caráter linguístico-textual.

Além de esclarecer qual é a relação entre o conteúdo global do texto e a situação material de produção, a análise visa elucidar também a relação que se estabelece entre os parâmetros do contexto da atividade de linguagem e o contexto de produção do discurso. No nível organizacional, serão analisados os tipos de discursos presentes na verbalização de cada professora durante as reuniões, para que possamos analisar suas reflexões, experiências relatadas, no intuito de avaliarmos como diferentes fatores como tempo experiência, concepções e o próprio processo de formação podem ter impactado no produto final deste processo (Projeto didático) e na avaliação do material elaborado feita pelas próprias professoras.



Na análise de dados, o questionário inicial servirá para relacionarmos o conhecimento prévio sobre alguns tópicos durante a realização das atividades de caráter formativo. Será possível avaliarmos se o conhecimento prévio que as professoras dominavam foi aprimorado ou não ao participarem do processo formativo.

#### **4.2.1 Descrição das atividades de caráter formativo**

O desenvolvimento das atividades de caráter formativo, realizadas no período de setembro a outubro de 2019, teve carga horária de 16h. Como as interações que serão analisadas nesta pesquisa se deram presencialmente, vale destacar que essas 16h foram divididas da seguinte forma: um primeiro encontro para apresentação da proposta e para discutirmos sobre conceitos abordados nos demais encontros: gênero, letramento, sequência didática; dois encontros para continuar refletindo sobre estudo de gênero; dois encontros para discutirmos sobre cada eixo articulador do ensino de língua materna proposto na BNCC (BRASIL, 2018): escrita, leitura, análise linguística, semiótica, oralidade; um encontro para discutirmos um texto que foi disponibilizado para leitura sobre sequência didática e dois últimos encontros para a elaboração da proposta de sequência didática (SD).

### **4.3 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES AO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DIDÁTICO**

Todos os gêneros de texto produzidos têm uma função. Como afirma Bronckart (1999), os textos são produtos da atividade humana e estão sempre sendo utilizados para atingir os interesses de um determinado grupo social. A notícia é um texto de grande relevância no âmbito escolar, por se tratar de um gênero pertencente ao campo da vida pública, potencialmente formador de opinião. Afinal, tudo o que é repassado pela mídia e o porquê de ela repassar são questões que podem ser discutidas em sala de aula.

A leitura e produção do gênero notícia foi o que, na verdade, motivou o desenvolvimento da presente pesquisa. A BNCC apresenta a notícia como um dos gêneros que deve ser lido e produzido desde o primeiro ano do EF, nas modalidades oral e escrita, a partir de diferentes linguagens e ferramentas digitais (por meio da mutlissemiótica e multimodalidade), considerando a situação comunicativa, tema,

finalidade e assunto do texto. Nesse sentido, surge o interesse por desenvolver uma comunidade capaz de promover o engajamento de todas as professoras, assim como um sentimento de pertença e valorização dos seus saberes, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Compreender o mecanismo de produção se torna relevante na tarefa de identificação de possíveis tentativas de persuasão ou manipulação de opinião. Assim, entende-se que todo conhecimento sobre o gênero, configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica garantem ao sujeito atuar em situações significativas de uso social da linguagem.

A mídia tem motivado de forma muito intensa a participação das pessoas nos espaços de interlocução, mostrando uma realidade transformada pelo avanço tecnológico. Dessa forma, tem-se a produção de um gênero que não se finda em sua estrutura. Afinal, como define Alves Filho (2011),

[...] o gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo) (ALVES FILHO, 2011, p. 18).

Um gênero é uma realidade bastante complexa. Deve ser visto com seu significado social e cultural e está carregado de ideologias, por isso exige práticas que possam orientar os alunos a lidar com toda sua dinamicidade e utilidade. É nesse contexto que o grau de consciência genérica do professor tem um importante papel, uma vez que este conduzirá o olhar do aluno para toda essa flexibilidade do gênero.

A notícia chega ao interlocutor sem “pedir licença”, nos mais variados tipos de suporte. E, como defende Alves Filho (2011), a notícia tem como função explícita informar o leitor sobre os fatos mais recentes e considerados relevantes para a sociedade, mas guarda na implicitude uma enorme carga de juízos de valor. Não se pode perceber o gênero unicamente preso aos seus aspectos formais, contedúísticos ou estilísticos, pois é necessário enfatizar a relação das notícias com os contextos em que elas são produzidas, procurando encontrar o sentido real do texto através da sua relação com os fatos sociais que as motivaram.

De acordo com o que propõe o ISD, a produção de texto dentro do contexto escolar deve ir além da operacionalização do sistema da língua. Precisa resultar do processo de interação ativa e crítica dos sujeitos em sociedade que se realizam em

forma de textos, escritos e orais. Quando se fala em oralidade, trata-se de promover o contato com gêneros orais que possibilitem a construção do conhecimento e a organização do pensamento, ou seja, o gênero oral precisa ter seu ensino sistematizado. Dessa forma, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), trabalhar com a notícia oral de telejornal ou divulgada nos mais diferentes suportes digitais por meio de uma sequência didática é eleger quais elementos do gênero serão ensinados aos alunos e de que forma isso acontecerá. Diante do exposto, apresentamos, a seguir, a sequência didática desenvolvida de acordo com o planejamento de 10 oficinas, conforme ilustra a síntese no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Síntese da SD desenvolvida

<b>Sequência Didática</b> <b>Projeto Didático de Ensino – Noticiando Vivências</b> <b>Tema: Solidariedade e inclusão</b> <b>Tempo de Duração – 2 meses</b> <b>Número de professoras envolvidas – 7</b> <b>Série: 2º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – Mobilização ao tema e Mobilização à produção da notícia</b> <p>A intenção do projeto é promover a interação teoria e prática de textos do gênero “Notícia” que circulam em nosso meio social por meios orais, impressos e digitais. Durante os meses de outubro e novembro foi desenvolvido o projeto de produção de notícias, fundamentado na BNCC, que especifica a progressão de conteúdos selecionados para cada etapa do ensino. Diante disso, a partir de uma proposta baseada em sequências didáticas, os alunos realizaram atividades que proporcionaram o estudo das características, função social, contexto de produção e apresentação do gênero notícia, bem como a oportunidade de desenvolver a habilidade de expressão comunicativa, o respeito mútuo e a colaboração entre os colegas. Assim, os alunos atuaram como protagonistas do processo de produção textual do gênero notícia em sala de aula, numa relação conjunta entre colegas e professores.</p> <p>Como literatura motivadora, escolhemos o livro “Asas do Joel”, de Walcir Carrasco, com o qual as crianças tiveram a oportunidade de discutir sobre os seguintes temas: amizade, solidariedade e inclusão. No mesmo período, as crianças vivenciaram o “Projeto Sonho Solidário” e tomaram conhecimento dos projetos Música Eficiente, Semeando Esperança, Rede Feminina do Câncer, vinculados a um projeto já desenvolvido na escola desde 2014.</p>	
<b>Prática social</b>	As crianças noticiaram as ações realizadas pelo Projeto Gentileza, assim como outras ações com o mesmo objetivo do projeto nas redes sociais da escola.
<b>1ª Oficina</b>	<b>Apresentação da situação e sondagem</b> <p>O primeiro momento compreende a apresentação da situação de comunicação a ser realizado na produção final do projeto para os alunos. Esse momento também corresponde à primeira tentativa de realização do gênero, trabalhado ao longo dos módulos. Para que os alunos compreendessem a situação de comunicação na qual deveriam agir, solicitamos que, na primeira produção, as crianças tentassem produzir um texto escrito relatando (uma notícia) um pouco sobre as atividades desenvolvidas na escola pelo “Projeto Gentileza”, na tentativa de avaliar as habilidades já dominadas pela turma e ajustar as atividades previstas nos módulos às possibilidades e dificuldades reais dos alunos. É importante destacar que a apresentação da situação não necessariamente desencadearia uma produção inicial completa.</p>

Quadro 2: Síntese da SD desenvolvida (Cont.)

<p><b>2ª Oficina</b></p>	<p><b>Socialização e discussão das pesquisas (Conhecendo o gênero)</b></p> <p>Para estabelecer expectativas em relação ao gênero Notícia e realizar a ativação de conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do gênero, foi solicitado aos alunos que realizassem pesquisas sobre notícias voltadas às temáticas respeito, solidariedade, inclusão, com o objetivo de explorar a estrutura composicional do gênero notícia (manchete, lide, corpo da notícia), seguindo as orientações de um roteiro para socializar com os demais colegas de turma. Em seguida, discutimos com a turma sobre os projetos e ações realizadas pela escola com o objetivo de fundamentar o que deveria ser pesquisado e, posteriormente, noticiado.</p>
<p><b>3ª Oficina</b></p>	<p><b>Formação dos grupos e produção da notícia</b></p> <p>Os grupos foram formados pelas professoras, levando em consideração os diferentes níveis de desempenho e habilidades apresentados por cada aluno, com o objetivo de ampliar as possibilidades de colaboração entre os alunos. Depois de formados os grupos e definidos os papéis de cada integrante, partimos para produção da notícia respondendo à situação dada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção da fotografia principal da notícia;</li> <li>• Produção de manchete;</li> <li>• Produção do lide;</li> <li>• Produção da legenda;</li> <li>• Produção do corpo da notícia.</li> </ul> <p>Cada integrante do grupo ficou responsável por uma etapa da produção. É importante ressaltar também que as professoras estavam mediando todo o processo de produção.</p>
<p><b>4ª Oficina</b></p>	<p><b>Realização e gravação da entrevista</b></p> <p>Apresentação de um modelo de entrevista e posterior elaboração de questionamentos sob orientação das professoras. Os alunos entrevistaram professores, colegas e funcionários, com o intuito de coletar dados ou colher mais informações sobre o fato a ser noticiado para enriquecer o texto escrito.</p>
<p><b>5ª Oficina</b></p>	<p><b>Análise linguística</b></p> <p>Análise do texto. Análise da produção inicial da turma, realizada em grupo. Essa avaliação foi realizada com mediação da professora que, também, previamente selecionou os alunos responsáveis por realizar a revisão e edição do texto.</p>
	<p><b>Leitura das notícias produzidas</b></p> <p>Conversa sobre as características trazidas nos textos e as características de linguagem apresentadas, principalmente as</p>

Quadro 2: Síntese da SD desenvolvida (Cont.)

<b>6ª Oficina</b>	relacionadas à coerência entre elementos verbais e não verbais (aspectos semióticos).
<b>7ª Oficina</b>	<b>Produção final do texto escrito</b> Escrita final da notícia, tendo as professoras como mediadoras.
<b>8ª Oficina</b>	<b>Conhecendo o telejornal</b> Exploração das características e estrutura do gênero (abertura, sequência de notícias, fechamento) através da exploração de vídeos, seu lugar de divulgação, discursos mobilizados na composição da estrutura do gênero, tipo de linguagem, postura, tom de voz, construção de roteiro e ensaio produzido com auxílio de recursos multimídia (produção inicial).
<b>9ª Oficina</b>	<b>Avaliação do texto oral</b> Avaliação da produção inicial com o objetivo de aprimorar a produção inicial, realizando cortes e acréscimos.
<b>10ª Oficina</b>	<b>Apresentação do telejornal</b> Iniciamos com a produção final. Nessa etapa, as crianças também acompanharam o processo de publicação dos vídeos (etapa realizada com mediação das professoras) nas redes sociais da escola, para que a comunidade escolar pudesse ter acesso. Na sequência, os alunos assistiram aos vídeos, desenvolvendo novas habilidades que envolvem a percepção estética e autoavaliação dos seus textos.

Fonte: PD “Noticiando vivências” – Acervo da pesquisa.

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, pretendemos analisar com mais profundidade como se deu processo de transposição didática do gênero notícia. Dessa forma, como instrumentos de geração e registro de dados, contamos com gravações das reuniões e das entrevistas semiestruturadas, observações registradas em diário de campo, além da sequência didática produzida durante as atividades de caráter formativo. Na sequência, apresentamos o *corpus* de pesquisa em formato de quadro-síntese.

Quadro 3: Síntese do corpus gerado

<b>Dados gerados</b>	
Gravações das entrevistas em áudio	Aproximadamente 120min de gravações.
Gravações das reuniões (encontros durante a formação)	Aproximadamente 16h de gravações.
Diários de campo	Registros das reuniões sobre os principais tópicos discutidos, títulos dos textos selecionados para reflexão, programação, anotações das decisões tomadas em grupo.

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.4 A PROPOSTA DE ANÁLISE

Devido à extensão dos dados gerados, nossa análise focaliza momentos de interação promovidos pelas entrevistas e nas reuniões que tiveram como tema gênero, leitura, produção escrita e oral, com base no que prescreve a BNCC, letramento e prática social e transposição didática.

Esse recorte do desenvolvimento da SD com o gênero notícia terá como base as atividades de caráter formativo desenvolvidas com as professoras colaboradoras da pesquisa, abrangendo três dimensões: as reflexões promovidas pelas atividades de caráter formativo, o planejamento que envolve o processo de transposição do gênero e o próprio projeto didático de ensino. A partir da primeira e da segunda dimensão, será possível comparar o planejamento de uma proposta didática de ensino e a sua materialização.

#### 4.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Esta pesquisa, de base qualitativa, pretende investigar junto às professoras participantes, entre outros aspectos, como se deu a apropriação da transposição didática interna e externa, durante a execução das atividades formativas, para o trabalho com o gênero notícia sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Sendo assim, em um primeiro momento, analisamos a concepção de gênero e de produção oral e escrita das professoras antes do desenvolvimento das atividades de caráter formativo. Em um segundo momento, a reflexão se voltará para os conceitos que regulam o ensino da escrita e o da oralidade na BNCC (BRASIL, 2018), compreendendo as novas configurações do “texto contemporâneo, multisemiótico ou

multimodal” (ROJO, 2013, p. 19). O letramento será a nossa terceira categoria, pois ela engloba todo o processo de ensino e contempla o envolvimento dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Buscaremos na fala das professoras e no planejamento evidências ancoradas no bojo do conceito de letramento e que demonstrem como essa prática foi percebida e incorporada pelo grupo.

Todos os encontros de formação foram gravados para posterior análise das verbalizações espontâneas das professoras, com o objetivo de compará-las às impressões iniciais e de confrontá-las com o produto final, o projeto didático, para identificar como as participantes avaliam o processo de transposição didática do gênero notícia. O nosso último passo foi comparar o planejamento da sequência didática com algumas reflexões oriundas de todo o processo.

Como instrumentos de pesquisa para a geração de dados, além das gravações em áudio de entrevistas e reuniões (formação), foram registradas também notas de campo desses encontros. Os textos produzidos e todo o material utilizado durante as atividades de caráter formativo para a construção da sequência didática com o gênero notícia foram arquivados e serviram de material de análise.

Apoiamo-nos na análise de caráter linguístico-textual, ou “arquitetura textual” (BRONCKART, 1999), direcionando nosso olhar para o papel da linguagem e buscando responder, em uma 1ª etapa de análise: 1) Que tipo(s) de discurso podemos encontrar na verbalização de cada professora sobre sua concepção de gênero ou de produção oral ou escrita? 2) Quais mecanismos de textualização e enunciativos, presentes nessas verbalizações, indicam uma tomada de consciência sobre as dimensões ensináveis do gênero? 3) Esses mecanismos demonstram uma influência das reflexões oriundas do processo formativo no projeto de ensino proposto?

Por fim, analisamos a sequência elaborada em conjunto com as professoras, para identificar o quanto do que é produzido como discurso por elas se faz presente na noção de gênero que se deseja transmitir, como instrumento de ensino e aprendizagem a partir de uma experiência de ensino com sequências didáticas.

Desta forma, para a análise dos dados, serão focalizados os três níveis propostos na “arquitetura textual” por Bronckart (1999): infraestrutura geral do texto, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização, além do contexto de produção dos dados a serem analisados, os quais consistem em transcrições de falas das participantes durante a formação e recortes de questionários e do texto produzido



para elaboração do projeto didático de ensino. Na tentativa de ilustrar melhor as categorias de análise e os critérios que a compõem, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 4: Critérios

Critério norteador	Critérios considerados
Concepção de gênero	Tipos de discurso
Leitura	
Oralidade/escrita	Mecanismos de responsabilidade enunciativa
Letramento	
Transposição didática	Conteúdo temático

Fonte: Elaborado pela autora.

Os textos de transcrição das atividades de caráter formativo foram analisados a partir das categorias elencadas acima.

## 5 ANALISANDO AS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS

Tendo em vista que buscamos investigar de que forma as atividades de caráter formativo propostas contribuíram para a profissionalização docente e para o desenvolvimento da sequência didática com o gênero notícia, nesta seção, primeiramente, analisamos as representações sobre o ensino da escrita e da oralidade a partir de como as professoras concebem uma aula de Língua Portuguesa; num segundo momento, abordamos as concepções de gênero apresentadas nas entrevistas e em suas participações durante as reuniões ocorridas ao longo da formação. Dessa forma, foi possível identificar o quanto do que foi proposto durante a formação pode ter influenciado na elaboração do projeto didático de ensino, que também é objeto de análise.

### 5.1 ENTREVISTAS

Como indicado anteriormente, em um momento anterior ao início das atividades de caráter formativo, foi realizada uma entrevista com as docentes com a finalidade de compreender um pouco mais sobre o perfil das participantes e seus conhecimentos prévios sobre alguns aspectos que seriam abordados durante os nossos encontros.

Logo a seguir, selecionamos algumas perguntas e respostas das seis participantes para constituir nossa análise, como já mencionamos anteriormente na metodologia. Vale ressaltar que a entrevista foi ponto de partida para a compreensão de como as professoras estavam no início da proposta de formação e suas representações sobre tópicos investigados nesta pesquisa. Isso permitiu saber, em relação ao desenvolvimento do projeto, como se dá a transposição didática do gênero notícia e o desenvolvimento individual de cada professora em relação ao seu ponto de partida.

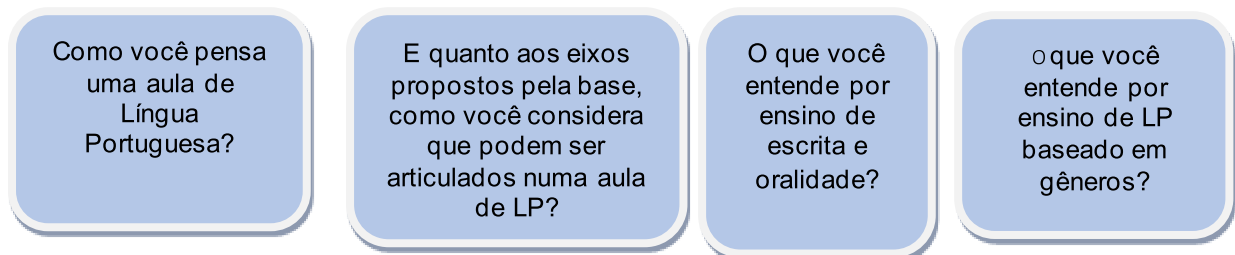
### 5.2 PARA MIM, UMA AULA DE PORTUGUÊS

Antes de iniciarmos a formação, apesar de já trabalharmos há certo tempo juntas e de conhecermos um pouco da forma como cada professora desenvolve a disciplina de LP, decidimos que iniciaríamos com uma entrevista, para que o conteúdo colhido a partir deste suporte pudesse conduzir as atividades de caráter formativo. Foi

para esta finalidade que a entrevista foi proposta, mesmo que tivesse como principal objetivo gerar dados iniciais relativos à concepção de gênero e ensino a respeito das modalidades oral e escrita dominadas pelas participantes da pesquisa. A entrevista nos levou a conhecer um pouco de cada profissional que, num diálogo informal ou mesmo numa interação em planejamentos que acontecem no nosso dia a dia, não nos é possível perceber.

### 5.2.1 O que é e como abordar uma aula de língua portuguesa?

Trazemos alguns trechos das entrevistas e dos primeiros momentos das atividades formativas realizadas com as professoras participantes da pesquisa que ilustram noções importantes relacionadas ao modo como as professoras pensam o ensino de língua, principalmente quanto ao ensino da oralidade e da escrita. As perguntas abaixo conduziram a entrevista semiestruturada:



A resposta da professora Mara à primeira pergunta foi:

*“Quando **a gente pensa** a aula de português sempre com relação à questão de desenvolver a **leitura**, e, para isso, uma das coisas que **a gente costuma trabalhar**, ou trabalhar pensando nisso é a questão de fazer uma boa leitura, com entonação, com empolgação para que os alunos realmente consigam melhorar nesse aspecto, consigam apreender, internalizar essa questão da leitura, que é uma das coisas principais que **eu penso** é isso... a questão de incentivar a leitura para, a partir disso, trabalhar todos os outros aspectos. E temos que trabalhar com a leitura de diferentes gêneros, do gênero narrativo, do informativo... **Ela deve partir** assim... de diferentes... o **foco principal o texto**, mas com esse texto a gente pode trazer outras... a parte de vídeos, imagens também, tudo isso” (Grifos nossos).*

A professora Mara, ao refletir sobre como deve ser, para ela, uma aula de LP, no trecho “A gente pensa a aula de Português [...] a gente costuma trabalhar pensando nisso é a questão de fazer uma boa leitura [...]”, demonstra uma forte implicação no

seu discurso ao referir-se ao coletivo imediato. É possível perceber que a docente se identifica como membro do grupo e compartilha as responsabilidades pelas ações realizadas. Em mais de um momento, usa verbos conjugados em 1ª pessoa, referindo-se ao seu agir como professora que valoriza a prática de leitura e a entende como um processo que vai além da decifração de palavras. São, portanto, ações ancoradas ao agir linguageiro daquele momento de reflexão. Na última frase de sua resposta, Mara utiliza a locução verbal “deve partir” como modalizador, que demonstra valor de obrigação, com a modalização deôntica “deve” apontando ao que deve ser feito.

Trata-se da transcrição de um trecho de uma entrevista gravada, portanto pertencente ao gênero conversa oral, articulado a um contexto de linguagem que implica os agentes que alternam as tomadas de turnos no mesmo espaço / tempo. Como afirma Bronckart (1999), o tema da conversa vai depender também da criação de um mundo discursivo semiotizado por meio das construções sintáticas e semânticas de uma língua. A unidade de texto que remete diretamente aos agentes de interação é “a gente”, que representa o uso do pronome de primeira pessoa ou diretamente o espaço de onde fala (a escola/espço da interação) ou o momento de interação. Os segmentos de discurso interativo apresentam como tempo de base o presente, valor de simultaneidade, indicando que o momento do processo a que se aplica coincide com o momento da fala, uma vez que diversas unidades linguísticas do segmento de texto se referem diretamente ao agente produtor (a gente, eu).

Na fala da professora, o eixo leitura ganha destaque e, como consequência, o texto entra em cena: *“E temos que trabalhar com leitura de diferentes gêneros, do gênero narrativo, do informativo... Ela deve partir assim... de diferentes... o foco principal o texto, mas esse texto a gente pode trazer outros... a gente pode trazer a parte de vídeos, imagens também, tudo isso.”*. Apesar da distinção entre gênero e tipologia textual ainda não estar consolidada para ela, afinal “os próprios professores, em sua maioria, têm muita dificuldade para dominar as noções que têm de ensinar [...]” (BRONCKART, 2006, p. 166), há o reconhecimento de que o texto pode se manifestar em diferentes linguagens. Ao trazer em sua verbalização uma abertura para a pluralidade de usos de linguagens, reconhecendo o texto em sua multisssemiose, demonstra ter clareza da “[...] multimodalidade desses textos, que permite utilizar as diferentes formas de apresentação das informações com o fim de modelar práticas de letramento [...]” (KLEIMAN; MORAIS, 1999, p. 122).

As articulações mobilizadas para organizar as verbalizações da professora tomam diferentes formas. Elas se constituem em encaixamento e empacotamento, isto é, modalidades de integração e articulação entre frases sintáticas, por meio de conjunções “quando”, “mas”, “e”, “para que”, “ou”, “para isso”, com o sentido de finalidade (“para quê”), que organizam a sequência de ações que envolvem o agir docente em uma aula de LP. Na última frase de sua resposta, Mara utiliza a locução verbal “deve partir” como modalizador deôntico, expressando como obrigação o trabalho com a língua pautado no texto, em diferentes gêneros, ao mencionar: *“assim... de diferentes... o foco principal o texto, mas com esse texto a gente pode trazer outros... a parte de vídeos, imagens também, tudo isso.”*. Esta foi a resposta da professora Mara à terceira pergunta:

*“A oralidade é... **acho** que está muito relacionada com a questão da leitura, a partir do momento que **a gente pode desenvolver** bem essa parte da leitura, **a gente** está preparando os alunos para a oralidade. E essa parte da oralidade na sala de aula ela **pode acontecer**, justamente, a partir do momento que **a gente** ouve os alunos, que eles se expressam, que eles podem falar suas respostas, que eles podem opinar. Então, é a partir disso que se trabalha a oralidade das crianças. Já em relação à escrita, **acredito** seja o trabalho tanto com a ortografia como com a produção de texto escrito”* (Grifo nosso).

A professora, ao se implicar em seu discurso por meio do uso do verbo “acho”, no presente do indicativo, como modalizador apreciativo, apresentando o pronome oculto “eu”, marca o uso do discurso interativo e descreve possibilidades, expondo possíveis ideias que ela tem sobre o que é o trabalho com a oralidade e a escrita. Esse aspecto é muito importante para a nossa análise, pois percebemos incerteza nas representações da professora antes do desenvolvimento das atividades de caráter formativo em relação ao ensino da escrita e da oralidade. Ela utiliza as locuções verbais “pode desenvolver” e “pode acontecer”, que funcionam como modalizadores classificados de ordem pragmática dentro do terceiro nível da arquitetura textual, que contribuem para garantir o posicionamento enunciativo da professora (BRONCKART, 1999). Podemos identificar também que o ensino da oralidade está sob responsabilidade do professor por meio das modalizações “a gente”, usada em três momentos pela docente em sua fala. Segue a resposta da professora Mara à quarta pergunta da entrevista:

*“Bem, **na minha concepção**, o ensino de LP baseado em **gêneros**... existem diferentes tipos de textos, e o texto **eu acho** que ele é a base de tudo, é a partir do texto que todas as outras vertentes são trabalhadas dentro da língua portuguesa, a partir daí é que vem o que **eu acabei** de falar anteriormente: a questão da oralidade e da escrita, é que vem também a parte de semiótica, de leitura semiótica. Assim, então o ensino de LP **deve possibilitar** o acesso a diferentes **tipos de textos**. É a partir do texto que podemos trabalhar todas as vertentes da língua portuguesa”* (Grifos nossos).

A professora Mara inicia sua fala com um discurso interativo, se implicando em seu discurso com o uso dos mecanismos enunciativos e de modalizadores apreciativos, “na minha concepção” e “eu acho”, que traduzem, segundo Bronckart (1999, p. 132), “um julgamento mais subjetivo [...] na visão da instância que avalia.”. Ao utilizar o modalizador lógico “eu acho”, exprime uma incerteza quanto ao que realmente seja, para ela, o ensino de LP baseado em gênero, uma vez que as modalizações lógicas “consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas [...]” (BRONCKART, 1999, p. 132).

Mara finaliza a sua resposta, exprimindo um valor de obrigação em sua fala com a modalização deôntica “deve”, mostrando o que se deve fazer no ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros. Tanto a incerteza presente nas representações da professora como a compreensão sobre a concepção de gênero apresentada pela docente antes do desenvolvimento das atividades de caráter formativo são de extrema relevância para as nossas análises, uma vez que queremos acompanhar como essas representações foram se transformando ao longo do processo.

A professora Lúcia, quando questionada sobre como pensava uma aula de LP, respondeu: *“Numa boa aula de Português é necessário que envolva leitura, a parte da escrita e a questão do ouvir, do falar, é uma aula mais dialógica, discursiva. Com alguns recursos áudio visuais, slides...no mais é isso mesmo”*.

A verbalização apresentada pela professora Lúcia, que não se implica na fala, refere-se a um discurso teórico, mobilizando conhecimentos que ela possui, e descreve como considera que seja uma boa aula de LP, com o uso da expressão “Numa boa aula”, que caracteriza uma modalização apreciativa. Segundo Bronckart (1999), essa expressão demonstra um julgamento subjetivo que apresenta as situações enunciativas a partir de uma visão avaliativa. A docente utiliza também a modalização deôntica “é necessário” para representar o que ela acredita que envolve

uma aula de LP. A presença de frases declarativas, em que o tempo de base dos verbos está no presente (“é”, “envolve”), a ausência de unidades que remetam diretamente aos interactantes ou ao espaço-temporal que envolve o contexto de produção do discurso caracterizam o desenvolvimento do discurso teórico.

Apesar de não se prolongar em sua verbalização, ao trazer em sua fala o que/como é “Uma boa aula” (“*Uma boa aula é a que envolve leitura, a parte escrita e a questão do ouvir, do falar [...]*”), destaca os três eixos, escrita, oralidade e leitura, que considera como essenciais em uma aula de LP. Além disso, evidencia-se também a concepção da docente acerca da oralidade, como a prática de linguagem restrita à interação de situação oral que ocorre em sala de aula por meio do contato face a face.

Outro aspecto que podemos destacar na fala da professora é o trecho “[...] *é uma aula mais dialógica, discursiva*”, a partir do qual podemos inferir a compreensão da interação, mediada pela linguagem (dialógica / discursiva), como a base da construção do conhecimento e da dupla natureza da linguagem (cognitiva e social). (MORATO, 2009, p. 323), ou seja, o entendimento da interação como instrumento mediador dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Esta foi resposta da professora Lúcia à segunda pergunta: “**É necessário** que o ensino esteja apoiado no desenvolvimento de projetos para se trabalhar a articulação entre os quatro eixos numa aula de LP” (Grifo nosso).

A professora utilizou o discurso teórico, não se implicando em nenhum momento da fala. A modalização deôntica “é necessário” é um elemento que apresenta uma obrigação de acordo com o que é permitido ou desejado socialmente (BRONCKART, 1999). Lúcia usou recursos linguísticos para expor seu ponto de vista sobre como deve ser uma aula de LP alinhada à BNCC, contemplando os quatro eixos (leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística e semiótica), embora não tenha se implicado discursivamente. Cabe ressaltar ainda que a docente destaca em sua fala a importância da elaboração de projetos para o desenvolvimento do ensino de LP, mostrando um discurso alinhado ao que foi desenvolvido durante as atividades de caráter formativo que culminaram com a elaboração do projeto didático. A resposta da professora Mariana à primeira pergunta foi

**“Deve ser** uma aula dinâmica, porque **partimos** do princípio de que o ensino de língua, embora seja o ensino da língua materna, da qual **achamos** que dominamos, é a disciplina que **a gente** precisa dar mais ênfase em todas as nossas aulas, mesmo sendo polivalente, **eu penso** que

*aulas de português **têm que ser** sempre muito dinâmicas, atrativas para que as crianças tenham gosto, tenham gosto principalmente pela leitura, então **têm que ser** apresentadas de tal forma que chamem a atenção dos nossos alunos” (Grifos nossos).*

A professora utilizou o discurso teórico, implicando-se em todos os momentos de sua fala. Pode-se identificar que a responsabilidade de uma aula de LP dinâmica está a cargo do “professor” e da voz “a gente”, expressões que aparecem juntamente com a locução verbal “tem que ser” (com valor de dever), uma modalização deôntica, segundo o ISD (BRONCKART, 1999). Percebe-se que a professora construiu um discurso teórico e utilizou esses recursos linguísticos para expor seu ponto de vista sobre como ela acredita que deve ser uma aula de LP. Ao responder à terceira pergunta, a professora Mariana assim se expressa:

*“O ensino da escrita **deve se dar** por meio da **realização** de práticas que possibilitem a exploração de aspectos relacionados à gramática e às características dos gêneros textuais. Em relação à oralidade, **deve se proporcionar** momentos de leitura e escuta atenta, para se compartilhar ideias, principalmente para se trabalhar ritmo e fluência em leitura” (Grifos nossos).*

A professora Mariana respondeu com um discurso teórico, não se implicando e utilizando a locução verbal “deve se dar”, imprimindo ao discurso valor de obrigação com a modalização deôntica “deve”, mostrando o que se deve fazer no ensino da escrita e da oralidade quando utiliza a locução verbal “deve se proporcionar”. O uso dos modalizadores lógicos marca como a professora acredita que deve ser o ensino da escrita e da oralidade, no seu ponto de vista, apesar de caracterizar o uso de um discurso implicado. Mas, de acordo com Bronckart (1999), o “deve” constitui, por sua própria natureza linguístico-discursiva, uma incerteza, uma possibilidade.

A professora Joana, durante a entrevista, ao ser questionada sobre como pensava que os quatro eixos para o ensino de LP proposto na BNCC poderiam ser articulados, respondeu:

*“Bom, quando **eu penso** na aula de português, **a gente**... é claro que **a gente sente** que **precisa contemplar** os quatro eixos: a leitura, análise linguística... de língua mesmo... da gramática, a produção e a oralidade. Mas, assim como **a gente**... na hora de planejar, geralmente, **eu penso**, primeiro, que temos de trabalhar o texto como motivador para leitura, para ver a leitura e interpretação. E, a partir do texto, ele também vai ser um*



*motivador para a questão da produção, dependendo do gênero que **a gente está trabalhando**, **a gente escolhe** o texto daquele mesmo gênero... se eu tiver o objetivo de trabalhar o gênero com os alunos, primeiro **eu apresento** o texto, as características, para que eles possam produzir. Assim, eles terão mais condições, conhecendo o gênero, de produzir um texto dentro daquela modalidade. A gramática também... o texto também..., embora **a gente ainda use**, muitas vezes, o texto como pretexto para estudar a questão da gramática, mas ainda é uma forma... **ainda acho importante**, porque se estudar a gramática só pela gramática não dá, não tem nenhuma funcionalidade. De certa forma, **tem que ser** atrelado ao texto, mesmo porque **eu vou trabalhar** leitura oral, a fluência, a compreensão vai ajudar na produção e essa questão também da escrita... da gramática, ela também tem uma função dentro da escrita, porque, na realidade, **a gente aprende** para aprender a escrever e ver a funcionalidade no uso da língua no nosso cotidiano” (Grifos nossos).*

A docente utiliza um discurso interativo que se caracteriza pela implicação, explicitada pelo uso de segmentos como “eu”, “a gente” e pelo uso de verbos no tempo presente “penso”, “sente”, “precisa”, “apresento”, “escolhe”, “acho”, “use”, “aprende”, expondo seu entendimento, sem expô-lo como algo certo. Ela não exprime certeza em tal resposta, como podemos perceber pelo uso da modalização lógica “eu penso” na primeira parte de sua resposta.

A professora, por meio de relato interativo, fala como articula os quatro eixos, oralidade, leitura, produção, análise linguística e semiótica, na aula de LP, mobilizando um raciocínio casual-cronológico (raciocínio pelo exemplo), no qual ela utiliza as expressões “a gente escolhe”, “eu apresento”, “a gente ainda use”, “ainda acho”, “eu vou trabalhar”, compartilhando as responsabilidades pelas ações realizadas com o grupo. A professora Laís, quando questionada sobre como deveria ser uma aula de Língua Portuguesa, respondeu:

*“Numa aula de Português, **não há** um aspecto que seja mais importante que os demais. Por exemplo, a leitura é importante, e a pontuação atravessa a leitura, que influencia na leitura dos alunos. As aulas de Português **devem ser** pensadas para trabalhar e explorar a leitura, a escrita, ortografia, a produção, oralidade, mas a cada aula um desses aspectos fica mais evidente. Então, por mais que se tente atravessar todos esses aspectos a cada aula, acaba por se tomar um deles como sendo o mais importante, não no processo, mas para aquela aula, para o objetivo da aula. **Tem** momentos que queremos trabalhar mais a oralidade e **desenvolvemos** atividades e projetos que **contemplem** esse eixo. Tem momentos que **queremos ampliar** a noção de escrita, então **trabalhamos** pontuação, ortografia, mas nunca colocado um aspecto como mais importante” (Grifos nossos).*

A professora Laís apoia-se, inicialmente, no discurso teórico, sem se implicar. Começando sua fala com uma frase negativa, explicando que, em uma aula de LP, não se deve considerar um aspecto com maior relevância em detrimento dos demais. Logo depois, com o uso da modalização deôntica “devem ser”, ela apresenta os eixos a serem explorados nas aulas. Continua sua fala, utilizando a narração como tipo de discurso, implicando-se na fala, como podemos perceber pelo uso dos verbos “desenvolvemos”, “trabalhamos” e “queremos”, conjugados na 1ª pessoa do plural, referindo-se às experiências da docente. Por meio dessas experiências narradas em seu discurso, destaca-se que a narração mobiliza o modo de raciocínio casual-cronológico utilizado por Laís para respaldar seu ponto de vista.

Esta foi a resposta apresentada pela professora Ane sobre o seu entendimento a respeito do ensino da escrita e da oralidade: *“O ensino da escrita e da oralidade deve envolver práticas de diferentes tipos de textos, envolvendo o trabalho com aspectos gramaticais, atrelado à leitura e ao diálogo em sala de aula”* (Grifo nosso).

Utilizando-se de um discurso teórico, a professora Ane não se implica em seu discurso. Apresenta a locução verbal “deve envolver” como modalizador deôntico, evidenciando uma obrigação e responsabilidade do ensino, não uma responsabilidade do professor. Continua seu discurso, falando de “tipos de textos” e demonstra não ter se apropriado, até o momento, dos conceitos que envolvem tipologia textual e gênero de texto, bem como em relação às práticas relacionadas à oralidade e à análise linguística, aspectos discutidos durante os encontros proporcionados pelas atividades de caráter formativo.

### **5.2.2 No momento da interação, durante o desenvolvimento das atividades de caráter formativo**

As atividades de caráter formativo aconteceram em oito encontros, como mencionado anteriormente. A partir das participações (verbalizações) das professoras durante os encontros, analisamos os tipos de discurso/modos de raciocínio que indicassem pistas de tomada de consciência no que diz respeito às dimensões ensináveis do gênero notícia.

Selecionamos alguns trechos de interações entre pesquisadora e participantes da pesquisa durante os encontros promovidos para o desenvolvimento das atividades de caráter formativo, na tentativa de analisar se esse processo se configurou como

condutor para o desenvolvimento do projeto didático de ensino de forma a garantir a produção do gênero notícia situado e consciente, alinhado à proposta de engenharia didática (DOLZ; GAGNON; DECÂNIO, 2009).

No primeiro encontro, cada professora foi apresentando sua concepção de gênero, para que, no decorrer da interação, esse conceito fosse sendo construído. Abaixo, apresentamos um trecho de um diálogo inicial com o intuito de discutirmos sobre a noção de gênero. Cabe destacar que esse é um contexto de interação oral entre colegas de trabalho, um contexto menos monitorado, em que estávamos mais preocupadas com o fazer didático do que com a formulação de conceitos. Isso revela a importância da formação para que o professor possa desenvolver habilidade de monitoramento do seu discurso, fato que não dispensa a importância de discussões futuras a respeito dos conceitos empregados pelas professoras nos excertos.

*“Mara: **Eu vejo** gênero assim: **eu vejo** o gênero narrativo, gênero informativo e os vários que se classificam dentro deles que são os tipos. A **minha** concepção é a de que o gênero engloba vários tipos!*

*Formadora: É preciso que tenhamos cuidado, para que não haja uma confusão. O que percebo é que está havendo uma confusão quanto ao que seja gênero e tipo textual.*

*Lúcia: **Eu pensei** que era a mesma coisa!*

*Formadora: Nós temos a tipologia textual (texto injuntivo, argumentativo, narrativo e o descritivo). Essas são as tipologias. E temos os gêneros textuais. Hoje, a cada dia, surge um gênero diferente. O gênero é entendido como um discurso, seja ele oral ou escrito, que se materializa dentro de uma situação concreta de uso. Quando você faz um comentário sobre um filme na internet... “o spoiler”... A minha fala é um gênero textual, agora, em caráter de formação, é um gênero diferente, oral e expositivo. Agora, se eu chegasse aqui, falando para vocês, trazendo uma fofoca, já teríamos outro gênero, porque teríamos um discurso com outra conotação, intenção.*

*Mariana: Em suma, gênero é todo e qualquer texto escrito ou oral.*

*Formadora: Escrito ou Oral. O gênero é entendido como uma ação social.*

*Mara: Então neste caso, não existe tipo? **Agora, fiquei** com essa dúvida. Na verdade, **há muito tempo** tenho essa dúvida em relação a gênero e tipo textual.*

*Joana: O narrativo... o que ela falou... descritivo...*

*Formadora: Existem os tipos textuais. Em cima dos tipos textuais se configuram os vários gêneros textuais, na verdade é isso.*

*Joana: Um exemplo prático de gêneros que pertencem à tipologia narrativa: fábulas, lendas, narrativas folclóricas, relato oral, jornal televisivo, são todos do tipo...*

*Mara: Então, **eu acho** que eu só **troquei, mas agora estamos construindo** a concepção corretamente” (Grifos nossos).*

Nesse diálogo, um dos aspectos importantes que a formação busca desenvolver é exatamente reflexões a respeito de determinados conceitos. A partir dessa reflexão inicial, o desenvolvimento profissional das docentes começa a ser desenhado. O tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1999), mobilizado ao longo da situação de enunciação, permitiu que, no quadro de um “Expor dialogado”, que se caracteriza principalmente pela implicação de unidades de segmento do texto que remetem diretamente ao agente da interação (nós, eu, minha), o conceito de gênero pudesse ser construído pelas professoras. Assim, percebemos que as reflexões promovidas durante as reuniões, como foram propostas durante as atividades de caráter formativo, instigam, motivam e aprimoram os conhecimentos das participantes. Acreditamos que poderá, também, acarretar uma reconfiguração em seu agir linguageiro e didático, assim como em suas demandas em sala de aula, comprometendo-se com o desenvolvimento do aluno.

Mara inicia sua fala, sinalizando sua implicação no discurso (responsabilidade enunciativa), com o pronome pessoal “eu” e o pronome possessivo “minha” (voz do autor), pronome que marca a posição pessoal da professora na fala. A forma verbal “vejo” mostra sua implicação da fala, juntamente com sua avaliação sobre o conceito de gênero textual. Percebemos que, quando a professora Lúcia se coloca, implicando-se na fala por meio do uso do pronome pessoal “eu” e do uso da forma verbal “pensei”, a docente demonstra uma posição de concordância com o que fora apresentado anteriormente no momento da interação pela outra participante, ao mesmo tempo em que anuncia uma tomada de consciência frente ao que fora explicitado pela formadora, marcado pelas formas verbais “pensei” e “era”.

As discussões promovidas durante os momentos de interação com as participantes propuseram essas reflexões durante suas participações nos encontros, pois estes eram momentos que demandavam a troca de experiências, ou seja, compreendemos que as professoras, enquanto apresentavam seus pontos de vista,

refletiam sobre o que as colegas e a formadora apresentavam, tomando consciência a respeito da concepção de gênero textual que tinham e que precisavam assimilar, incorporar, como podemos perceber pelo discurso apresentado pela professora Mariana. Ela utilizou um discurso teórico, sem implicar-se na fala, na busca por demonstrar o entendimento sobre o conceito que estava sendo construído. Isso já sugere que, possivelmente, ela vem construindo o seu agir profissional a partir das interações promovidas pelas atividades de caráter formativo.

Durante o diálogo, a professora Mara ainda se sente à vontade para fazer uma pergunta sobre uma dúvida que a acompanha há certo tempo, pois ela utilizou a expressão “há muito tempo tenho essa dúvida”. A docente utilizou o discurso interativo para expor sua dúvida. O uso do marcador “agora” e da forma verbal “fiquei” referem-se a algo que está além do que está sendo refletido no momento da atividade. Esses aspectos evidenciam seu envolvimento e disponibilidade para expor suas inseguranças quando se percebe confiante e confortável para questionar a formadora, havendo uma troca positiva entre ambas e também entre as demais colegas participantes da pesquisa.

Na sequência, a professora Joana utilizou o discurso teórico sem implicar-se na fala, com a intenção de expor para a colega, de forma clara, a diferença entre gênero e tipologia textual por meio de exemplos, demonstrando sua construção de conhecimento sobre o que está em discussão.

A professora Mara, no final do trecho destacado, inicia implicando-se no discurso com o uso do pronome de primeira pessoa “eu” e da forma verbal “acho”, e expõe sua avaliação a respeito do que foi construído ao longo da interação em relação aos conceitos abordados. O “mas”, considerado um mecanismo de balizamento, é utilizado por Mara para argumentar a respeito da ideia que ela tinha em relação aos conceitos discutidos e que, no momento da interação indicado pelo marcador temporal “agora”, estava começando a tomar um novo corpo. Nesse momento, ela utiliza a forma verbal “estamos construindo”, implicando-se juntamente com as demais professoras. Isso nos leva a sugerir que esse momento de troca de experiências e aprendizados, oportunizado a partir da perspectiva de formação desenvolvida na pesquisa, é um dado ilustrativo de que, ao longo das interações, foi se configurando tanto o desenvolvimento do agir profissional de cada docente como também a construção de conceitos importantes, para que se concretizasse o processo de transposição didática do gênero notícia e o desenvolvimento do projeto.

Os excertos a seguir se referem aos encontros destinados para leituras e discussões relacionados à transposição didática e ao desenvolvimento de sequências didáticas (SCHNEWLY; DOLZ, 2004). Destacamos alguns trechos em que discutimos sobre as dificuldades de se trabalhar com o gênero notícia em séries iniciais.

*“Mariana: A notícia é um relato de um acontecimento real. Isso é que torna o trabalho com esse texto **difícil**. Vou fazer uma fofoca? E a BNCC orienta que **a gente** trabalhe a produção da notícia. Mas é **muito difícil a gente** produzir notícia com crianças tão pequenas. **Elas não conseguem** escrever uma notícia sozinhas. Quando **tentamos** fazer isso, ao trabalhar com notícia em anos anteriores, não deu certo.*

*Joana: **E daí** produzir a notícia tanto oral quanto escrita... **Eu acho muito complicado**. Assim... a questão é **como vamos avaliar a produção oral**. E dessa forma **não vamos trabalhar a produção somente de um gênero**, porque, para se escrever uma notícia, é necessária uma pesquisa, entrevista...*

*Mariana: **Então, eu acho** que **não é necessário** produzir notícia com as crianças. **Falo minha opinião** com relação à necessidade?*

*Formadora: Todas pensam da mesma forma?*

*Lúcia: **Eu não sei**. **Tenho dúvidas** se não é realmente necessário **diante do que estamos lendo e discutindo!***

***Laís: Acredito** que seja importante trabalhar desde as séries iniciais até porque é **um gênero que pertence ao campo da vida pública, formador de opiniões**.*

*Formadora: A notícia é importante em qualquer série.*

*Ana: Sim... **antes pensava** que era importante conhecer sim, mas produzir não, mas porque **via** que algumas habilidades relacionadas à produção do gênero notícia, que **trabalhávamos, pareciam** ser difíceis de serem realizadas com autonomia por crianças de 7 anos. **Agora, vejo que é essencial**.*

*Mara: **Bom**, na minha opinião, quando **eu penso** nisso é como se fosse para apresentar para eles a existência do gênero notícia, é como se fosse para despertar o olhar deles para esse tipo de gênero, mas para eles produzirem algo já é bem complicado. **Mas** também depende do nível de produção que **se exige**, o que **se espera** que **as crianças produzam**.*

*Joana: **Sim**...Acho que temos que rever mesmo os critérios de avaliação e ... assim... quando trabalhávamos o gênero com as crianças, no máximo **eles contavam** sobre algo que aconteceu na sala. A produção do gênero **tem que fazer mais sentido para as crianças, para despertar interesse**.*

*Mara: Agora, gente, diante da necessidade... Olha, **a gente trabalha** notícia em História e Geografia, em Ciências, em Matemática e Língua Portuguesa. Se a gente parar pra analisar isso, **a gente vê a grande necessidade** de trabalhar o gênero” (grifos nossos).*

A professora Mariana inicia a interação empregando discurso teórico e nele a docente revela sua compreensão a respeito do gênero notícia, utilizando uma modalização apreciativa “difícil” para expor seu ponto de vista acerca da produção do gênero em questão. Em seguida, com o uso da expressão “a gente”, que exerce função de pronome, ela se implica no discurso. Nesse caso, sinaliza a questão dos mecanismos enunciativos, em que a professora divide a responsabilidade de trabalho com a produção do gênero notícia e a dificuldade de se trabalhar a produção desse gênero com as demais professoras.

Esse discurso mobiliza o modo de raciocínio causal-prático, considerando as particularidades da situação que a professora está mencionando. A modalização apreciativa “é bem complicado”, seguida da expressão “a gente”, que marca a implicação no discurso, foi usada para expor sua opinião, colocando a responsabilidade enunciativa sobre os alunos: “Elas não conseguem”. Mobilizado por esse tipo de discurso, o modo de raciocínio semiológico traz à tona um fato que já aconteceu, fruto da experiência docente, como podemos perceber pelo uso da forma verbal “tentamos”.

Na sequência, a professora Joana, com o uso de um mecanismo de ligação “E daí”, complementa a verbalização anterior e conclui seu raciocínio, expondo sua avaliação “Eu acho” sobre a produção de notícia por meio da modalização apreciativa “muito complicado”. Ela continua, com o uso do discurso interativo, implicando-se na fala, como podemos observar pelo uso da forma verbal “vamos avaliar”, que também confere caráter coletivo à ação avaliativa, na busca por justificar o seu posicionamento em relação à produção de gênero notícia, e, assim, continua colocando-se, juntamente com as demais colegas, quando diz “não vamos trabalhar”, expondo as dificuldades de se propor a produção de uma notícia: avaliar e ao mesmo tempo propor a produção de vários gêneros.

Ao analisarmos a progressão referencial que a professora constrói ao longo de sua verbalização em relação à possibilidade de se propor a produção de uma notícia com crianças em séries iniciais, concluímos que ela parece ir construindo o seu

argumento baseado na sua experiência e de acordo com o que ela previa que seria considerado dentro de uma proposta com o gênero em questão.

Com um mecanismo de empacotamento “Então”, a professora Mariana expõe mais uma vez seu ponto de vista. No discurso interativo, a professora fez uso do pronome de primeira pessoa “eu” para expor o que, em seu ponto de vista, “não é necessário” com esse modalizador apreciativo. Ela conclui sua fala, deixando claro que não considerar necessária a produção da notícia é uma opinião individual, o que se comprova com o uso da forma verbal “Falo” e do pronome em primeira pessoa “minha”.

Quando questionadas se partilhavam também da mesma ideia da professora Mariana, a professora Lúcia inicia sua fala com o pronome pessoal “Eu”, que denota sua implicação no discurso ao manifestar sua opinião em relação ao que fora exposto anteriormente pela colega. Na sequência, usa a expressão “Tenho dúvida” para manifestar sua incerteza no que diz respeito à necessidade de se trabalhar ou não com a produção do gênero notícia, e ela justifica a sua dúvida com a expressão “diante do que **estamos** lendo e discutindo” (grifo nosso). Com o uso do discurso interativo, a docente finaliza implicando-se em sua fala, mas divide sua responsabilidade enunciativa com o coletivo, utilizando as formas verbais “estamos lendo” e “discutindo”. A partir desse discurso, podemos perceber que esse momento de interação, de troca de conhecimentos e experiências é essencial para uma tomada de consciência em relação aos conhecimentos necessários para a transposição didática do gênero notícia, que possam ser estendidos ao ensino de língua apoiado em gêneros, ou seja, que possam ser estendidos ao trabalho com outros gêneros.

A professora Laís inicia seu discurso implicando-se em sua fala com o uso da forma verbal “Acredito”, expondo sua opinião em relação à produção do gênero notícia em séries iniciais. Depois, continua com o discurso teórico na tentativa de manter seu argumento a favor da produção do gênero como positivo para desenvolvimento da linguagem argumentativa. Assim também quando Laís usa “*é um gênero que pertence ao campo da vida pública, formador de opiniões.*”, demonstra seu entendimento sobre conceitos discutidos nos encontros.

No trecho, a professora Ana inicia sua fala fazendo uso de um mecanismo de empacotamento “Sim”, que dá sequência à progressão do raciocínio formulado pela formadora agregando novas informações ao conteúdo temático. Nesse trecho, percebe-se a progressão referencial que a professora constrói ao longo da sua



verbalização em relação à produção do gênero notícia. Para ela, a produção do texto não evidencia uma prática relacionada a um projeto e exige do aluno plena autonomia. Ao utilizar o mecanismo de conexão “Agora”, a professora dá pistas de que está refletindo sobre sua prática durante a verbalização “*Agora, vejo que é essencial.*”.

Ela parece compreender que a proposta de ensino tinha lacunas, mas encerra seu raciocínio limitando a sua fala ao que tinha para dizer a respeito de como ela e o grupo conduziam e o que esperavam dos alunos como respostas às propostas, uma vez que ela marca alternância entre o discurso interativo entre ela e o grupo e um discurso disjunto, um relato interativo, em que ela se implica colocando sua opinião em relação ao que está em discussão. Esse processo evidencia como as atividades de mediação formativa (BRONCKART, 2006), que consistiram na promoção das interações entre a formadora, que conhece o contexto, ou seja, que também faz parte dele, e as participantes, pode exercer efeitos desenvolvimentais a partir de momentos de tomada de consciência (BRONCKART, 2013) sobre práticas de ensino.

A professora Mara, com o uso dos pronomes “eu” e “minha”, implica-se em seu discurso e, a partir do uso da forma verbal “penso”, apresenta seu ponto de vista e expressa a sua consciência de que o professor repensar o estudo e a produção do gênero notícia caracteriza mais uma pista de desenvolvimento profissional e de um agir docente consciente da professora Mara, especialmente no que tange à sua implicação no trabalho de ensinar e avaliar. Possivelmente isso guarde alguma relação com o percurso desenvolvido ao longo das atividades de caráter formativo, uma vez que, ao longo das interações, procuramos dar voz às participantes e instigá-las a assumir um papel ativo em sua docência.

Na sequência, a professora Joana inicia com um mecanismo de empacotamento que dá sequência ao raciocínio da colega, agregando a ele uma sequência de segmentação para resgatar, por meio do relato interativo, como a produção do gênero notícia já foi trabalhada pelo grupo em outros momentos. Finaliza sua verbalização com o uso do discurso teórico mobilizado pelo modo de raciocínio semiológico, possivelmente devido ao conhecimento que a docente já possuía, fruto da sua experiência. No entanto, a locução verbal “tem que fazer” como uma modalização deôntica acaba por conferir a responsabilidade de fazer sentido e de despertar interesse para o gênero.

Percebemos que a professora construiu um discurso teórico e utilizou esses recursos linguísticos para expor seu ponto de vista quanto ao que deve ser feito em

relação à produção do gênero notícia. Algumas características se destacam nos discursos das professoras em relação durante as interações nas atividades de caráter formativo: a modalização deôntica, a oscilação entre a implicação e não implicação na fala, pois, mesmo que haja dificuldade na compreensão do que foi discutido em algumas atividades propostas, as professoras ressaltam a importância de rever o processo avaliativo, a necessidade do desenvolvimento de uma proposta baseada numa perspectiva de projeto e que esteja mais próxima à realidade do aluno.

### 5.3 A ELABORAÇÃO DO PROJETO

Antes de darmos início à elaboração do projeto didático de ensino, foi proposta uma discussão de caráter avaliativo a respeito das atividades e discussões promovidas ao longo dos encontros. Destacamos algumas verbalizações desse momento de interação que consideramos relevantes por indicarem pistas de uma tomada de consciência por parte das professoras em relação à significância da produção do gênero notícia e ao reconhecimento da necessidade do agir docente frente ao desenvolvimento de novos conceitos. A primeira verbalização a ser destacada é a da professora Mariana:

*“O que discutimos sobre como **a gente** pode transpor a teoria para a prática da sala de aula foi **muito importante** para que a gente fosse desconstruindo a ideia de que era difícil trabalhar a produção de notícia com as crianças. **O professor precisa** também dominar teoria, porque, se ele não dominar a teoria, **ele vai** entrar em contradição em determinados momentos, porque **ele não vai saber** o que **ele precisa avaliar** do aluno, o que **ele precisa exigir** do aluno tanto com relação à leitura como em relação à produção desse gênero ou dos variados gêneros com os quais ele vai escolher trabalhar em determinadas fases. **É essencial** que o professor domine teoria para que ele possa transpor para sala de aula” (Grifos nossos).*

Mariana utilizou o discurso interativo com o uso da expressão “a gente”, implicando-se e implicando as demais professoras, para mobilizar o modo de raciocínio causal-prático no qual a professora resgata a discussão realizada durante a atividade de caráter formativo, utilizando uma modalização apreciativa ao empregar o advérbio de intensidade “muito”, acompanhando o adjetivo “importante”, para o que foi discutido durante os momentos de interação para a resignificação do agir docente

(BRONKART, 2013) frente à proposta de produção do gênero notícia em séries iniciais.

Em seguida, a docente continua com o discurso teórico, sem implicar-se na fala, mas colocando a responsabilidade enunciativa sobre os professores quando expressa que “o professor precisa também dominar a teoria”, “ele vai entrar”, “ele não vai saber o que precisa avaliar”, “ele precisa exigir”, no intuito de apontar a transição da teoria para a prática como um processo necessário e a responsabilidade sobre estudar e desenvolver novos conhecimentos, sugerindo a ideia de o grupo necessitar dessa compreensão. Isso pode ser confirmado com o uso da modalização apreciativa “É essencial” para finalizar seu comentário sobre a transposição didática.

Vale ressaltar que, como mencionado anteriormente, o conhecimento prévio da formadora/pesquisadora sobre as professoras participantes das atividades de caráter formativo foi importante para que as interações contribuíssem para o desenvolvimento profissional das participantes. Outra verbalização que surgiu no momento da elaboração do projeto foi a da professora Lúcia:

*“Penso que, em relação a **nossa** angústia quanto às **crianças não conseguem** produzir sozinhas uma notícia, **temos** que repensar o processo de produção. **Poderíamos desenvolver** um projeto considerando o que a BNCC destaca em relação à produção de textos nas séries iniciais. O problema é que, **até agora, sempre pensamos** em propostas que exigiam da criança uma produção com muita autonomia. **Temos que repensar** isso. **Sempre trabalhamos** nessa perspectiva. **Precisamos rever** a condução e a avaliação. Mediar, construir juntamente com o aluno, não é fazer por ele. Além disso, **a produção precisa ter sentido, uma função social**” (Grifos nossos).*

Nessa fala da professora Lúcia, percebe-se o uso do discurso interativo, que mobiliza o modo de raciocínio casual-prático, mencionando sua opinião por meio do uso da desinência verbal “penso”, implicando-se no discurso, referente à forma como o grupo desenvolvia as propostas de produção de texto. Lúcia demonstrou ter-se apropriado dos aprendizados relacionados à BNCC, proporcionados pelas discussões e leituras desenvolvidas nas atividades de caráter formativo, durante as quais as professoras puderam refletir sobre o aprimoramento de suas práticas escolares, a partir de diálogos e troca de experiências sobre como realizavam o trabalho com leitura e produção escrita e oral de gêneros.

Cabe destacar que, apesar de o grupo valer-se do mesmo planejamento, pois todas as professoras ministram aulas no 2º ano do Ensino Fundamental I, a forma como cada professora conduz em sua sala de aula é particular, haja vista que, nesse processo, há diferença na compreensão do que foi planejado e exposto pela colega durante a reunião para a apresentação dos planejamentos semanais.

Podemos identificar que a responsabilidade de repensar o ensino e as práticas estão na voz da professora, que continua sua fala, implicando-se no discurso com o uso das formas verbais “temos” e “poderíamos desenvolver”, que são modalizações pragmáticas, segundo o ISD. Na sequência, continua com o relato interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal-cronológico, no qual utiliza a expressão “até agora, sempre pensamos”, para mencionar uma experiência vivenciada pelo grupo e embasar sua argumentação quanto ao modelo de proposta de produção de texto desenvolvida pelo grupo até o momento em que isso foi discutido.

A professora finaliza sua fala, exprimindo um valor de obrigação, com as modalizações deônticas “Temos que repensar” e “precisamos rever”, mostrando o que se deve fazer em relação ao Eixo Produção Textual e enfatiza que uma mudança de postura frente ao agir docente é essencial para a prática escolar. Consideramos que, após participar das atividades desenvolvidas (formação), ela apresentou seu posicionamento, revelou ter consciência do que deve ser feito no desenvolvimento do projeto com o gênero notícia e explicou o que precisa ser revisto e porque até então (“sempre trabalhamos”) as propostas elaboradas não atendiam a uma perspectiva interacional de trabalho com gêneros textuais. Possivelmente, isso tenha relação com seu percurso formativo, uma vez que procuramos, ao longo das interações, instigar as participantes a assumir um papel ativo em sua docência.

Logo após, ela conclui com um discurso teórico mobilizado pelo modo de raciocínio semiológico, possivelmente devido ao conhecimento que adquiriu durante o desenvolvimento das atividades de caráter formativo, como revela em sua fala: “*Mediar, construir juntamente com o aluno, não é fazer por ele. Além disso, a produção precisa ter sentido, uma função social.*” (grifo nosso). No final da sua fala, além de utilizar a locução verbal “precisa ter” como uma modalização deôntica (valor de dever), ao mencionar a função social do gênero atrelada à proposta de produção que seja significativa para aluno, Lúcia demonstra sua compreensão sobre a concepção de gênero abordada na formação.

### **5.3.1 O projeto didático: A notícia para e por crianças**

Depois das análises das interações entre as participantes da pesquisa durante as atividades de caráter formativo, damos sequência à análise voltada à etapa da atividade formativa que consistiu na elaboração da sequência didática com o gênero notícia alinhado aos eixos da BNCC (BRASIL, 2018), configurando-se como um retorno à práxis docente. Nesta subseção, investigamos os possíveis efeitos que o processo de mediação formativa possa ter exercido sobre as professoras quando do desenvolvimento do projeto didático com o gênero notícia.

Considerando o percurso de análise que apresentamos em nossa metodologia, no retorno ao agir docente (BRONCKART, 2013), é possível identificar se o processo de formação se configurou como passo necessário e significativo para a construção de um projeto didático alinhado a uma abordagem sociodiscursiva com caráter modular. Verificaremos se esse processo promoveu uma reestruturação psíquica positiva (BRONCKART, 2013) que possa ter reconfigurado o modo de agir/avaliar docente em relação à elaboração da proposta de produção para o ensino do gênero notícia, ao analisarmos esse planejamento no projeto desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa em colaboração com a formadora, intitulado “A notícia para e por crianças”, o qual apresentaremos logo na sequência deste trabalho.

### **5.3.2 A situação de comunicação**

Como bem afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da prática social tem por objetivo deixar claro para o aluno que o projeto de produção terá uma situação real de comunicação, ou seja, a escrita terá função social. E foi com a intenção de apresentar um contexto de produção real que a temática para o desenvolvimento do projeto emergiu a partir de um projeto solidário que é desenvolvido na escola em que as participantes da pesquisa atuam como docentes. A escola engaja os alunos de turmas do 4º ao 6º ano em práticas solidárias (arrecadação de alimentos, rifas, eventos), no Projeto “Gentileza”, para contribuir com instituições que atendem a crianças em situação de risco e com câncer.

Apesar de o projeto solidário ser desenvolvido apenas com turmas do 4º ano à 3ª série do Ensino Médio, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I também se envolvem, porque os alunos engajados no projeto “Gentileza” entram em todas as

turmas da escola, para apresentar a proposta do Projeto, com o objetivo de que todos possam colaborar. Dessa forma, o projeto fica sendo conhecido por todos os alunos, que se tornam divulgadores e, ao mesmo tempo, desperta neles o interesse em fazer mais descobertas sobre o que é, como surgiu, como funciona, entre outros questionamentos que surgem.

Nesse sentido, destacou-se a importância de que as crianças tivessem mais conhecimento sobre o projeto desenvolvido na própria escola e sobre as instituições beneficiadas pelo projeto, para que pudessem se tornar divulgadoras dessa ação nas redes sociais.

Considerando o ponto de partida do projeto didático, a prática social motivadora da situação real de comunicação que culminará com a produção final da notícia a ser divulgada, a proposta desenvolvida pelas professoras se mostrou condizente com a proposta metodológica de uma sequência didática, porque pertence a um contexto em que as crianças estão inseridas e é um tema de interesse delas. As professoras viram na SD uma oportunidade de apresentar uma proposta de ensino de gênero que pode guiar as intervenções docentes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Reconhecemos que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e as culturas de rede, características da hipermodernidade desencadeiam novos letramentos. Compreendemos, acima de tudo, que “[a] WEB 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119), originando o que Rojo (2013) denomina de “lautor”. Nesse sentido, as professoras colaboradoras optaram pelo ensino do gênero notícia e sua circulação em sites de redes sociais. Dessa forma, podemos afirmar, com base no que foi apresentado em nossa fundamentação teórica, que a escolha do gênero está de acordo com um ensino situado à sociedade contemporânea, a partir da qual emerge a necessidade de desenvolvimento de multiletramentos (ROJO, 2013).

A questão é que, hoje, as pessoas não conseguem viver sem contar para o outro o que vivem ou deixam de viver, elas querem ser notícia, não há mais fronteiras entre o público e o privado. O que está em voga no momento é comentar, sem nem ao menos refletir sobre o que se está comentando, se o que está sendo divulgado é verdade. Como comentam Rojo e Barbosa (2015, p. 121),

Não há tempo para reflexões: o *feed* de notícias “anda” e empurra as publicações para o buraco negro (a resistência à superficialidade ainda faz com que alguns admitam adesões equivocadas, motivadas pela pressa, e se retratem publicamente.

Em relação a esse aspecto, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância de desenvolver habilidades que se mostrem imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico, como é o caso da necessidade de empreender uma curadoria competente das fontes de informação consultadas, a fim de saber lidar de forma crítica e responsável com as notícias falsas.

Para ajudar a combater a desinformação, cada vez mais especialistas propõem que seja feita uma nova abordagem no trabalho com textos jornalísticos em sala de aula. Trata-se do letramento midiático, que envolve um conjunto de habilidades para acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo na internet. A partir do estudo que as professoras realizaram sobre gênero de texto, transposição didática e letramento, propuseram-se a desenvolver com os alunos, a partir do diagnóstico das produções iniciais, uma proposta para compreender essa nova maneira de ler e escrever.

### 5.3.3 A estrutura do projeto “A notícia para e por crianças”

O projeto “A notícia para e por crianças” apresentou 10 oficinas, contando com a oficina de produção inicial. Tendo em vista a proposta de organização do trabalho pedagógico baseado em sequências didáticas, foram planejadas oficinas que englobam todos os quatro eixos do ensino de língua Portuguesa, conforme quadro abaixo.

Quadro 5: Eixo das Oficinas

OFICINA	EIXO DA OFICINA
Oficina 1	Escrita
Oficina 2	Leitura e oralidade
Oficina 3	Escrita
Oficina 4	Oralidade
Oficina 5	Análise linguística
Oficina 6	Multimodalidade e semiótica
Oficina 7	Escrita
Oficina 8	Multimodalidade e oralidade
Oficina 9	Oralidade
Oficina 10	Leitura / Multimodalidade

Fonte: Elaborado pela autora com base na SD “Notícia para e por crianças”.

A primeira oficina compreende, de acordo com o esquema proposto pela SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a apresentação detalhada da situação de comunicação (produção da notícia escrita) que deveria<sup>7</sup> ser produzido pelos alunos na produção final. Ao mesmo tempo, é ainda na primeira oficina que as crianças deveriam realizar uma produção inicial a partir da qual seria possível diagnosticar os pontos que precisariam ser trabalhados com a turma ao longo das demais oficinas sobre o gênero notícia. Para que os alunos pudessem melhor compreender a situação de comunicação na qual deveriam agir, nessa conversa inicial, as professoras deveriam salientar que os alunos noticiariam por escrito as ações desenvolvidas pelo “Projeto Gentileza”, e os destinatários possíveis seriam todos que fazem parte da comunidade escolar e têm acesso às redes sociais da escola, uma vez que as notícias seriam divulgadas nesse meio de comunicação.

A fase inicial de apresentação da situação de comunicação teve como principal objetivo fornecer aos alunos informações necessárias para que eles conhecessem o projeto comunicativo e a linguagem associada a essa situação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Além disso, funciona como ação reguladora da SD, uma vez que permite ao professor conhecer o que seus alunos já dominam e o que é necessário trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem deles.

Após a realização da primeira etapa (oficina 1), as professoras julgaram pertinente o planejamento das oficinas 2 e 3, nas quais, a partir da observação da produção inicial, diferenciariam as aprendizagens e as capacidades reais dos alunos de cada turma. Dessa forma, na oficina 2, as professoras propoariam a realização de uma atividade na perspectiva de sala de aula invertida, ou seja, primeiramente, eles fariam uma pesquisa, em casa, de notícias tendo como tema “ações solidárias”, para serem socializadas na aula seguinte. A partir das pesquisas, durante a aula, seriam trabalhados problemas de diferentes níveis.

Primeiramente, foi identificado que faltava aos alunos um conhecimento a respeito do gênero notícia. Coerentemente com a abordagem da SD, que defende que, “[n]os módulos trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ;

---

<sup>7</sup> Utilizamos o verbo no futuro do pretérito porque estamos analisando o planejamento autoprescrito elaborado pelas professoras participantes da pesquisa. Embora essas atividades tenham sido efetivamente realizadas, não foi possível coletar as produções das crianças nem registrá-las em vídeo.



NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87), na oficina 2, os alunos estudariam a estrutura composicional do gênero e a linguagem na perspectiva da multimodalidade por meio de questionamentos norteadores que auxiliassem as crianças em suas reflexões. Dessa forma, explorariam as notícias trazidas de casa, identificando os elementos composicionais do gênero e destacando as principais características da linguagem. Nessa oficina, as crianças ainda voltariam à sua produção inicial e, a partir de um material disponibilizado pelas professoras com instruções sobre as etapas de elaboração de um planejamento de uma notícia, os alunos poderiam se autoavaliar, seguindo as instruções, ao mesmo tempo que fossem reconhecendo os elementos do gênero. E, para finalizar, as professoras apresentariam algumas informações importantes sobre as ações realizadas pelo projeto “Gentileza”, a partir de da exibição de entrevistas e vídeos com a participação de representantes do Projeto.

Para a oficina 3, as professoras planejaram a formação dos grupos, levando em consideração diferentes níveis de desempenho e habilidades dos alunos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de colaboração entre os integrantes dos grupos. Ainda para essa oficina, houve a definição dos papéis a serem desempenhados por cada integrante do grupo e, na sequência, a produção da notícia, em que cada integrante produziria uma etapa do gênero. Cabe destacar que, antes de partirem para produção da notícia, os grupos teriam que desenvolver o planejamento do texto que apresentasse. Entre as perguntas relacionadas ao fato a ser noticiado, eis os seguintes questionamentos: a) por que estou escrevendo esse texto?; b) para quem estou escrevendo?; e c) onde esse texto será divulgado? Essa estratégia pressupõe uma reflexão sobre o processo dialógico (BAKHTIN, 2016).

É possível identificar que as mediações de caráter formativo fizeram com que esse processo se configurasse como um processo significativo, tanto para o desenvolvimento profissional das professoras como para o desenvolvimento de um projeto didático com o gênero notícia ancorado na proposta de SD a partir de momentos de tomada de consciência que configuram o agir docente, evidenciadas na análise das atividades de representação e experiência.

Na sequência, as professoras propuseram uma oficina sobre a produção de entrevistas, com o intuito de coletar dados sobre o fato a ser notícia. As docentes planejaram retomar a notícia elaborada e as entrevistas já apresentadas na oficina 2, para que, em seguida, pudessem discutir sobre a definição e a formulação do gênero entrevista e refletir sobre quais questionamentos ainda seriam pertinentes para o

enriquecimento da produção final da notícia. As orientações para elaboração dos questionamentos da entrevista não foram descritas pelas professoras, pois foram direcionadas apenas por meio da oralidade. Destacamos também que a elaboração dos questionamentos foi realizada por cada grupo a partir da mediação da professora. Assim como propõe a BNCC (BRASIL, 2018), todo o processo de produção, autoavaliação, revisão e edição foi realizado com mediação das professoras. As professoras acompanharam todos os grupos, conversaram, fazendo orientações e correções necessárias.

Após a elaboração dos questionamentos, as crianças realizaram as entrevistas com integrantes do Projeto “Gentileza”, objetivando conhecer mais do projeto e se apropriar mais do assunto. Essa prática aproximou os alunos da temática, envolvendo-os e permitindo que vivenciasse uma situação de comunicação com um gênero de texto oral, ao mesmo tempo em que os colocou também em contato com outras linguagens (linguagem audiovisual). Após a realização das entrevistas, as crianças assistiram às entrevistas produzidas para que pudessem organizar as informações a partir do texto oral.

Uma das estratégias defendidas por Dolz (2016) para se trabalhar problemas de diferentes níveis é exatamente variar as atividades. “Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula” (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004, p. 89). Para elaborar conteúdos, o aluno deve buscar técnicas ou elaborar suas próprias estratégias. Dependendo do gênero, essas estratégias podem variar bastante. Em se tratando de crianças de 7 anos de idade, que ainda não dominam essas técnicas, cabe ao professor orientá-las quanto a isso. Esse é um aspecto da transposição didática visível no planejamento das ações a serem desenvolvidas pelas professoras ao longo da sequência didática (SD).

Na sexta oficina, foi proposto um momento de diálogo a respeito das notícias produzidas, das características apresentadas pelos textos, principalmente sobre os aspectos relacionados à linguagem e semiótica. Esse processo de revisão teve as professoras como mediadoras, e a intenção era que colegas e professoras contribuíssem com comentários e sugestões para o aperfeiçoamento dos textos.

Consideramos que algumas questões poderiam ter sido aprofundadas em relação ao desenvolvimento da escrita dos estudantes, como, por exemplo, a

realização de uma atividade em que os grupos pudessem trocar os textos produzidos, que seriam analisados acerca de apresentarem ou não os elementos do gênero e sobre a legenda estar ou não coerente com a imagem. Essa exploração, com a mediação das professoras, teria sido muito válida. Além disso, as professoras poderiam também ter programado uma reescrita coletiva, para contemplar os aspectos linguísticos, verificar erros ortográficos mais recorrentes, vocabulário apropriado à situação e variação de tempos verbais, aspectos essenciais para desenvolvimento da oficina seguinte.

A sétima oficina corresponde à etapa de produção final do texto escrito, a reescrita da notícia. No planejamento, consta que as professoras iniciariam a oficina retomando com os alunos as características do gênero. As crianças verbalizariam o que aprenderam sobre o gênero, de modo a construir conhecimento. Descreveriam, assim, sua composição e elaborariam coletivamente uma grade de avaliação que deveria ser utilizada como check-list da produção final.

O planejamento apresenta uma descrição das características ou critérios a serem desenvolvidos ou observados durante o desenvolvimento da produção final: desenvolvimento do conteúdo relacionado à temática abordada no gênero, utilização de recursos linguísticos adequados, como vocabulário apropriado à situação de comunicação, variação de tempos verbais em função do tipo e do plano textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, observando essa grade, as crianças deveriam reescrever o texto, que já apresentaria também algumas observações das professoras.

As oficinas 8, 9 e 10 contemplam as etapas de planejamento, produção, revisão, edição e divulgação da notícia na sua modalidade oral com a ajuda do professor e em colaboração com os colegas, de acordo com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). É importante destacar que a proposta desenvolvida, partindo do conceito bakhtiniano, compreende o gênero notícia em suas variações e em seus vários aspectos de composição e percebe o contexto como algo subjetivo, construído socialmente e partilhado na interação entre seus interlocutores.

A forma como as professoras organizaram a SD para o trabalho com a notícia escrita já produzida pelas crianças na sua modalidade oral aponta a internalização da concepção de que comunicar-se oralmente pode e deve ser ensinado de forma sistemática (SCHENEWLY; DOLZ, 2004). A partir desse ponto de vista, buscou-se confrontar o oral e o escrito, abordando as especificidades da modalidade oral, bem

como a multimodalidade presente na transmissão de um telejornal que confere à notícia oral um dinamismo e uma fragmentação que não estão presentes na sua versão escrita.

Dessa forma, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018), as crianças desenvolveriam a produção do gênero seguindo todas as etapas: produção, revisão, reescrita, edição e circulação do texto. Após a reescrita, edição e avaliação, os textos seriam postados em uma das redes sociais da escola, numa página destinada para a proposta. Para finalizar a oficina, ainda foi planejado pelas professoras um diálogo a respeito do uso das redes sociais, no sentido de conscientizar o grupo em relação aos cuidados com as informações divulgadas na rede para valorizar a publicação de informações e notícias de grande valia para a comunidade.

A proposta de sequência didática desenvolvida pelas professoras apresenta muitos pontos positivos em relação ao que foi previsto nas atividades de caráter formativo. Identificamos que, em alguns momentos, algumas propostas poderiam ter sido mais aprofundadas. Foi possível identificar muitos aspectos discutidos, assimilados durante as atividades de caráter formativo na proposta didática de ensino. Apresenta-se o ensino da escrita situado, uma vez que o projeto didático mobiliza a produção da notícia inserida em contexto de prática social, abordando gêneros (notícia e entrevista) amplamente difundidos na atualidade.

Além disso, o planejamento das oficinas foi condizente com a proposta de organização apresentada pela SD, pois partiu da produção inicial (do mais complexo) e passou pelas oficinas (módulos), trabalhando em cada uma a capacidade necessária para o domínio e produção final do gênero. Na sétima oficina, volta-se novamente ao complexo, com a produção final do texto escrito e, na décima oficina, a produção final do texto oral.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, buscamos sistematizar os resultados obtidos com o presente estudo da mesma forma como iniciamos a introdução, colocando os motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa. Chegando ao fim deste processo, após inúmeras leituras realizadas para a escrita deste texto, podemos afirmar que cada um dos conceitos trabalhados contribuiu significativamente para o nosso desenvolvimento profissional como docente.

A presente dissertação surgiu da necessidade de se buscarem metodologias que proporcionassem inovação no trabalho com o gênero notícia e de se desenvolverem projetos alinhados a uma perspectiva interacionista. Daí surgiu a pergunta de pesquisa que motivou este trabalho: Como trabalhar, de forma sistematizada e adequada ao contexto escolar, o gênero notícia, já em séries iniciais do Ensino Fundamental I, a partir de uma visão sociointeracionista discursiva?

Nesta pesquisa, propusemo-nos a refletir sobre a demanda que se relaciona à necessidade de compreender como o processo de formação de professores pode contribuir para a apropriação de conceitos da transposição didática interna e externa que acabam por se configurar como um vetor de tomada de consciência, potencializando um agir docente ressignificado em muitos aspectos. Tal movimento, sob a perspectiva assumida nesta pesquisa, pode caracterizar-se como propulsor de desenvolvimento profissional, mediado pelas atividades de caráter formativo, as quais foram objeto de análise e reflexão neste texto.

Retomando o objetivo geral proposto na introdução desta dissertação, propusemos analisar o processo de transposição didática do gênero notícia, vivenciada por um grupo de professoras atuantes no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma a discutir, refletir e indicar caminhos possíveis para o trabalho com o gênero em sala de aula, visando a contribuir para uma produção mais qualificada desse gênero por parte dos estudantes. Para resgatarmos como se deu essa análise e suas etapas, retomaremos os objetivos específicos e procuraremos sistematizar as respostas que produzimos para cada um deles com o desenvolvimento desta pesquisa.

- **Analisar as verbalizações das professoras participantes desta pesquisa, em diferentes momentos, procurando identificar o quanto do que foi produzido**

**ao longo do desenvolvimento das atividades formativas contribuiu para a elaboração do projeto.**

Este objetivo está relacionado à organização metodológica proposta nesta dissertação. Esse percurso consiste na análise processual na qual nos pautamos e que esteve relacionada à etapa de entrevistas realizadas antes das atividades de caráter formativo e à etapa relacionada às vivências das professoras colaboradoras durante o desenvolvimento das interações nas atividades formativas. Para resgatar, de modo resumido, essas vivências, lembramos que selecionamos alguns trechos das entrevistas realizadas antes das atividades de caráter formativo que evidenciassem as representações prévias das professoras colaboradoras a respeito de como pensavam uma aula de língua portuguesa, sobre os eixos propostos pela BNCC em relação ao ensino da escrita e oralidade e sobre o ensino de LP baseado em gêneros.

Em suas verbalizações, nesse primeiro momento, pudemos verificar aspectos que aparentemente representavam em suas aulas de produção de texto (escrito ou oral). Essas concepções, por sua vez, não estavam totalmente alinhadas a um ensino de gênero que visa a diferentes situações de interlocução, reconhecendo suas finalidades sociocomunicativas. Na verdade, o que se evidencia em suas verbalizações é que algumas noções relacionadas a essa concepção dialógica de gênero ainda não estavam consolidadas, algumas eram até mesmo desconhecidas. Por isso, em determinados momentos, não havia um consenso entre as participantes acerca da concepção de gênero e do ensino da oralidade. Isso se explica, possivelmente, pela diversidade de formações em cursos de graduação, mas também pela ausência de momentos conjuntos de debate coletivo sobre tais questões, de modo explícito, sistemático e com objetivos como os propostos neste trabalho.

Num segundo momento, voltamo-nos para a análise dos discursos apresentados pelas participantes da pesquisa nas interações promovidas durante a realização das atividades de caráter formativo. Essa segunda etapa de análise evidenciou uma tomada de consciência das professoras participantes em relação à necessidade de dialogar com saberes científicos, de conseguir descrever numa perspectiva didática de forma que esse conhecimento, a partir do momento que se torne significativo para o aluno, possa configurar-se em conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).

A organização metodológica proposta mostrou-se eficaz para o nosso objetivo. A proposta constituiu uma importante ferramenta fomentadora de reflexões

relacionadas à prática docente a partir das interações, promovidas durante a realização das atividades de caráter formativo, entre as participantes e a formadora na busca pela resignificação de suas práticas. Isso potencializou impactos tanto no desenvolvimento profissional das professoras, evidenciado neste estudo, quanto no desenvolvimento de habilidades dos alunos, tema que pode ser abordado em nossas pesquisas futuras.

- **Elaborar, juntamente com as professoras, uma sequência didática, que possa didatizar o gênero notícia nas modalidades oral e escrita.**

Para atender a esse objetivo, combinamos os procedimentos da sequência didática propostos por Schneuwly e Dolz (2004) para desenvolvermos o planejamento do trabalho didático. Foi a partir das atividades desenvolvidas durante a formação que descobrimos o caminho que deveríamos seguir com o projeto de ensino, uma vez que refletimos sobre o desenvolvimento de objetos escolares dentro de uma perspectiva de progressão que levasse em consideração as particularidades das situações escolares, evidenciando a variedade de situações comunicativas. A assimilação de novos modos de agir que se evidenciaram no projeto de ensino elaborado ficaram evidentes ao analisarmos as oficinas desenvolvidas ao longo do trabalho planejado. Foi nessa etapa de análise que identificamos, mais evidentemente, que as professoras participantes tinham se apropriado dos saberes relacionados ao gênero tanto numa perspectiva teórica como didática.

Concluimos, a partir dos dados analisados nesta pesquisa, que houve uma mudança no trabalho docente, evidenciada em modos de agir, ensinar e avaliar os alunos em relação à produção textual diferente do que era feito antes do trabalho formativo. Na SD elaborada, pudemos perceber que o foco passou a ser a interação, pois a produção do gênero partiu de uma prática social – noticiar as ações sociais desenvolvidas na escola – de interesse dos alunos.

O projeto de ensino proposto estava articulado a questões relacionadas ao gênero desconhecidas para os alunos, e as professoras conheciam quais eram essas dificuldades porque tinham desenvolvido uma produção diagnóstica. O planejamento demonstra uma mudança de concepção de ensino de escrita e oralidade, na medida em que as participantes demonstram retornar às suas práticas com uma postura diferente, cientes de que a proposta desenvolvida ainda tinha muito a ser melhorada, principalmente em relação ao tempo de execução de cada oficina, ponto que foi destacado pelas professoras. Elas ressaltaram a necessidade de um tempo maior

para trabalhar com as particularidades de cada aluno identificadas na produção diagnóstica, com o uso de recursos linguísticos adequados, releitura, revisão de texto e reescrita, apresentados de maneira muito rápida e superficial no projeto analisado.

• **Investigar, junto às professoras colaboradoras desta pesquisa, como se deu a apropriação da transposição didática interna e externa, durante o processo de formação, para o trabalho com o gênero sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva.**

Este último objetivo está relacionado à análise do projeto realizado pelas professoras e com minha colaboração, durante as reuniões em caráter formativo acerca da produção do gênero notícia sob uma perspectiva interacionista, à luz da engenharia didática. A análise do projeto mostra o quanto do que foi discutido e assimilado durante as reuniões desenvolvidas em caráter formativo, que correspondem à fase de pesquisa para obtenção dos saberes científicos, pode ter contribuído para a elaboração da SD.

A partir da análise do projeto de ensino desenvolvido, notamos que foi planejado um ensino de escrita, contemplando também a produção de gênero oral, com o foco na interação. A introdução dessa nova prática, ancorada na perspectiva da engenharia didática, supõe o conhecimento do contexto institucional, os recursos disponíveis e a relação entre professores e alunos envolvidos no processo (DOLZ, 2016). Igualmente reconhece as vantagens e os limites da proposta experimentada, permitindo uma avaliação crítica da ferramenta de ensino, no que diz respeito ao tempo disponível para realização das atividades e ao ajuste do dispositivo aos recursos disponíveis.

Dentro de uma proposta de sequência didática, as atividades escolares que contemplem situações complexas são indispensáveis para abordar a escrita (DOLZ, 2016), mas o fato é que se deve pensar no equilíbrio entre atividades complexas, que exigem práticas sucessivas e atividades simples executáveis com autonomia pelos alunos, mantendo um significativo nível de atenção. Nesse aspecto, a proposta desenvolvida utiliza-se da produção inicial para obter uma avaliação inicial da zona proximal de desenvolvimento do aluno, com o objetivo de verificar como o aluno se situa face às situações de comunicação que apresentam obstáculos, para desenvolver a progressão das atividades ao longo das oficinas.

Os erros observados na primeira produção ajudaram as professoras a identificar a natureza dos obstáculos e pistas de que estratégias poderiam ser usadas



para superá-los (DOLZ, 2016). No entanto, constatou-se uma insegurança das professoras em relação à avaliação, elaboração de critérios avaliativos, para que, a partir deles, se possa adaptar as atividades de acordo com os obstáculos observados. O estigma do “erro” e a ideia de que a grafia correta das palavras e a estética do texto estão acima do conteúdo que o aluno é capaz de produzir foram ideias que, aos poucos, foram sendo superadas. Consideramos que a avaliação e o desenvolvimento de critérios avaliativos para os textos escrito e oral foram um dos maiores ganhos do desenvolvimento do projeto.

Pensar nesse contexto específico contribuiu para assinalar a necessidade do desenvolvimento de novas atividades com caráter formativo desenvolvidas por quem conhece tanto o grupo como o real contexto de sala de aula, a realidade concreta na qual o projeto será desenvolvido, feita à semelhança da qual acompanhamos. Considerando os resultados obtidos, desejamos que esta dissertação possa motivar a construção de propostas inovadoras para o ensino da produção oral ou escrita na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. A. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDI - AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. **Infância na Mídia**: A criança e o adolescente no olhar da imprensa brasileira. Relatório 2002/2003. São Paulo: Salesiana, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3 ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- BARROS, E. M. D de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte, v. 13. n 3, p. 741-769. jul/set. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-3982013000300004&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-3982013000300004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 15 de jul. de 2020.
- BARROS, E. M. D de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1687>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2011. São Paulo: Cortez.
- BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf/>. Acesso em: 04 set. 2020.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 1, 2003, p. 205-231. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do Discurso na Escola**: Mito, conto, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. Posfácio: ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 161-174.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BRONCKART, E. B; BRONCKART, J. P. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. de M. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

BUENO, L.; JACOB, A. E.; ZANI, J. B. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CARNIN, A. Formação inicial, construção de objetos de ensino e transposição didática: do saber ao saber – fazer. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (Org.). **Práticas de Letramento: caminhos e olhares inovadores**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARNIN, A. Um olhar para o trabalho do professor em formação continuada no (planejamento do) ensino da escrita. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta** (PUC-MG), v. 19, p. 241-262, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda França. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORME, M. I. de C. As crianças e as notícias da televisão. **Educ. rev.** [online]. 2013, v. 29, n. 1, p. 205-223. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100010>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DELORME, M. I. de C. **Domingo é dia de felicidade**: As crianças e as notícias. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=125584](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=125584) Acesso: 02 out. 2020

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre engenharia didática. **Delta** [online], v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/01024450032172172687520541>. Acesso em: 08.03.2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 19 - 50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DORETTO, J. **Jornalismo para a infância**: uma proposta de definição. Disponível em: <https://periódicos.uff.br/ciberlegenda/artide/viwe2014>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DUARTE, R. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, A.; SAUERBRONN, F. F. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 1, p. 7-33, 2008.

FERREIRA, M. F. **Infância em papel**: o jornalismo infantil no interior. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0769-2.pdf> - Acesso em: 15 fev. 2021.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRANCO, M. A. R. S. **A pesquisa fecunda a prática docente: fundamentos epistemológicos**. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

GARCEZ, L. A **escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. UNB, 1998.

GUIMARÃES, A. M. de M. Do saber fazer ao poder fazer: a importância de uma formação continuada que dê voz ao professor. **V FLAEL**: Fórum de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagens de Línguas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUIMARÃES, A. M. de M. Professor em formação continuada como protagonista de seu fazer didático: a importância da atorialidade. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, Mercado das letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero: da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 7-26.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 17-38, 2014.

HENTZ, M. I. de B. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 107-124, 2015.

KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

KLEIMAN, Â. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos de leitura. 8 ed. Campinas: Pontes 2002.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. 4 ed. Florianópolis: Insular, 2012.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LOZZA, C. **Escritos sobre jornal e educação**: olhares de longe e de perto. São Paulo: Global, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo.: Parábola Editorial, 2011.

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

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: ROTT; M. D.; BONINI, A.; MEURER, J. L. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel. 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez., 2006.

MENDES, E. B. **O jornal infantil interativo**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2002.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, v. 4, p. 73-79, março de 2005. Disponível em: [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org). Acesso em: 15 fev. 2021.

MIGLIORA, R.; SANTOS, F. R. dos S.; NÉRI, G. G. O que as crianças pensam sobre os telejornais. *In*: DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 145-165.

MORATO, M. E. O interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET, 6., 2011b, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2011b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8643/9183>. Acesso em 12 jun. 2020.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez.2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022005000300013&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022005000300013&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 15 de jul. de 2020.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (Org.). **Escol@conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. **Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Campos de atuação, Letramentos e Gêneros na BNCC. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto / discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. BALLY, C.; SECHEHAYE, A.; RIEDLINGER, A. (Org.) São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2 ed. 1998.

SOUZA, L. V. de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANCHETTA JR., J. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: UNESP, 2004.



## APÊNDICES

## APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, prof.<sup>a</sup> Nayrla Patrícia Crispiniano Mota, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), convido você a participar da pesquisa intitulada “Do escrito para o oral: o processo de transposição didática do gênero notícia no segundo ano do ensino fundamental”. Nesta pesquisa, o interesse é investigar o processo de transposição didática do gênero notícia vivenciado por um grupo de professoras que atuam no 2º ano do ensino fundamental, de forma a discutir, refletir e indicar possíveis caminhos para o trabalho com o gênero em sala de aula, de modo a contribuir para uma produção mais qualificada deste.

Visando gerar dados para este estudo, serão realizadas reuniões (diálogos e debates de ideias) e registros destas em áudio e em diário de campo, além de entrevistas com as professoras colaboradoras, quando da realização dos encontros e coleta do material produzido (planejamento didático). Os riscos existem, são mínimos, pois como os encontros acontecerão aos sábados pode se tornar cansativo ou desgastante, do mesmo modo o participante pode se sentir desconfortável durante a realização da entrevista ou das gravações das reuniões em áudio. Isso poderá ser mitigado nos encontros (no estilo de rodas de conversa), durante as quais tanto pesquisadora como participantes podem dar estímulo e ânimo uns aos outros. Sua participação, no entanto, irá contribuir para reflexões e possíveis encaminhamentos para a prática com o gênero em sala de aula, de modo a contribuir para uma produção mais significativa do gênero observando a necessidade de um olhar diferenciado para as produções de alunos, resultando em possibilidades e oportunidades de uso da linguagem de maneira a satisfazer as necessidades comunicativas e linguísticas dos alunos.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais, assim como informações sobre sua instituição. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada nesse estudo. Como haverá gravações em áudio, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação ou texto, se assim desejar.

Ao concordar em participar do estudo, você autorizará o uso de suas contribuições para fins acadêmicos. Sua participação no estudo é voluntária. Você pode se recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Se você decidir participar, por favor, assine este documento por meio do qual você concorda com as gravações em áudio, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes dessa participação já mencionadas. Também poderão ser feitas consultas a mim através do

telefone (86) 99999-3687 e pelo e-mail: [nayrlapatrizia@yahoo.com.br](mailto:nayrlapatrizia@yahoo.com.br) Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra sob minha responsabilidade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Nayrla Patrizia  
Crispiniano Mota  
Pesquisadora

**CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA**

Em: 16/08/2019

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil