

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

RENATA GARCIA MARQUES

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA
LÍNGUA MATERNA E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE
LINGUAGEM DE ALUNOS MULTIRREPETENTES**

São Leopoldo

2014

RENATA GARCIA MARQUES

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA
LÍNGUA MATERNA E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE
LINGUAGEM DE ALUNOS MULTIRREPETENTES**

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

Orientadora: Profa Dra Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2014

M357p Marques, Renata Garcia.

Projeto didático de gênero como possibilidade para o ensino da língua materna e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes / Renata Garcia Marques. – 2014.

160 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

"Orientadora: Profa Dra Dorotea Frank Kersch."

1. Projeto didático de gênero. 2. Capacidades de linguagem. 3. Prática social. 4. Interacionismo sociodiscursivo. 5. Letramento digital. I. Título.

CDU 81

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

RENATA MARQUES GARCIA

“PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA
LÍNGUA MATERNA E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE
LINGUAGEM DE ALUNOS MULTIRREPETENTES”

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 18 de agosto de 2014

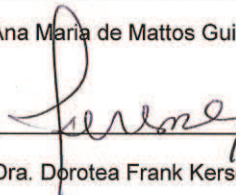
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

Dedico esta etapa da minha vida à Luísa e ao Willian, meus maiores tesouros, pois com o amor, o incentivo, o carinho, a compreensão e a alegria de vocês, esta caminhada foi possível. Minha felicidade é completa ao lado de vocês. Agradeço a Deus pela família que tenho.

À minha mãe por me ensinar, desde cedo, que é com determinação que vencemos os pequenos e os grandes obstáculos na vida.

MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS...

À Doro, minha amada orientadora, pessoa encantadora, excelente professora e pesquisadora, sempre com um largo sorriso a me receber, apoiando-me em todos os momentos desta pesquisa. Obrigada pelo carinho e pelas palavras de incentivo, sempre contribuindo para o meu crescimento acadêmico.

À Ana Guimarães, minha querida professora e coordenadora do Projeto Observatório, exemplo de pesquisadora que inspira a todos que estão ao seu lado, sempre disposta a contribuir e a desafiar o seu grupo de pesquisa. Obrigada pela oportunidade de participar da construção de uma proposta pedagógica eficaz no ensino da língua materna e pelos sinceros conselhos dados ao longo dessa minha caminhada.

À Professora Adila pelo excelente trabalho realizado na coordenação do curso de Letras desta universidade. Sou imensamente grata pelas tuas palavras de incentivo, pois elas foram decisivas para eu iniciar uma nova etapa acadêmica em minha vida. Muito obrigada!

À Rove Chishman, coordenadora do Programa de Pós Graduação de Linguística Aplicada da Unisinos, pelo apoio e incentivo dado às pesquisas realizadas no PPG.

À Vera Helena Dentee de Mello, minha querida orientadora na Graduação do curso de Letras da Unisinos, um exemplo de professora que me ensinou a gostar de pesquisar. Obrigada pelo apoio, carinho e incentivo para eu iniciar o mestrado.

À professora Maria Eduarda Giering, excelente professora do PPG de Linguística Aplicada. Obrigada pelas contribuições valiosas dadas na fase de qualificação desta pesquisa.

À amável Delaine Cafiero Bicalho, excelente professora. Obrigada por ter aceitado compor a banca de defesa desta pesquisa e contribuir para o aperfeiçoamento desta investigação.

Ao Willian Marques, meu marido amado, meu maior incentivador a realizar meus sonhos. Um grande homem. Sinto-me grata por ter uma pessoa tão compreensiva, tranquila e admirável ao meu lado em todos os momentos, alegres ou difíceis, da minha vida. Obrigada por sempre acreditar em mim. Te amo.

À minha pequena, amada e iluminada Luísa Marques, o meu maior tesouro, que bravamente compreendeu a ausência dessa mãe em diversos momentos. Obrigada, *amor da mãe*. Te amo.

À minha família, meus irmãos, Paulinho e Wagner, e especialmente à minha mãe, mulher que eu admiro e me inspiro para sempre enfrentar os desafios da vida. Obrigada por poder contar com o apoio e o carinho de vocês.

À minha sogra e meu sogro, amigos que também posso contar com o apoio e carinho de vocês.

À minha amada “Né”, que inúmeras vezes cuidou da minha pequena Lu e também de mim, sempre com amor e carinho, preocupada com o nosso bem. Obrigada por vocês, Neusa, Natália e Valmoré, fazerem parte da minha vida. Natália, amada, obrigada por todas as traduções feitas.

À minha grande amiga Juliana, professora de Matemática, irmã de alma, que acompanha a minha jornada na Educação desde 2001. Obrigada pelo profissionalismo, pela parceria, alegria, amizade, apoio e incentivo em todos os projetos que proponho e tu sempre aceitas participar, contribuindo para melhorá-los.

Ao meu Diretor e amigo, Cláudio Celso Hatje, pelo apoio, confiança e compreensão que recebi em todos os momentos que precisei durante minha caminhada no mestrado.

Aos meus alunos amados do *Projeto Seguindo em Frente*, turmas de 2011, 2012, 2013 e 2014, obrigada pela riqueza de aprendizagens ao longo de quatro anos marcados por muito trabalho, muitas histórias, muitas conquistas e diversos projetos que registram a nossa história no *Seguindo em Frente*. Tenho certeza de que todos nos tornamos melhores juntos, fazendo a sala de aula um lugar para aprender a trabalhar em equipe. Posso afirmar que aprendi a ser uma professora melhor ao lado de vocês. Obrigada por sempre acreditarem em meus projetos, colaborando com tudo que era possível fazer.

Ao grupo de pesquisa Observatório pela oportunidade de dividir com vocês um espaço de discussão, de reflexão e elaboração de propostas de Projeto Didático de Gênero. Um grupo preocupado em desenvolver projetos eficazes para o ensino da Língua Materna. Além da riqueza teórica, ficará em minha memória o companheirismo e incentivo para participar de eventos fora da Universidade Unisinos, as risadas, os choros, as discussões, os desafios enfrentados juntos, enfim, a experiência ímpar de participar de um grupo de pesquisa que também colaborou muito para o meu desenvolvimento acadêmico.

A todos os meus amigos que cobraram a minha ausência, mas sempre me apoiaram a realizar e concluir este sonho.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à minha nova colega na Secretaria de Educação da rede municipal de São Leopoldo, Fabiana Morales, que estava preocupada com a finalização dessa pesquisa. Obrigada.

Ao Jornal Enfoque, em especial ao professor Nikão e o seu grupo de estudantes de Jornalismo que aceitaram o desafio de desenvolver o seminário “Gêneros textuais no âmbito jornalístico” para os alunos do Seguindo em Frente.

À CAPES pela bolsa concedida a partir de agosto de 2012.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros...”

(Lev Vygostky)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades de ensino da língua materna por meio de gêneros textuais ancorados na proposta metodológica de Projeto Didático de Gênero (PDG) e refletir sobre elas. Por meio da pesquisa-ação, conforme definições de Pimenta (2005) e Wells (2009), em que o professor assume o papel de pesquisador, desenvolveu-se a base metodológica adotada para esta pesquisa e para a geração de dados apresentados. O foco de estudo dessa pesquisa encontra-se dividido em dois momentos. Primeiro, centra-se em analisar como, a partir do gênero textual notícia, as capacidades de linguagem de alunos multirrepentes do Projeto Seguindo em Frente, séries finais, de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública, RS, podem ser acionadas por meio das atividades propostas no PDG “Profissão Repórter na Comunidade”, desenvolvido e aplicado pela professora/pesquisadora. No segundo, depois de aplicado o projeto, analisa-se como efetivamente as capacidades de linguagem foram acionadas durante o processo de produção do gênero notícia dos textos (produção inicial, produção final e reescrita) de uma mesma aluna, evidenciando a relação entre a proposta de PDG e as capacidades de linguagem da aluna acionadas durante o desenvolvimento do projeto. Além disso, essa pesquisa também aponta para a importância do letramento digital (por meio do uso das redes sociais) voltado para o ensino da língua materna. Como âncora teórica, embasamo-nos em alguns princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (199/2006/2007/2009), o conceito de gêneros textuais por meio das sequências didáticas, com os estudos de Schneuwly e Dolz (2011) e o conceito de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY E DOLZ, 2011; CRISTÓVÃO, 2011/2013). O estudo se fundamenta também na proposta metodológica de Projeto Didático de Gênero (PDG), defendida por Guimarães e Kersch (2012), nos estudos de letramento (STREET, 2010; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995/2008) e nos estudos de letramento digital (BUZATTO, 2009; ROJO, 2012; SOARES 2002; XAVIER, 2009). Todos esses construtos teóricos embasam esta pesquisa para apontar novos caminhos para o ensino da Língua Materna. Os resultados mostram que a proposta de Projeto Didático de Gênero, desenvolvida com alunos multirrepentes, conduz o professor a desenvolver atividades que exploraram o gênero (notícia) como objeto de ensino vinculado à prática social dos aprendizes, promovendo a mobilização das capacidades de linguagem desses alunos significativamente.

Palavras-chave: Projeto Didático de Gênero. Prática Social. Capacidades de Linguagem. Interacionismo Sociodiscursivo. Letramento Digital.

ABSTRACT

The present work aims to analyze new teaching possibilities for mother tongue through textual genders anchored in the methodological proposal of Gender Didactic Project (GDP) and reflect about them. Through action research, as definitions of Pepper (2005) and Wells (2009), in which the teacher assumes the researcher role, it was developed the methodological basis adopted for this research and for generation of the presented data. The studying focus of this research is divided in two moments. First, it focuses on analyzing how, from the news gender textual, the language capabilities of school failure students from the Project Moving Forward, final grades, from a public elementary school, RS, can be activated by means of activities proposed in the GDP "Profession Reporter in the Community", developed and applied by the teacher/researcher. And second, after application of the project, it is analyzed how the language capabilities were effectively actuated during the production process of the news gender of texts (initial production, final production and rewriting) of the same student, evidencing the relationship between the proposed GDP and the student's language capabilities during the project development. Furthermore, this research also points out the digital literacy's (social networks use) importance for teaching the mother tongue. As a theoretical anchor, in some principles of the Socio-Discursive Interactionism (SDI) from Bronckart and the textual genders study through didactic sequences, with studies from Schneuwly and Dolz. As well as the methodological proposal of Gender Didactic Project (GDP), defended by Guimarães and Kersch (2012), the literacy's studies importance (STREET, 2010; BARTON, HAMILTON, 1998; KLEIMAN 2005/2007) and the relevance of digital literacy's studies (Buzatto, 2009; ROJO, 2012; SOARES 2002; XAVIER, 2009;). All these theoretical constructs underlie this research to point new paths for the Mother Tongue's teaching. The results show that the proposed Gender Didactic Project developed with school failure students students, leads the teacher to develop activities that explore the gender (news) as an object of education linked to a social practice of learners, promoting significantly the mobilization of language skills of these students.

Keywords: Gender Didactic Project. Social Practice. Language Capabilities. Socio-Discursive Interactionism. Digital Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Projeto do ISD.....	24
Figura 2 - Os Três Níveis da Arquitetura Textual	31
Figura 3 - As Quatro Capacidades de Linguagem	40
Figura 4 - Projeto Didático de Gênero.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo Didático de Gênero: Notícia.....	47
Quadro 2 - Resumo do Projeto Didático de Gênero <i>Profissão Repórter na Comunidade</i>	70
Quadro 3 - Descrição do PDG Profissão Repórter na Comunidade e das Capacidades de Linguagem.....	72
Quadro 4 - Grade de Avaliação.....	89
Quadro 5 - A Produção Inicial de Rita.....	97
Quadro 6 - A Produção Final de Rita.....	106
Quadro 7 - A Produção Reescrita de Rita.....	119
Quadro 8 - Quadro-resumo das capacidades de linguagem da aluna Rita.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Capacidades de Linguagem acionadas no PDG aplicado	93
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Compreendendo o Interacionismo Sociodiscursivo	22
2.1.1 A Presença do ISD no Ensino Brasileiro	28
2.1.2 Construto Teórico do ISD para Análise de Textos	30
2.1.3 As Capacidades de Linguagem e o ISD	33
2.1.4 Os <i>Megainstrumentos</i> de Ensino da Língua Materna	41
2.1.5 A Construção do Modelo Didático de Gênero Notícia (MDG)	45
2.1.6 As Sequências Didáticas e o ISD	52
2.2 O Projeto Didático de Gênero (PDG) e a Presença do Letramento	56
2.3 O Letramento Digital (LD) no Contexto Escolar	61
3 METODOLOGIA	65
3.1 Método de Pesquisa	65
3.2 O Contexto de Pesquisa	66
3.3 O Projeto Didático de Gênero <i>Profissão Repórter na Comunidade</i>	67
3.4 Descrição do Projeto Didático de Gênero <i>Profissão Repórter na Comunidade</i>	72
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
4.1 Análise e Discussão Sobre as Capacidades de Linguagem Acionadas nas Atividades Propostas no PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i>	81
4.1.1 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas nas atividades da Produção Inicial	82
4.1.2 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Primeira Etapa: <i>Compreender e estudar a estrutura do gênero notícia</i>	83
4.1.3 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Segunda Etapa: <i>Iniciar a atividades linguísticas do gênero notícia</i>	84
4.1.4 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Terceira Etapa: <i>Seminário na Universidade UNISINOS</i>	85
4.1.5 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Quarta Etapa: <i>Produzir o gênero notícia</i>	87

4.1.6 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Quinta Etapa: O gênero notícia em ação: interação entre alunos e professores na rede social Facebook.....	90
4.2 Considerações sobre a Proposta de PDG e as Capacidades de Linguagem Acionadas	91
4.3 Análise e Discussão de Dados da Produção Inicial, Produção Final e Produção Reescrita da Aluna Rita	94
4.3.1 Análise da Produção Inicial da aluna Rita	96
4.3.1.1 Capacidades de Ação	97
4.3.1.2 Capacidades Discursivas	99
4.3.1.3 Capacidades Linguístico-Discursivas	101
4.3.1.4 Capacidades de Significação	103
4.3.2 Análise da Produção Final (PF).....	104
4.3.2.1 Capacidades de Ação	106
4.3.2.2 Capacidades Discursivas	108
4.3.2.3 Capacidades Linguístico-discursivas (CLD)	112
4.3.2.4 Capacidades de Significação	116
4.3.3 Produção Reescrita da Aluna Rita	117
4.3.3.1 Capacidades de Ação	120
4.3.3.2 Capacidades Discursivas	121
4.3.3.3 Capacidades Linguístico-discursivas.....	123
4.3.3.4 Capacidade de Significação	125
4.4 Algumas Reflexões sobre os Dados Gerados	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO A - PRODUÇÃO INICIAL DA ALUNA RITA	140
ANEXO B -PRODUÇÃO FINAL DA ALUNA RITA	141
ANEXO C - GRADE DE AVALIAÇÃO DA ALUNA RITA.....	142
ANEXO D - PRODUÇÃO REESCRITA DA ALUNA RITA	143
ANEXO E - NOTÍCIA DA ALUNA RITA PUBLICADA NO JORNAL ENFOQUE... 	145
ANEXO F - ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS PELA ALUNA DURANTE A APLICAÇÃO DO PDG	146
ANEXO G- NOTÍCIAS DOS ALUNOS DO PROJETO SEGUINDO EM FRENTE PUBLICADAS NO JORNAL ENFOQUE	152

ANEXO H – PRODUÇÃO INICIAL DO ALUNO PEDRO.....	158
ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DO ALUNO PEDRO	159
ANEXO J – PRODUÇÃO REESCRITA DO ALUNO PEDRO	160

1 INTRODUÇÃO

E tudo tem um começo...

Influenciada pela família de minha mãe, com cinco tios docentes, sendo que dois eram (e são) professores do ensino superior e três do ensino básico, escolhi seguir a mesma profissão que tive como exemplo desde pequena. Faço, portanto, parte de uma família ligada à educação.

Minha relação como professora do ensino básico começou há treze anos. Em 2001, ainda estudante do curso de Letras na Unisinos, iniciei minha vida profissional na Educação como professora de Língua Portuguesa e Literatura, professora *contratada* para dar aula no Estado.

Comecei em uma escola pública (CIEP)¹ com quase dois mil alunos, localizada em um bairro periférico na cidade de Novo Hamburgo. Naquela época, eu ainda morava em Sapucaia do Sul e, para ir e voltar à escola, utilizava ônibus seis vezes por dia. Entretanto, a distância não era problema, pois lá, naquela escola distante, que eu constituí boa parte da professora que sou hoje, vivi positivamente minhas primeiras experiências como docente. Conheci professores apaixonados pela educação, inspiradores, aprendi muito com meus colegas e com aqueles alunos a ver alegria e desafios na ação docente. Com aquele grupo de professores disposto a ensinar e com aqueles alunos, carentes e receptivos, comecei a escrever a minha história na educação. Lá tive a certeza de que havia escolhido a profissão certa, aquela a que nos dedicamos porque acreditamos que o nosso trabalho é coletivo e pode apresentar resultados significativos para todos. Aprendi, nessa minha caminhada, que o professor pode semear ideias e fazer a diferença na vida dos alunos, pois ele também tem o poder de contagiar colegas e alunos com o seu exemplo, com a força da palavra e com o encantamento que tem pelo que faz: a arte e o desafio de educar, mesmo que a esfera escolar também seja composta por muitos obstáculos diários.

Em 2005, me formei. Trabalhei nessa escola durante sete anos com alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, desenvolvi muitos trabalhos e projetos de Língua Portuguesa, mas não com a mesma concepção que

¹ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente apelidados de Brizolões, foi um projeto educacional implantado no Brasil ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual.

tenho hoje. Entretanto, foram trabalhos significativos para aqueles alunos, que ainda hoje (pelas redes sociais) me retribuem carinho e reconhecimento pelas aulas que dei. Isso me faz crer que não passamos em branco na vida dos alunos. Em 2008, fui chamada no concurso municipal de São Leopoldo e, nesse momento, foi difícil dizer adeus, mas a caminhada teve que continuar.

A mudança de contexto escolar e educacional exigiu-me adaptação e novamente proporcionou-me muitas aprendizagens. Meu foco passou a ser apenas alunos do ensino fundamental, também carentes, filhos de pessoas humildes, com baixa escolaridade, que estão inseridas em um bairro situado em uma zona periférica, com um índice significativo de violência e gravidezes precoces. Isso não era novidade para mim, pois era uma realidade parecida com a da antiga escola. Inicialmente, para compreender o sistema do município, que é muito diferente do sistema do Estado, precisei de algum tempo para aceitar e compreender toda a mudança. Percebi que, embora tivesse trabalhado em uma escola estadual que tinha muitos professores que valorizavam o aluno, no município há um sistema voltado para a aprendizagem do aluno, há um controle maior e um amparo da Secretaria de Educação para auxiliar e supervisionar as escolas municipais, além de disponibilizar mais recursos e investimentos para a educação.

Um ano depois de ter entrado na escola e me adaptado, comecei minha especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me proporcionou um novo olhar para trabalhar as aulas de Língua Materna, enfocando recursos tecnológicos nos trabalhos desenvolvidos com os alunos. Começava a escrever uma nova história com esses novos alunos que mal me conheciam, acharam-me diferente, pois trabalhava os textos nas aulas de Língua Portuguesa com ferramentas tecnológicas (celular, imagens, câmera digital, power point, blog) em uma escola sem internet, que precisava que a professora trouxesse a sua internet 3G para que os alunos visualisassem e postassem seus comentários sobre o trabalho realizado. Naquele mesmo ano (2009), quando estava começando a me adaptar e gostar do ambiente escolar, tive que sair da escola, pois o município diminuiu a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática na rede municipal. Como fui a última professora de LP a entrar na escola, fui a primeira a sair. Assim, em 2010 comecei meu ano letivo em outra escola municipal, menos entusiasmada, pois não via o envolvimento dos professores com aqueles alunos e vice-versa. Além da escola municipal, também trabalhava em uma escola particular desde 2006,

ministrava aula para os alunos da EJA e de dois cursos técnicos (Técnico em Administração e Técnico em Farmácia). Mediante a essa mudança, em 2010, decidi me dedicar aos meus estudos para encerrar a especialização, trabalhando apenas no município.

Ao final de 2010, tive uma surpresa, recebi o convite do novo diretor da escola para retornar àquela minha primeira escola municipal e iniciar no ano letivo de 2011 em um novo projeto, que se chamaria Projeto Seguindo em Frente, formado por 60 alunos multirrepetentes, com idade entre 15 a 18 anos. Não pensei duas vezes, voltaria àquela escola por dois motivos. Primeiro, havia gostado daquela comunidade, sabia que poderia contribuir de alguma forma com aqueles jovens; segundo, uma de minhas colegas, nesse projeto, era uma excelente professora de matemática, que havia trabalhado comigo durante cinco anos no CIEP, dividindo as mesmas turmas. Sabíamos trabalhar com esses alunos. Portanto, motivação não faltava para os grandes desafios que estavam por vir.

Esse projeto, uma parceria entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, foi visto pelo grupo de professores atuantes daquela escola como um fracasso, antes mesmo de começar. Os próprios professores não acreditavam que seria possível dar aula para 60 alunos multirrepetentes. Realmente era um desafio, mas a forma como muitos daqueles professores (meus colegas) enxergavam aqueles alunos, eles sempre seriam multirrepetentes, excluídos da escola, pois vários professores e muitos dos seus familiares não acreditavam nas capacidades daqueles jovens. Eu, ao contrário, como já havia dado aula para a metade desses alunos no ano de 2009, sabia que o maior problema não era a falta de capacidade, mas a indisciplina, o que é muito mais fácil de resolver. Abracei, ou melhor, abraçamos essas turmas com muita dedicação, carinho e respeito, de forma que obtivemos a mesma resposta. Tivemos muitos resultados positivos, como cumplicidade, trabalho em equipe, respeito e apresentação de trabalhos fora da escola. A formatura deles foi emocionante. Ao final do ano, tivemos o prefeito da cidade na sala de aula parabenizando os jovens pela mudança. Ganhamos não só o respeito da escola, como o do município.

Em 2012, o projeto continuou e ocorreram mudanças significativas em minha vida acadêmica e, conseqüentemente, na vida escolar dos meus novos 55 alunos do Seguindo em Frente. Essa minha mudança enquanto professora teve um marco, o meu ingresso no Mestrado em Linguística Aplicada (2012/02), ao me tornar bolsista

da Capes e participar do grupo de Pesquisa envolvido com um Projeto vinculado ao Observatório, coordenado pelas professoras Ana Guimarães e Dorotea Kersch. Esse grupo fomenta o ensino da Língua Materna a partir dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ligados a Dolz e Schneuwly, que abordam as sequências didáticas; bem como dos projetos de Letramento, e a valorização da leitura extensiva lado a lado com a escrita. Essas bases teóricas sustentam boa parte da proposta metodológica de PDG (Projeto Didático de Gênero), defendida por Guimarães e Kersch (2012), que será esclarecida ao longo deste trabalho. Nesse grupo de pesquisa de que faço parte, encontrei embasamento teórico e reflexão para percorrer caminhos novos e mais sólidos sobre o ensino da língua materna.

No mesmo semestre em que ingressei no Mestrado, curiosa para saber se a nova metodologia apresentaria resultados significativos, participei, juntamente com o grupo de pesquisa, da elaboração do PDG Fotonovela Digital e apliquei o novo projeto, obtendo resultados positivos que não havia vivenciado antes.

A partir dessa mudança, inevitavelmente minhas aulas no Projeto Seguindo em Frente ganharam um novo rumo, pois a experiência de estudar e aplicar a proposta metodológica de Projeto Didático de Gênero possibilitou-me refletir sobre o trabalho com gêneros textuais e compreender a importância de explorar o gênero como objeto de ensino, bem como conduzir esses alunos multirrepetentes a acionarem suas capacidades de linguagem a partir da proposta de PDG de diferentes formas.

Ao final de 2014, após quatro anos de muitas aprendizagens, encerra-se o Projeto Seguindo em Frente, no qual se formaram, no ensino fundamental, mais de duzentos alunos multirrepetentes, os quais têm muitas histórias, projetos e aprendizagens para contar. Espero, ao final desta investigação, apresentar resultados que possam servir de base teórico-metodológica para se desenvolver e compreender a importância de trabalhar o ensino da Língua Materna por meio de gêneros textuais vinculados às práticas sociais dos alunos, inspirando docentes de Língua Materna, principalmente da rede pública, tão inquietos como eu. Assim começo mais uma nova etapa em minha vida profissional.

O foco de minha pesquisa, ancorada no ISD e nas práticas de letramento, é analisar como, a partir do gênero textual notícia, as capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes do Projeto Seguindo em Frente da turma de 2013, podem ser acionadas por meio das propostas desenvolvidas no PDG *Profissão Repórter na*

Comunidade. O gênero elencado está ligado à prática social dos aprendizes e da comunidade local conforme será esclarecido nesta pesquisa. E sequencialmente, depois de aplicado o projeto, analiso como efetivamente as capacidades de linguagem foram acionadas durante o processo de produção do gênero notícia dos textos (produção inicial, produção final e reescrita) de uma mesma aluna, evidenciando a relação entre a proposta de PDG e as capacidades de linguagem da aluna acionadas durante o desenvolvimento de suas produções textuais neste PDG. Além disso, acredito que esta pesquisa também aponta a importância do letramento digital (uso das redes sociais) voltado para o ensino da língua materna.

Como âncora teórica, esta dissertação busca analisar os resultados obtidos em alguns princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart, o estudo de gêneros textuais por meio das sequências didáticas, com os estudos de Schnewly e Dolz e as capacidades de linguagem abordadas pelos mesmos autores e por Cristóvão (2011/2013). A proposta metodológica de Projeto Didático de Gênero (PDG), defendida por Guimarães e Kersch (2012), tem também uma relação importante com os estudos de letramento (STREET, 2010; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 2005/2007) e mostra a relevância dos estudos de letramento digital (BUZATTO, 2009; ROJO, 2012; SOARES 2002; XAVIER, 2009/2013;). Todos esses construtos teóricos embasam esta pesquisa, para apontar novos caminhos para o ensino da Língua Materna.

Apresento a seguir a organização para o desenvolvimento desta pesquisa. No primeiro capítulo, abordo a fundamentação teórica voltada para os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), focando-me nas teorias de Capacidades de Linguagem, Gêneros como megainstrumentos de ensino da língua, construção de Modelo Didático de Gênero (MDG), o conceito de Sequências Didáticas (SD), a proposta de Projeto Didático de Gênero (PDG) e o Letramento Digital (LD) no contexto escolar. Finalizados os conceitos teóricos, desenvolvo o capítulo de metodologia, esclarecendo os instrumentos usados para a geração e coleta de dados, bem como a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa. Por último, teço minhas considerações finais, após ter realizado e vivenciado esta investigação enquanto professora/pesquisadora, embasada, tanto na teoria quanto na prática, sobre as possibilidades do ensino da Língua Materna por meio de gêneros textuais

vinculados à prática social dos aprendizes, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e o letramento digital.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os principais construtos teóricos que darão suporte a esta pesquisa. A base teórica e metodológica centra-se nos estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999, 2006, 2007, 2009), Dolz e Schneuwly (2011), os quais se voltam para a didatização das atividades de linguagem no âmbito escolar, apoiando-se no conceito de capacidades de linguagem, também estudadas por Cristóvão (2011, 2013). Seguindo a mesma perspectiva de estudos sobre a linguagem, embasadas nas sequências didáticas abordadas por Dolz e Schneuwly (2011), apresentamos o Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), uma proposta didática que relaciona estudo linguístico, leitura, prática social e letramento ao processo de ensino-aprendizagem do aluno por meio de gêneros textuais. A importância do letramento digital no contexto escolar é outra vertente teórica abordada neste trabalho por Buzatto (2009), Rojo (2012), Soares (2002) e Xavier (2009).

2.1 Compreendendo o Interacionismo Sociodiscursivo

A base desta pesquisa centra-se nos estudos do interacionismo sociodiscursivo, cujo idealizador é Jean-Paul Bronckart. Bronckart é um teórico reconhecido internacionalmente por desenvolver estudos, desde a década de 1980, quando começou a coordenar um grupo de pesquisadores (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Daniel Bain entre outros) na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, desenvolvendo, aplicando e disseminando os estudos sobre o interacionismo sociodiscursivo. Conforme o autor (2009, p. 10):

O ISD visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os 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. (BRONCKART, 2009, p. 10):

Dessa forma, a linguagem desempenha um papel fundamental tanto no funcionamento psíquico quanto no desenvolvimento das atividades e ações humana.

Bronckart (2009) afirma que o ISD centra-se em todos os princípios básicos do interacionismo social, contesta e rejeita a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais, pois, nesse sentido, não é uma corrente psicológica ou sociológica. Ou seja, o interacionismo sociodiscursivo quer ser visto como *uma corrente da ciência do humano*. Dessa forma, o ISD defende a ideia de que a linguagem é absolutamente central ou decisiva para essa ciência do humano.

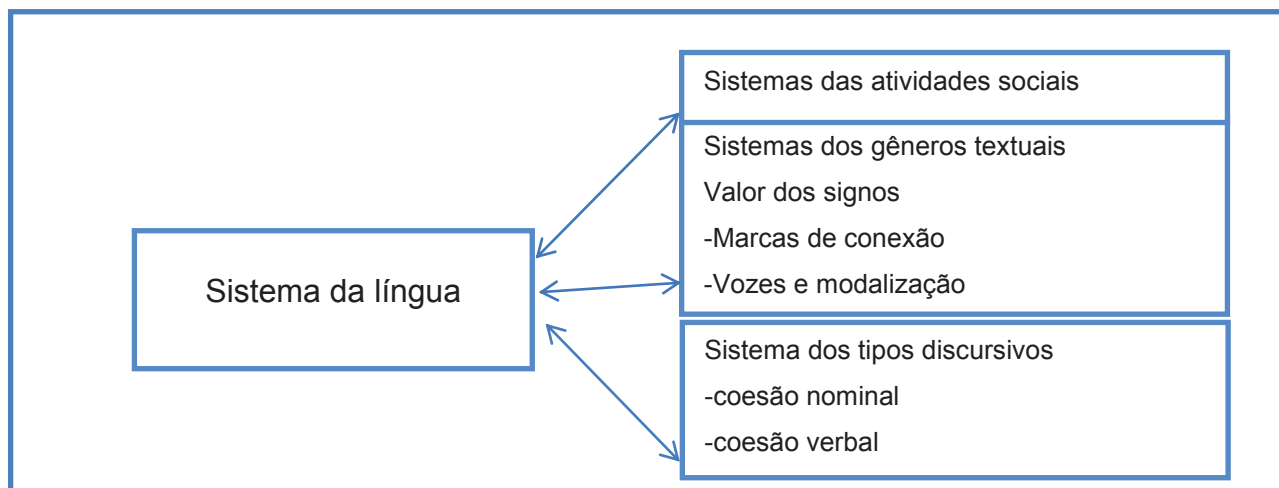
Os postulados desse autor recebem forte influência de grandes teóricos, como Spinoza, Marx e Engel, Saussure, Volochinov, Bakhtin, Vygotsky, Bloomfield, Culioli entre outros. Embora a base teórica do ISD receba a influência desses autores, para esta pesquisa, destacaremos, de forma concisa, seus grandes pilares, Volochinov/Bakhtin, Vygotsky e Saussure, sobre as quais o interacionismo sociodiscursivo se debruça para desenvolver suas teorias.

Bronckart (2009), sustenta que os *signos languageiros* fundam a constituição do pensamento consciente humano, o qual é processual e não tem um significado imutável, pois apresentam *imagens mentais temporárias e instáveis*, as quais dependem diretamente do uso, assim como a concepção de sistema da língua, a qual está em “[...] perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos” (BRONCKART, 2009, p. 10). De acordo com o autor, essa base teórica está vinculada diretamente aos estudos de Vygotsky e implicitamente também à teoria de Saussure a respeito dos signos linguísticos.

Bronckart destaca que a teoria de Saussure também se volta para o *fato languageiro*, ou seja, para a dimensão da *práxis textual*. Dessa forma, a língua representa “[...] um dos sistemas implicados no fato languageiro total e precisa ser articulada aos sistemas do social, de um lado, e aos dos textos/discursos, de outro[...].” (BRONCKART, 2007, p. 38).

O autor (2007) destaca que, no *projeto saussuriano*, pode-se considerar que o sistema da língua, o sistema das atividades e dos fatos sociais e o sistema dos textos/discursos influenciam no projeto do interacionismo sociodiscursivo. Segundo o autor, a articulação entre os sistemas pode apresentar a seguinte forma no projeto do ISD:

Figura 1 - Projeto do ISD



Fonte: Bronckart (2007, p. 39).

De acordo com Bronckart (2007, p.40), o esquema da figura apresentada deve, na perspectiva do ISD, considerar que “[...] os gêneros textuais são um primeiro sistema, que está em estreita interação com as redes de atividades humanas com sua organização social[...]”. Dessa forma, os estudos realizados por Saussure também contribuem para constituir a base teórica do ISD referente ao sistema da língua. Para Bronckart, a *variabilidade interna dos gêneros* é ampla, visto que a base estrutural dos gêneros depende das atividades sociais ligadas ao sistema da língua, os quais são praxiológicos e traduzem as ações humanas.

O autor esclarece que os tipos de discurso² e os mecanismos de coesão constituem um segundo sistema, pois é *parcialmente* dependente das atividades humanas, já que diferentes gêneros textuais podem apresentar os mesmos tipos de discurso. Embora a quantidade desses tipos de discursos seja finita e possa ocorrer em diversos gêneros textuais, eles estão ligados “[...] às formas de realização das operações do pensamento humano (contar, conversar, argumentar, teorizar), o que mostra a dimensão cognitiva ou epistêmica desse sistema [...]” (BRONCKART, 2007, p.40). Dessa forma, para o autor, o estudo da língua passa a ser um ponto de partida e uma *plataforma* para poder abordar com maior profundidade outros

² O conceito de tipos de discurso abordado por Bronckart, nesta pesquisa, é esclarecido na seção *Construto teórico do ISD para análise de textos*.

aspectos da linguagem como um *procedimento sistemático e diferencial* para a análise da língua ampliada para os textos/discursos.

Bronckart (2007) afirma que o ISD incorporou ainda em sua teoria parte dos estudos de Volochinov, Bakhtin e Vygotsky. O autor (2007, p. 22) afirma que Vygotsky “[...] ressaltou a diversidade das línguas, correlacionada à diversidade das formas de organização social e das formas de cultura e, com base nisso, sustentou que o pensamento consciente estaria marcado pelo sociocultural[...].” Dessa forma, o ISD constrói-se como uma base teórica que analisa as atividades de linguagem como práxis social, formalizadas nos gêneros de textos, sendo as línguas naturais vistas como sistemas de recursos para a construção dos gêneros e a *língua* como sistema comum ao conjunto das línguas naturais.

Segundo o Bronckart (2009), a linguagem não é apenas um meio de expressão de processos, estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas um *instrumento fundador e organizador* desses processos, em suas dimensões especificamente humanas.

Essas fontes de inspiração também trouxeram questionamentos para a sua base teórica. Embasado nas teorias de Volochinov e Bakhtin, Bronckart (2007, p. 21) explica que o interacionismo sociodiscursivo assume “[...] uma abordagem dos fatos languageiros, colocando em primeiro lugar a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular”, e destaca que a obra de Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem*, como a âncora teórica para compreender a constituição do pensamento consciente humano:

[...] primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas da atividade humana); Depois, as ‘formas de enunciação’, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; Enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constitutivos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente. (BRONCKART, 2007, p. 21).

Ou seja, a forte influência de Volochinov amplia a teoria do ISD, que assume a importância dos processos de interação social, as formas de enunciação, verbalizadas nas interações sociais por meio de uma língua natural, organizada pelos signos, que constituem ideias do pensamento humano.

Bronckart também incorpora ao ISD as teorias de Bakhtin, principalmente a noção de *gêneros do discurso* e a sua relação de dependência entre gênero e aos

tipos de atividades humanas, diferenciando-os entre gêneros primários e gêneros secundários, analisando várias características e funções dos gêneros, principalmente seu caráter *interativo e dialógico*.

Conforme Bakhtin (2003, p. 261), “[...] todos os diversos campos estão ligados ao uso da linguagem”, ou seja, o uso da língua ocorre em forma de enunciados (orais e escritos), de maneira concreta e única, produzidas “pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN 2003, p. 261). Esses enunciados são unidades de comunicação discursivas, que carregam um conteúdo temático, um estilo de linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e uma construção composicional. Esses três elementos do enunciado estão ligados ao todo do enunciado, determinados pela especificidade e pelo campo da comunicação. Ou seja, cada enunciado isolado no campo de utilização da língua constrói um elo na cadeia da comunicação discursiva, denominado por Bakhtin de gêneros do discurso.

Devido à heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) distingue os gêneros discursivos primários (simples e individuais: comunicação discursiva imediata) dos gêneros discursivos secundários (complexos e ideológicos: romances, dramas, pesquisas científicas etc) que derivam dos gêneros discursivos primários. Segundo o autor (2003), as mudanças que os gêneros discursivos sofrem estão diretamente vinculadas às transformações históricas da sociedade. Bakhtin (2003) instaura a questão social no conceito de gênero discursivo, assim como a inclusão do ouvinte (interlocutor), que reconstrói o sentido do gênero discursivo “[...] a inclusão do ouvinte ou parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 268), tendo também uma atitude responsiva e dialógica na construção do sentido do gênero discursivo.

Bronckart apresenta outras definições para gêneros de textos e tipos de discurso. O teórico (1999, p. 137) afirma que os gêneros textuais fazem parte de uma escala sócio-histórica como “[...] produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”. Os gêneros são produzidos conforme a função dos seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis (regularidades de organização e marcação linguística). Essas

unidades linguísticas, que podem entrar na composição de qualquer gênero, são chamadas de tipos de discurso.

Bronckart (2009) defende que os textos são construídos por recursos lexicais, sintáticos de uma determinada língua natural e se enquadram em modelos de organização textual disponível nessa mesma língua, correspondendo a uma atividade de linguagem. O texto mobiliza unidades linguísticas, embora não possa constituir em si mesmo a unidade linguística, pois suas “[...] condições de abertura, fechamento e planejamento são determinadas pela ação que o gerou” (BRONCKART, 2009, p. 141). Portanto, o texto passa a ser uma unidade comunicativa, que, por sua vez, é complexa devido à sua heterogeneidade de suas modalidades de estruturação. O termo **discurso** é equivalente a **atividade de linguagem**. No ISD, optou-se pelo termo atividades de linguagem no lugar de discurso. Schneuwly e Dolz (2011) afirmam que a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, inserido em uma situação de comunicação, a qual se desenvolve em *zonas de cooperação social* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 63) vinculadas às práticas sociais em que os sujeitos estão envolvidos.

De acordo com Bronckart (2009), os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas, que se encontram momentaneamente *cristalizados ou estabilizados* pelo uso. Portanto, os gêneros de texto acompanham as transformações sociais, mudando conforme a história das formações sociais de linguagem.

Bronckart (2009, p. 128) esclarece o quadro do interacionismo sociodiscursivo, o qual se articula em três níveis de análise. Apresentamos esse quadro de forma sintetizada.

O primeiro se refere às dimensões da vida social que são organizadas pelas:

- a) formações sociais com processos que as constituem e os fatos sociais que elas geram (valores, normas);
- b) as atividades coletivas gerais (ou atividades não languageiras), ou seja, a relação do indivíduo com o seu meio ambiente;
- c) as atividades de linguagem, que exploram uma língua natural e a materializam em diversas categorias de textos;
- d) os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos, que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade, para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos.

O segundo nível de análise se refere aos processos de mediação formativa, isto é, dos processos deliberados por meio dos quais os adultos integram os *recém-chegados* ao conjunto dos pré-construídos disponíveis em seu ambiente sociocultural.

E o terceiro diz respeito aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos, podendo ele ser decomposto em duas problemáticas: as condições de transformações do psiquismo sensório-motor herdado de um pensamento consciente, fundador da pessoa (interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos); e as condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito das transações entre as representações individuais e as representações coletivas, veiculadas pelos pré-construídos (BRONCKART, 2009).

Ou seja, o quadro do interacionismo sociodiscursivo, nos três níveis de análise em que se articula, visa a explorar os mecanismos de produção e de interpretação *dessas entidades verbais*, que contribuem para a transformação permanente dos agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais, buscando demonstrar que as práticas de linguagem são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, marcadas pelas capacidades de agir, as identidades das pessoas e pelo sociocultural.

Finalizado este panorama acerca do ISD, apresentamos, na próxima seção uma síntese da inserção dos estudos de Bronckart (1999, 2006, 2007, 2009), Schneuwly e Dolz (2011) no ensino brasileiro.

2.1.1 A Presença do ISD no Ensino Brasileiro

Segundo Bronckart (2006), foi em 1985, ao lado de Bernard Schneuwly e Daniel Bain (entre outros colaboradores), que emergiu o projeto do ISD³, a partir de uma “[...] formação/pesquisa para a qual contribuíram vários professores de língua, que visava a fornecer-lhes alguns critérios que fossem, ao mesmo tempo, racionais e didaticamente adaptados para o domínio da expressão escrita” (BRONCKART,

³ A primeira abordagem e *testagem* sobre as sequências didáticas está presente em *Pedagogie du texte* (1985). Entretanto, na primeira fase, para buscar torná-la uma prática metodológica segura, foram elaborados exaustivamente diversos esboços antes que elas representassem um instrumento metodológico, o qual foi publicado na obra *Le fonctionnement des discours* dos autores Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier (1985).

2006, p. 13). Por meio dessa *preocupação didática*, são desenvolvidas inicialmente as sequências didáticas (SD), um modelo teórico desenvolvido para sustentar e abordar uma prática de ensino. A segunda fase é marcada por um aperfeiçoamento do modelo teórico inicial, o qual se preocupa com as “[...] condições e características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2009, p. 14). Isso resultou, segundo o teórico (2009, p. 14) em

- (i) reconvocar a abordagem vygotskyana e a questionar sua base filosófica;
- (ii) reexaminar, com fundamento na obra de Saussure, o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana;
- (iii) e, por fim, estudar os efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e dos tipos de discurso no desenvolvimento, tanto em suas dimensões epistêmicas quanto praxiológicas.

Na obra *Atividades de linguagem, textos e discursos* (1999), Bronckart apresenta a primeira síntese dessa abordagem. A obra de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2011), *Gêneros orais e escritos na escola*, entre outras, como *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), exemplificam o trabalho didático por meio da teoria do ISD nas escolas, via uma transposição didática dos gêneros explorados para o ensino.

No Brasil, em meados da década de 1990, iniciaram-se os estudos sobre o interacionismo sociodiscursivo, o qual começa a ser ampliado a partir das relações entre pesquisadores brasileiros do PPG de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP e pesquisadores do grupo de Genebra.

Atualmente, nas pesquisas brasileiras, em várias universidades, há um expressivo número de pesquisadores filiados à teoria do ISD, explorando e desenvolvendo pesquisas sobre o agir no trabalho do professor e na formação docente; diversas pesquisas voltadas para o estudo de textos com diferentes focos de análise, as quais possibilitam ampliar novas propostas de ensino com pesquisas direcionadas para a construção de materiais didáticos; entre outras propostas de estudos. Essa multiplicação de pesquisas, conforme Machado (2005, p. 239), tem promovido muitas conclusões e questionamentos sobre o ISD, “[...] seja da vertente mais *psicológica* ou mais *didática*”, o que tem gerado diversas interpretações sobre os conceitos de base e sobre a proposta de análise de textos a partir da teoria do interacionismo sociodiscursivo.

No ensino básico brasileiro, a inserção da base teórica do ISD inicia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) juntamente com outras vertentes

teóricas. Embora as teorias e os nomes dos autores do ISD não sejam citados explicitamente, os Parâmetros Curriculares do terceiro e quarto ciclo de Língua Portuguesa referem-se ao embasamento teórico do interacionismo sociodiscursivo. Diversas passagens dos PCNs comprovam essa relação, por exemplo, o gênero como objeto de ensino, no trecho “Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...]” (BRASIL, 1998, p.24). Ou sobre o processo de interação por meio da linguagem, como no trecho “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução [...]” (BRASIL, 1998, p.20).

A divulgação metodológica do ISD para o ensino da língua por meio de gêneros textuais, aprofundada por Schneuwly e Dolz, a partir das sequências didáticas, ampliou-se muito no Brasil com a *Olimpíada de Língua Portuguesa*, um projeto realizado pelo Ministério da Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que aderiu a essa proposta metodológica para promover formação de professores, com a finalidade de esses profissionais desenvolverem práticas de ensino voltadas para o aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita dos alunos do Ensino Básico da rede pública. Isso reforça a importância do ISD ligado ao *desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas*, segundo Bronckart (2007, p.20), o ISD é “[...] um projeto que vai além da linguística e que é uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem”.

A próxima seção apresenta os construtos teórico-metodológicos do ISD voltados para a análise de textos, um dos principais espaços oferecidos para mediação e desenvolvimento humano nas práticas de linguagem. Esse construto teórico e metodológico também amplia a base teórica para compreender a análise de textos que será feita nesta pesquisa.

2.1.2 Construto Teórico do ISD para Análise de Textos

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, é possível analisar e compreender como as condições de produção de um texto ocorrem, devendo-se considerar a intervenção de três elementos, conforme proposto por Bronckart (2009, p. 146):

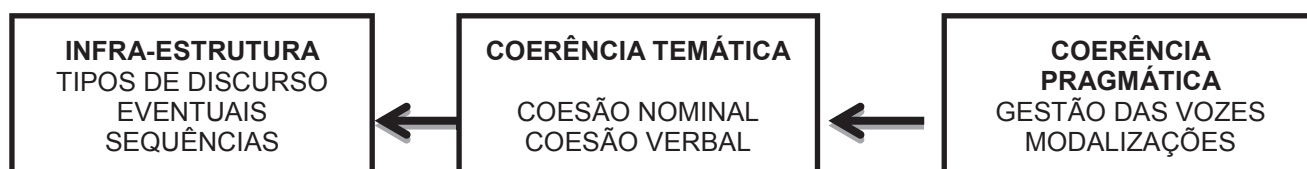
[...] i) as representações referentes ao quadro material da ação (identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço tempo da produção); ii) as representações referentes ao quadro socio subjetivo da ação verbal, a saber: o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (enunciador), o papel e as relações envolvidas no quadro interativo em jogo; iii) outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto (macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência disponíveis na memória).

De acordo com Bronckart (2009), ao produzir um texto, o agente produtor dispõe de um conhecimento prévio e parcial do *arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros disponível*. Dessa forma, durante o processo de produção de um texto, na perspectiva do ISD, o agente (produtor do texto) desenvolve um *duplo processo*. Primeiro, adota um modelo de gênero condizente com a situação de comunicação e, depois, adapta-se a esse modelo de gênero em função das propriedades globais da situação de ação de linguagem. Esse duplo processo resultará em um *novo texto empírico*, apresentando traços do gênero e as particularidades da situação em que foi desenvolvido. Toda essa situação produz uma margem de manobra para o produtor que precisa se adaptar à situação particular, ao destinatário, ao conteúdo, à estrutura do gênero, constituindo uma operação de linguagem. Portanto, ao escrever um gênero textual, o agente realiza esse duplo processo *adoção e adaptação* ao gênero.

Machado (2005, p.251) esclarece que “[...] os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos”. Dessa forma, o produtor, ao adotar esse *duplo processo* a determinada situação de linguagem, tendo um modelo de gênero preexistente, no processo de adaptação, produzirá diferentes níveis do texto em relação à organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização. Ou seja, o texto produzido terá um estilo particular.

Seguindo a proposta do modelo apresentado por Bronckart (2009, p. 147), o *esquema de arquitetura textual* para analisar o texto em três níveis configura-se em:

Figura 2 - Os Três Níveis da Arquitetura Textual



Fonte: Bronckart (2009, p. 147).

O primeiro nível, considerado o mais profundo, é chamado de *infraestrutura*. Ele é definido, segundo Bronckart (2009), pelas características do *planejamento geral* do conteúdo temático e pelos tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação. Bronckart (2009, p. 252) afirma que “[...] os tipos de discurso podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de qualquer texto”, ou seja, podem ser determinados pela relação que o produtor mantém com ato de produção (implicação e autonomia) e pela situação de comunicação (conjunção e disjunção). Conforme o autor, desse estudo resultam os quatro mundos discursivos (narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo). Cordeiro (2007, p. 68) esclarece que o relato interativo é caracterizado pelo binômio implicação/disjunção, e a narração, pelo binômio autonomia/disjunção, ambos situados no eixo da NARRAR, marcado por uma origem espaço-temporal. Já o discurso interativo e o discurso teórico, não marcados pelo espaço-temporal, situam-se no eixo do EXPOR. O primeiro, marcado pela implicação/disjunção, e o segundo, pela autonomia/disjunção. As sequências textuais ou tipos de sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal) estão presentes nos tipos de discurso⁴. De acordo com autor, além das sequências textuais, pode haver outras formas de planificação, como o script que pertence à ordem do NARRAR, organizando os enunciados de forma simples e linear sem registrar uma tensão nos acontecimentos (BRONCKART, 1999, p. 252).

O segundo nível é composto pelos *mecanismos de textualização*, os quais auxiliam na construção do texto de forma que tenha uma progressão e coerência linear ou temática. São eles os mecanismos de conexão (realizados por meio de *organizadores textuais*, os quais podem ser aplicados no plano geral do texto); mecanismos de coesão nominal (organização de unidades e estruturas anafóricas); e os mecanismos de coesão verbal (organização temporal verbalizada no texto, também marcadas pelos advérbios).

⁴ Conferir Bronckart (1999) para o detalhamento sobre os tipos de discurso e tipos de sequências textuais.

E o terceiro nível, conforme Bronckart (2009), *o mais superficial*, representa a tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, que evidenciam “[...] o engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART 2009, p. 252). Bronckart denomina esses mecanismos enunciativos, o que representa *fazer visíveis* as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso em um texto, podendo ou não aparecer por marcas linguísticas (formas pronominais, sintagmas nominais ou segmentos de frases); e a **modalização**, que evidencia, por marcas ou unidades linguísticas (tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais), os julgamentos e/ou avaliações que derivam *das vozes* e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo do texto. Portanto, por meio do terceiro nível, gestão de vozes e modalização, é possível analisar o posicionamento enunciativo do agente-produtor no texto.

Machado (2005) destaca que modelo de análise de textos proposto pelo ISD não pode ser analisado apenas de forma linear, pois as operações de linguagem não se sucedem uma às outras na ordem em que estão apresentadas, mas desenvolvem uma interação contínua, fazendo com que o produtor mobilize um conjunto de conhecimentos na elaboração do gênero textual. Ela acrescenta que “[...] a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas” (MACHADO, 2005, p.251).

Esclarecido, sucintamente, o construto teórico do ISD defendido por Bronckart para análise de textos, na seção seguinte, apresentaremos o funcionamento das capacidades de linguagem ligadas às operações de linguagem acionadas durante o processo de produção de um gênero textual. As capacidades de linguagem abordadas pelo ISD representam a base teórica para a análise de dados desta pesquisa.

2.1.3 As Capacidades de Linguagem e o ISD

O conceito de capacidades de linguagem surge no seio das discussões teóricas do ISD. Segundo Bronckart (1999), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. Ou seja, a

língua não ocorre de forma isolada, mas emerge de uma prática social, se realiza como ação conjunta e partilhada entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá no discurso, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover as ações de linguagem (convencer, contar caso, dar opinião, relatar, etc).

Seguindo a perspectiva do ISD, as capacidades de linguagem representam um conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção ou recepção do gênero de texto, de acordo com os teóricos Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). O domínio dessas capacidades potencializa o sujeito a ser um usuário competente de sua própria língua e “deve ser objeto de ensino na escola” para esses autores. A decisão por um determinado gênero de texto, e não outro, e as escolhas linguísticas para sua textualização são decorrentes da capacidade do sujeito de acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos denominados de capacidades de linguagem.

As capacidades de linguagem são exploradas e esclarecidas didaticamente, ou seja, como objeto de ensino na escola, por Schneuwly e Dolz (2011) no processo de didatização dos gêneros textuais. No Brasil, a partir das pesquisas realizadas por Cristóvão e Stutz (2011) e Cristóvão (2013), o conceito de capacidades de linguagem é ampliado, conforme apresentaremos nesta seção.

Na linha do ISD, ler e produzir gêneros textos mobiliza conhecimentos relacionados às capacidades de linguagem. Essas capacidades estão ligadas diretamente aos níveis de dificuldade que as operações de linguagem oferecem ao sujeito na materialização de um gênero textual. Nessa perspectiva, essas capacidades incorporam parte da proposta de Bronckart sobre as condições de produção de um texto e arquitetura textual (Projeto do ISD).

A expressão *noção de capacidades de linguagem*, conforme Schneuwly e Dolz (2011, p. 44), caracteriza-se por acionar conhecimento, aptidões do aprendiz para a produção de um gênero em uma determinada situação de interação, o que resulta no desenvolvimento dos três níveis das capacidades de linguagem: as *capacidades de ação*, as *capacidades discursivas* e as *capacidades linguístico-discursivas*. Elas têm um caráter didático no processo de produção textual (oral ou escrita) ou de leitura, pois são acionadas simultaneamente pelo sujeito leitor/escritor/falante, configurando, assim, o gênero de texto que estiver sendo produzido.

A partir dos conceitos de capacidades de linguagem é possível compreender como o sujeito aciona suas capacidades no processo de construção de um gênero, mobiliza mecanismos de operações de linguagem e interação entre os interlocutores na formalização e compreensão de um texto. A elucidação desses conceitos torna esclarecedor o trabalho com os gêneros textuais e o desenvolvimento de propostas didáticas que possibilitam tornar o gênero um instrumento para o ensino da língua materna.

Essas capacidades estão presentes e são desenvolvidas e estimuladas nas sequências didáticas, uma proposta metodológica de ensino com o foco na aprendizagem da linguagem por meio de gêneros textuais, estudada por módulos ou sequências, conforme propõem os mesmos teóricos.

Segundo os autores do ISD, as capacidades de linguagem não seguem um passo a passo, mas uma reorganização em função da intervenção de novos elementos (novas operações dominadas, novos saberes adquiridos). Essas capacidades visam a estudar o funcionamento da linguagem em diferentes níveis complexos de operações, no sentido de “[...] uma melhor maestria de seus processos próprios” (Schneuwly e Dolz, 2011). Elas se tornam instrumentos de ensino que mobilizam clareza sobre o processo de construção dos gêneros em si e da linguagem.

As **capacidades de ação (CA)**, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), exigem que as *aptidões requeridas do aprendiz* para a produção de um gênero estejam ligadas à representação do contexto social ou contextualização. Ou seja, as CA possibilitam que o sujeito se adapte e compreenda a produção da linguagem ao seu contexto de produção. Essa representação da situação comunicativa esclarece os papéis do sujeito-produtor e do destinatário específico, em que a elaboração do gênero torna-se o elo entre os interlocutores. O agente produtor precisará mobilizar capacidades ligadas ao seu destinatário, ao conteúdo específico, a um objetivo específico, a uma situação comunicativa específica para conseguir produzir um texto coerente.

Cristóvão e Stutz (2011) acrescentam que as capacidades de ação permitem desenvolver atividades por meio das quais o aprendiz mobilize inferências sobre a situação de comunicação em que o gênero ocorre, avaliando a adequação de um texto e os aspectos sociais e culturais a determinada situação comunicativa. Portanto, as capacidades de ação estão vinculadas às características da situação de

produção do gênero, ou seja, a fatores externos como interlocutores e seus papéis sociais, meio de comunicação, suporte de veiculação do gênero, função social, tipo de linguagem e conteúdos típicos do gênero, que influenciam diretamente na produção escrita do gênero.

As **capacidades discursivas (CD)**, segundo Schneuwly e Dolz (2011), *mobilizam modelos discursivos*, ou seja, estão ligadas diretamente à estrutura discursiva do texto. De acordo com os autores, essas capacidades possibilitam escolher a infraestrutura geral do texto (tipos de discurso, tipos de sequência textuais). Conforme o gênero adotado para a produção, haverá uma organização, uma *planificação* de discurso diferente e uma organização para a elaboração do conteúdo.

Conforme Machado (2005), um texto pode ser constituído de um ou mais tipos de discurso. A autora cita como exemplo o gênero romance, que pode apresentar o *tipo de discurso narração* como seu *tipo* principal, mas abarcando também o *tipo interativo* (relato de um personagem sob duas experiências passadas) e do *discurso teórico* (reflexões generalizantes do autor ou de uma personagem).

Para Cristóvão e Stutz (2011) as capacidades discursivas conduzem o aprendiz a reconhecer a organização textual como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, etc), a entender a função de organização do conteúdo de determinado gênero e a perceber a diferença entre as formas de organização dos conteúdos mobilizados.

As **capacidades linguístico-discursivas**, no quadro do ISD, estão ligadas às escolhas de unidades linguísticas ou *textualização*, que possibilitam ao agente produtor gerenciar as operações de linguagem em sua produção textual de forma linear ao conjunto de marcas linguísticas na formalização do texto. Essas operações são as de textualização (conexão, coesão nominal e verbal); os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e a modalização; construção de enunciados; e escolhas lexicais adequadas ao texto.

Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), “O processo de linearização do texto é assegurado pelo conjunto das unidades linguísticas e das fórmulas expressivas do texto [...]”, portanto, as capacidades linguístico-discursivas constroem, mobilizam e acionam o conhecimento linguístico do sujeito tanto na escrita quanto na leitura.

Conforme já mencionado, os mecanismos de textualização visam a estabelecer a coerência temática do texto, de forma linear. Eles podem ser aplicados no plano geral do texto, explicitando as grandes articulações lógicas e/ou temporais em sua construção que tem em vista o destinatário. São três os mecanismos de textualização.

O primeiro mecanismo é a **conexão**, que representa os organizadores textuais (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases). Eles aparecem no plano geral do texto, durante as transições entre os tipos de discurso (diferentes segmentos que o texto comporta), entre as fases de uma sequência (sequência narrativa, explicativa, argumentativa, dialogal, injuntiva e descritiva, conforme Adam)⁵ e outras formas de planificação textual como a *script*.

O segundo é a **coesão nominal**, que tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos, assim como retomar ou substituí-los no desenvolvimento do texto. Para essa função dá-se o nome de anáforas, que podem ser reconhecidas em um texto por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais. A cadeia anafórica é numerosa em um texto, garantindo-lhe coesão entre os seus elementos.

E o terceiro mecanismo, a **coesão verbal**, assegura a organização temporal e/ou hierárquica (estados, acontecimentos ou ações) verbalizada no texto, realizada por tempos verbais. Destaca-se que essas marcas verbais aparecem em interação com outras palavras que também expressam valor temporal (advérbios e organizadores textuais) no texto.

Os **mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e a expressão de modalização** estão presentes na produção de um texto. Conforme Bronckart (1999), o *gerenciamento de vozes* ocorre em todo tipo de discurso, tanto da ordem do narrar quanto do expor. As vozes assumem a responsabilidade do que é enunciado em um texto. Elas podem aparecer de forma neutra (por exemplo, o dicionário) ou por vozes secundárias, reagrupadas em três categorias: *vozes dos personagens* (seres humanos, entidades humanizadas ou interlocutores implicados no texto), *vozes de instâncias sociais* (vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que são mencionados como instâncias externas de avaliação

⁵ Na obra *Atividades de Linguagem, textos e discursos* (1999), Bronckart apresenta o conceito sobre as sequências textuais na perspectiva de J. M. Adam.

de alguns aspectos deste conteúdo) e *voz do autor empírico* do texto (a voz do que produz o texto e que intervém para avaliar ou comentar alguns aspectos do que é enunciado). E a *modalização*, que tem a finalidade de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.

As escolhas lexicais constituem um grupo de operações em interação com os demais grupos citados. Embora haja diferentes unidades lexicais que podem ser usadas na produção de um texto, muitas escolhas lexicais estão interligadas indiretamente com as características do gênero textual produzido.

Cristóvão e Stutz (2011) apontam que as capacidades linguístico-discursivas, ao serem desenvolvidas e estimuladas em uma proposta pedagógica, levam o aluno a compreender os elementos que operam na formalização do gênero (texto, parágrafos, orações), reconhecer e dominar operações de linguagem que contribuem para a coerência do texto, expandir o vocabulário, tomar consciência das diferentes vozes que constroem um texto, perceber e fazer escolhas lexicais adequadas ao gênero, reconhecer a modalização ou não em um texto, dominar operações que cooperam para a coesão nominal e verbal de um texto.

As **capacidades de significação** apresentadas por Cristóvão e Stutz (2011) e Cristóvão (2013) representam uma ampliação das capacidades de linguagem já difundidas no quadro teórico do ISD por Bronckart, e exploradas por Schneuwly e Dolz ao propor o gênero como objeto de ensino. As autoras (2011) propõem a expansão dessas três capacidades. As capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva contemplariam de forma mais evidente os planos de atividade de linguagem, da ação e do texto, enquanto que as capacidades de significação possibilitariam analisar e compreender como o indivíduo interage entre o quadro de intervenção didática para a produção do gênero e a compreensão do texto para construir significados durante o agir linguageiro materializado no texto. Dessa forma, as autoras propõem a inserção dessa quarta capacidade de linguagem. De acordo com Cristóvão (2013, p. 371), a quarta, denominada de capacidade de significação, possibilita

[...] ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes

experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. Os critérios para a análise compreendem:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

De acordo com Cristóvão (2013, p. 375), as capacidades de significação estão ligadas e articuladas diretamente às capacidades de linguagem, “[...] promovendo o movimento dinâmico e evolutivo da construção do reconhecimento das situações e das possibilidades de agir nessas situações”. Ou seja, ao refletir sobre o processo de didatização de um determinado gênero textual, transpô-lo e ensiná-lo em sala de aula, o professor promove um espaço para que o aluno possa agir por meio do gênero, construindo e desempenhando a sua capacidade de significação na formalização do gênero com as demais capacidades de linguagem. Conforme afirma Cristóvão (2013, p. 371)

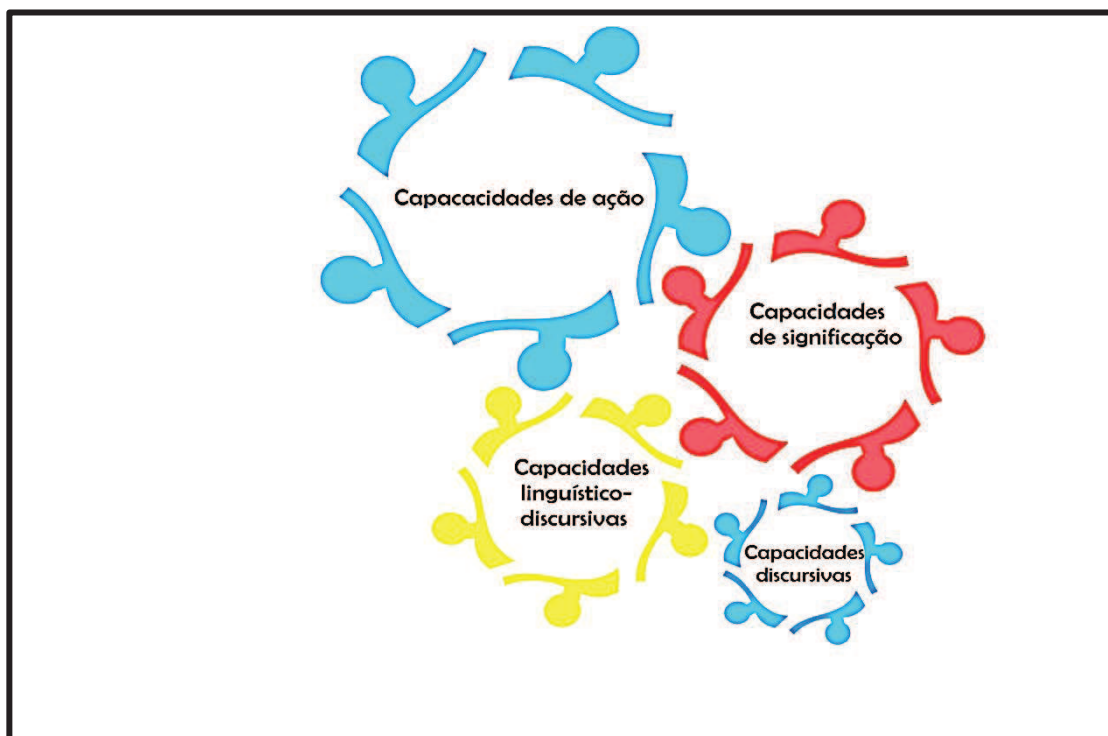
[...] atribuiríamos às capacidades de significação e às capacidades de ação o que constitui uma análise pré-textual, movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem ao passo que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas privilegiariam as análises textuais.

Ou seja, enquanto as CA, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011), exigem do aprendiz a compreensão da representação do contexto social, do quadro de interação entre os interlocutores e do conteúdo temático mobilizados para a produção linguageira, as capacidades de significação, para Cristóvão (2013), representam o processo de *adaptação* que o aprendiz aciona entre o nível do contexto de cultura e de situação para produzir o seu texto. Dessa forma, reconhecer a quarta capacidade de linguagem implica levar em consideração o processo de articulação, compreensão e relações de sentido, significados que o aluno aciona com as demais capacidades de linguagem para a apropriação e produção de um gênero em sala de aula, o qual sofreu uma transposição didática.

De acordo com Cristóvão (2013), pode-se afirmar que as quatro capacidades de linguagem funcionariam como uma *engrenagem*, por meio da qual todas as capacidades precisam ser operacionalizadas pelo aprendiz para a produção de um

gênero. E, à medida que ele se apropria do gênero em estudo, as capacidades de significação são potencializadas, contribuindo progressivamente para que as demais capacidades sejam acionadas também na formalização do texto.

Figura 3 - As Quatro Capacidades de Linguagem



Fonte: Produzida pela autora.

As capacidades de linguagem, enquanto proposta de trabalho pedagógico para o ensino, permitem ao aprendiz mobilizar um conjunto de operações que conduzem à realização de uma determinada ação de linguagem, acionando conhecimentos necessários para operacionalizar a aprendizagem da linguagem. Assim, as capacidades, como um instrumento de ensino, contribui tanto para o professor (mediador desse processo) quanto para o aluno (aprendiz) a compreender o processo da linguagem.

Nessa perspectiva, seguindo a linha teórica defendida pelo ISD, o gênero é o grande instrumento para percorrer o processo de aprendizagem da linguagem, “[...]ele permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a produção e a compreensão do texto” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.116). Portanto, torna-se essencial que o professor, antes de desenvolver sua proposta pedagógica na didatização de um gênero textual em sala de aula, elabore um modelo didático de

gênero (ver seção 2.5) a ser ensinado, pois quanto maior o conhecimento da estrutura e função do gênero, maiores serão as chances do docente proporcionar e direcionar atividades que potencializem as capacidades de linguagem do aprendiz.

Ao serem exploradas em propostas didáticas, as capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos representam o *produto*, ou seja, o resultado de aprendizagens sociais anteriores, fundando novas aprendizagens sociais. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

É por meio de gêneros que as capacidades de linguagem são ativadas no aprendiz. Eles se tornam *megainstrumentos* de aprendizagem para o ensino da linguagem em diversas situações. Na próxima seção, dando continuidade à reflexão, será abordada a importância dos gêneros textuais no ensino da língua.

2.1.4 Os *Megainstrumentos* de Ensino da Língua Materna

Na linha do ISD, pensar no ensino da língua materna implica trabalhar com gêneros textuais/discursivos. Na mesma perspectiva de valorização de gêneros textuais enquanto instrumento de ensino para a língua materna, os PCNs de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclo do ensino fundamental,) reforçam que “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 24). Schneuwly e Dolz (2011, p. 63), afirmam que é “[...] através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”, ou seja, a articulação entre os gêneros, as práticas de linguagem e as atividades do aprendiz promovem o desenvolvimento de suas capacidades durante a aprendizagem.

Bakhtin (2003, p. 268) caracteriza os gêneros discursivos como “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem [...]”, ou seja, os gêneros (primários e secundários) representam práticas languageiras da sociedade. Nesse sentido, os gêneros são construídos socialmente por interlocutores, contextos e lugares definidos pela situação de comunicação. E é nessa interação social em que os gêneros atuam que Bakhtin instaura o dialogismo, pois os gêneros são reconhecidos socialmente pelos seus interlocutores, os quais ocupam uma posição

simultânea ativa e responsiva na reconstrução, compreensão do enunciado/discurso (gênero).

No quadro do ISD, o trabalho com os gêneros passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Para Bronckart (2009), os gêneros constituem um espaço importante para a aprendizagem social, pois possibilitam ao agente (produtor do texto) ativar mecanismos durante sua produção, a *adoção e a adaptação* do gênero, em uma situação comunicativa:

Para a implementação desses mecanismos, esse agente necessariamente progride em seu conhecimento dos gêneros que são adaptados a uma situação de interação, com um conjunto de restrições linguísticas que lhes são próprias, ao mesmo tempo em que também aprende a gerenciar indexações sociais de que cada gênero é portador; inscrevendo-se, assim, na rede de significações cristalizadas nos modelos preexistentes e aprendendo a se situar em relação a eles. (BRONCKART, 2009, p. 154).

Ou seja, a partir da interação social, *desse gerenciamento de indexações sociais de que cada gênero é portador*, é possibilitado ao aprendiz uma *apropriação* do gênero, uma progressão do seu conhecimento. Nesse sentido, a concepção de aprendizagem de Vygotsky fica evidente (1934 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, 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 as cercam”. Seguindo esse raciocínio, e levando-se em consideração que a comunicação na sociedade ocorre essencialmente por meio de gêneros orais e escritos, a escola assume a responsabilidade de representar e ensinar essa comunicação e interação social entre os sujeitos, focada no processo de aprendizagem, por meio de gêneros, desenvolvendo a *aprendizagem intencional*. Ou seja, aquela aprendizagem realizada no meio institucional, em que o sujeito (aluno) está implicado em uma situação que busca uma ação e um efeito, uma tomada de consciência, apropriando-se de práticas de linguagem, tanto de sua produção escrita e oral quanto de sua compreensão no contexto social. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 38).

Schneuwly e Dolz (2011) definem metaforicamente gênero como um *megainstrumento*, pois é um *instrumento* para agir em situações languageiras, que tem como característica o funcionamento da linguagem em geral; um *instrumento cultural*, que serve de mediador nas interações de indivíduos-objeto; e um *instrumento didático*, visto que pode ser um mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares. Schneuwly e Dolz (2011) ancoram-se na perspectiva bakhtiniana,

em que todo gênero se define por três dimensões essenciais: a) os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; b) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; e c) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discursivos que formam sua estrutura. E são essas dimensões que possibilitam que o gênero também se torne um instrumento didático.

Dessa forma, o gênero, considerado um *megainstrumento*, possibilita compreender a ação linguageira pelo conteúdo que o mesmo apresenta, por sua estrutura comunicativa e pelas configurações das unidades linguísticas (textualização), portanto, enquanto instrumento e objeto de ensino possibilita desenvolver aptidões do aprendiz quanto às suas capacidades (capacidades de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva) no processo de ensino-aprendizagem.

Ao denominar os gêneros como instrumentos didáticos, torna-se importante refletir sobre a aplicação dessa *escolarização de gêneros* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). No contexto escolar, o gênero perde parcialmente sua identidade para se tornar um *gênero escolar*, ou seja, ele é uma variação do seu gênero de origem, devido à mudança de contexto comunicacional, suporte, finalidade, interlocutores, etc. Essa *transposição* do gênero para a escola, conforme os autores (2011, p. 122), opera como uma *ficcionalização* do gênero, isto é, o gênero é didatizado e o aluno precisa imaginar o contexto, fazer “[...] uma representação puramente interna, cognitiva[...]” para compreender como o gênero se constitui na prática, em determinada situação comunicativa. Nessa perspectiva, os mesmos autores elaboraram os *modelos didáticos*.

Esses modelos didáticos visam a adaptar o gênero às práticas de linguagem, fazendo com que ele passe por desdobramentos (instrumento de comunicação e aprendizagem) para facilitar sua compreensão e torná-lo acessível ao aluno. Os autores (2011) explicam que os modelos didáticos caracterizam-se por três princípios: a legitimidade (saberes teóricos ou elaborados por especialistas); a pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de aprendizagem); e a solidarização (tornar coerente os saberes em função dos objetivos a que se visa). Suas duas maiores características

são constituir um objetivo prático para orientar o professor no trabalho com gêneros e torná-los ensináveis por meio das sequências didáticas.

Na perspectiva de transposição didática, ao se desenvolver uma proposta pedagógica, é fundamental a pesquisa e o conhecimento teórico em relação ao gênero para que o docente desenvolva uma proposta adequada às necessidades de aprendizagens dos alunos. Conforme Chevallard (2001), há quatro conceitos vinculados diretamente à transposição didática (o conhecimento científico, o conhecimento do sistema educacional, o conhecimento docente e o conhecimento discente). Os três primeiros conhecimentos envolvem diretamente o professor como agente principal para a elaboração de um projeto pedagógico. Portanto, é fundamental que o docente tenha domínio do conhecimento científico (teórico) e compreenda o sistema educacional para criar projetos de transposição didática sem comprometer a teoria ao utilizar o gênero como objeto de ensino.

Na linha do ISD, a proposta de modelo didático, a qual será esclarecida detalhadamente na próxima seção, vem ao encontro do processo de transposição didática para trabalhar os gêneros textuais em sala de aula. O modelo didático passa a ser um instrumento de aprendizagem importante na didatização do gênero, pois permite ao docente visualizar teoricamente a estrutura do gênero e fazer escolhas didáticas ligadas à prática languageira, principalmente quanto aos aspectos situacionais, discursivos e linguísticos do gênero para elaborar a sua proposta pedagógica e desenvolvê-la em sala de aula. Machado e Cristóvão (2009) enfatizam que a transposição didática não pode ser interpretada como uma simples aplicação de uma teoria científica, ela deve ser vista como “[...] o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos [...]” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 130). Dessa forma, o modelo didático seria o primeiro passo para o professor pensar em desenvolver o ensino da língua materna a partir de gêneros textuais.

Portanto, o trabalho com os gêneros textuais, como instrumentos de aprendizagem, é inegável no contexto educacional, visto que eles representam a prática languageira da sociedade, podendo apontar diversas estratégias para o ensino da língua materna. Seguindo a linha do ISD, no processo de transposição didática do gênero, torna-se importante desenvolver um modelo didático de gênero

que possa guiar e delimitar a elaboração de atividades didáticas desenvolvidas pelo professor.

Na próxima seção, apresentamos o conceito de modelo didático de gênero e como ele passa a ser um megainstrumento de ensino da linguagem na proposta de Sequências Didáticas defendida por Schneuwly e Dolz.

2.1.5 A Construção do Modelo Didático de Gênero Notícia (MDG)

Ao seguir a perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo quanto ao ensino com gêneros textuais como uma ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, faz-se necessário esclarecer o conceito de modelo didático de gênero, visto que ele é um dos pilares para orientar o trabalho do professor quanto às práticas de ensino com um gênero específico no processo de transposição didática para a elaboração de um projeto didático.

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 70), um modelo didático apresenta duas grandes características: “[...] constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; e evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”. Ou seja, o modelo didático permite ao professor visualizar detalhadamente a estrutura do gênero para elencar quais estudos são possíveis e adequados para determinado nível de ensino de maneira progressiva.

De acordo com Machado (2005), os estudos apontados pelos autores do ISD defendem que o ensino com gêneros não significa “[...] tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam[...]”. Nesse sentido, o foco de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações. Ou seja, essas operações passam a ser o objetivo de estudo ao didatizar o gênero. Elas constituem as capacidades de linguagem, que o indivíduo mobiliza ao ler e/ou escrever um gênero.

O professor, ao pesquisar, organizar e didatizar o MDG que deseja trabalhar em sala de aula, deve preocupar-se em explorar o gênero como uma possibilidade de ensino, e não como um modelo invariável, rígido, classificatório, visto que isso seria impossível fazer, pois os gêneros textuais representam “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN,

2003, P.268), como se disse antes. Portanto os gêneros são mutáveis, acompanhando as mudanças sociais e comunicativas da sociedade, vinculados a situações comunicativas específicas.

Conforme Machado e Cristóvão (2009), a construção desses modelos didáticos de gênero não precisa ser teoricamente *perfeita e pura*. Ou seja, para compor o MDG, é possível utilizar diferentes referências teóricas sobre as características do gênero a ser ensinado, assim como analisar e comparar as diferentes práticas sociais e situações comunicativas em que um mesmo gênero textual pode ocorrer. Ao fazer esse estudo, o docente terá uma visão ampla sobre as possibilidades de didatizar o gênero textual de acordo com a sua proposta pedagógica e o nível de ensino em que os alunos se encontram. Para as autoras, a elaboração de um MDG implica a análise de um estudo de um conjunto de textos que devem apresentar características semelhantes. A orientação proposta pelas autoras pode guiar as principais características que um modelo didático deve conter. Elas destacam os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 136).

As categorias de análise apresentadas, nas quais as autoras se baseiam para orientar a construção de um modelo didático de gênero, estão ancoradas no modelo de produção de texto exposto por Bronckart (1999). Entretanto, elas admitem que outros elementos teóricos poderiam ser usados para a caracterização de um determinado gênero, ou seja, outras teorias compatíveis com a teoria de linguagem

base do ISD poderiam ser incorporadas a essa construção de modelo didático de gênero. Além disso, as autoras enfatizam que o MDG não pode ficar limitado apenas a uma análise textual estrutural, mas que ele deve levar em conta o valor dialógico relacionado às atividades e às interações comunicativas em que o gênero está inserido.

Portanto, ao construir um MDG, o professor consegue visualizar o processo de constituição do gênero a ser didatizado em sala de aula. Munido dessas informações, ele seleciona e planeja os conteúdos a serem ensinados de acordo com a série e as dificuldades dos seus alunos.

Na presente pesquisa, apresenta-se o modelo didático do gênero textual notícia, escolhido para desenvolver o Projeto Didático de Gênero com alunos multirrepetentes de uma escola de ensino fundamental pública. Para a modelização desse gênero, a orientação de análise proposta por Machado e Cristóvão (2009) será usada e ampliada.

Seguindo essa linha do interacionismo sociodiscursivo, elaboramos uma tabela para organizar o MDG⁶ Notícia (Gênero principal a ser explorado no Projeto Didático desenvolvido com os alunos), dividido em três blocos: o contexto de circulação do gênero; características estruturais do gênero; e estilos e recursos linguísticos recorrentes do gênero. Já o gênero *Entrevista Noticiosa* (Gênero secundário, no PDG aplicado) apresentaremos, sucintamente, suas características, pois ele será um recurso para os alunos produzirem suas notícias.

A partir do MDG, o professor pode ampliar seu olhar para explorar as capacidades de linguagem, bem como elencar conteúdos ensináveis para desenvolver seu projeto que utilize o gênero como objeto de ensino da língua materna.

Quadro 1 - Modelo Didático de Gênero: Notícia

Gênero Notícia
Contexto de circulação do gênero Notícia
<p>Função social e objetivo: O gênero notícia constitui-se de um conjunto de informações verdadeiras relacionados a um fato social recente e relevante para a sociedade, sem tomada de posição de quem a escreve. Costa (2012), define como relato ou narrativa de fatos,</p>

⁶ A estrutura dos MDGs apresentados nesta pesquisa estão de acordo com o estudo realizado a partir do autores Filho (2011), Costa (2012), Charaudeau (2012), Bronckart (1999) e outras leituras realizadas sobre os gêneros notícia e entrevista.

informações reais sobre acontecimentos ocorridos na cidade ou no campo, no país ou no mundo, que têm importância para a sociedade

Caracteriza-se por duas funções sociais:

- função explícita: informar os leitores acerca dos fatos atuais e considerados relevantes para os grupos sociais.
- função implícita: promover crenças e valores dos grupos sociais dominantes, como fazer críticas implicitamente, induzir a certos comportamentos, fazer propaganda política, direcionar a opinião do público-alvo.

Os interlocutores (perfil social):

Redator, jornalista ou repórter é quem escreve a notícia. Esse profissional redige sua notícia de acordo com o seu público-alvo e o suporte de veiculação do gênero.

Leitor, ouvinte, espectador é para quem a notícia é destinada. O perfil desses interlocutores pode ser múltiplo. Entretanto, esse perfil é essencial para a produção de uma notícia, de forma que ela cumpra a sua função e seja entendida pelos seus interlocutores, que podem variar de acordo com a sua classe social, cultural e econômica. O perfil do suporte de comunicação também é fundamental para a produção da notícia, assim como o seu público-alvo.

Temáticas do gênero notícia:

As temáticas abordadas nas notícias estão diretamente relacionadas a diversos fatos reais, novos, recentes e considerados importantes para informar a sociedade. Essa é a maior característica do gênero: informar o leitor/ouvinte sobre fatos sociais pertinentes para a sociedade. Quanto aos conteúdos, os temas que mais atraem a atenção dos leitores/ouvintes são aqueles que trazem informações sobre tragédias, mortes, desastres, guerras, acidentes, brigas, escândalos, fatos políticos, econômicos, esportivos e culturais que supõem ser do interesse da maioria do seu público-alvo e aumentam a audiência ou procura pelo meio de comunicação.

Suporte de veiculação:

O gênero notícia pode circular em diversas mídias: rádios, televisão, jornais impressos e virtuais, revistas impressas ou virtuais, internet.

Características estruturais do gênero:

Organização estrutural do gênero notícia:

Manchete: apresenta resumidamente a informação principal do texto. Ela tem a função de captar a atenção do leitor.

Lide ou lead: De acordo com Filho (2011, p.98) caracteriza-se por apresentar, no início da notícia, um resumo objetivo com as principais informações para captar o interesse do leitor. No lide, as seis perguntas básicas de um texto jornalístico devem ser respondidas: O quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como?

Corpo da matéria: após o lide, apresenta-se o corpo da matéria a ser esplanada. É a parte mais desenvolvida do texto, nela consta a documentação das afirmativas presentes no lide para o público-alvo ter uma melhor compreensão do fato ocorrido. Salienta-se que esse gênero não segue uma ordem rigorosa de como estruturar as informações e transmiti-las ao seu público-alvo. Observação: Como as notícias são produzidas por inúmeros meios de comunicação e visam a atingir públicos bem diferenciados, sua estrutura pode variar para adequar-se aos interlocutores.

Pirâmide invertida:

No corpo da matéria, os conteúdos apresentados na notícia são organizados, de acordo com os conceitos jornalísticos, como **uma pirâmide invertida**, ou seja, se parte das

informações mais importantes para as menos importantes. Esse é um recurso estratégico para é captar a atenção do seu público leitor/ouvinte.
<p>Sequências textuais:</p> <p>Um gênero textual pode apresentar vários tipos de sequências textuais. No gênero notícia, as mais recorrentes, em sua organização discursiva, é a sequência descritiva e a planificação textual script (Bronckart, 1999), que podem ocorrer de forma alternada ou complementar no processo de construção desse gênero.</p>
<p>Tipos de discurso</p> <p>De acordo com a perspectiva do ISD, os tipos de discurso dividem-se entre o eixo do Expor e do Narrar. O gênero notícia pertence ao domínio do Relatar e enquadra-se no eixo do Narrar, podendo apresentar diferentes tipos de discurso, predominando a narração/autonomia.</p>
Estilos e recursos linguísticos recorrentes do gênero notícia:
<p>Marcas linguísticas: uso da terceira pessoa:</p> <p>A notícia caracteriza-se por ser predominantemente escrita em terceira pessoa, ou seja, a posição que o enunciador (redator) assume ao relatar o fato é, supostamente, de imparcialidade, de caráter impessoal, utilizando verbos e pronomes na 3ª pessoa. Sua função é informar sobre a notícia.</p>
<p>Linguagem:</p> <p>Dependendo, muitas vezes, do perfil do veículo de comunicação e do perfil do interlocutor, a linguagem culta empregada na notícia pode variar. Geralmente, o mais adequado e recorrente, para esse gênero textual, é a linguagem formal, coloquialismos devem ser evitados. Além disso, a linguagem usada na notícia deve ser acessível ao interlocutor, ser concisa, apresentar clareza e objetividade no seu propósito.</p>
<p>Vozes sociais:</p> <p>A notícia caracteriza-se por apresentar várias vozes sociais. Elas são representadas no texto por depoimentos, citações diretas ou indiretas, e uso da primeira pessoa (raramente). Essas vozes sociais também promovem a credibilidade da notícia, elas são recursos estratégicos para comprovar a veracidade das informações e isentar tanto o meio de comunicação quanto o redator de fazer uma avaliação explícita sobre o fato noticiado. Entretanto, dificilmente ocorre a isenção absoluta sobre a notícia veiculada, pois o redator/jornalista ao elaborar a notícia, mesmo usando a voz neutra (Bronckart, 1999) organiza escolhe as informações das fontes para organizar o seu discurso</p>
<p>Coesão verbal (emprego dos tempos verbais):</p> <p>A concepção de tempo recente e atual é fundamental na produção desse gênero. O tempo de validade de uma notícia é breve e, com a internet, esse tempo tem sido encurtado cada vez mais. Os tempos verbais mais recorrentes na produção de uma notícia são o pretérito perfeito do indicativo e o presente do indicativo, que alternam ao longo do texto. Os demais tempos verbais também podem ocorrer na produção da notícia, mas não são recorrentes como os citados.</p>
<p>Recursos extralinguísticos:</p> <p>O uso de imagens e vídeos são recursos estratégicos para comprovar o fato noticiado e captar a atenção do seu público-alvo. Em jornais televisivos, jornais e revistas virtuais, a produção do vídeo da notícia passa a ser um recurso recorrente. Já nos impressos, a imagem (foto, gráficos) é o recurso mais usado.</p>
A presença ou não de modalizadores:

Ao relatar a notícia, o redator/jornalista deve evitar o uso de modalizadores (adjetivos, determinados verbos e advérbios) na produção desse gênero para não registrar a sua posição enunciativa frente ao fato noticiado. Entretanto, ao escolher os depoimentos ou citações, essas vozes sociais podem apresentar modalizadores sem comprometer explicitamente a posição enunciativa do redator.

Características dos períodos:

Como a notícia caracteriza-se por ser um gênero objetivo, há o predomínio de frases e períodos curtos e diretos, embora também possa ocorrer o uso da voz passiva. São recursos estratégicos para capturar a atenção do leitor.

Coesão nominal (retomadas anafóricas):

No gênero notícia, os mecanismos de coesão nominal são estruturados por meio de anáforas, representadas, principalmente, por pronomes. Esse processo está muito presente no gênero notícia, fazendo-se retomadas de palavras para garantir a progressão e a coesão do texto.

Organizadores textuais:

Os elementos organizadores (articuladores) têm como função estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto para guiar o leitor, organizar o que é dito e estabelecer a relação entre as ideias, frases e parágrafos.

No gênero notícia, há organizadores característicos desse gênero. Por exemplo, os organizadores textuais usados para introduzir uma citação, uma pesquisa ou um depoimento, como as expressões *de acordo com*, *conforme*, *segundo*, *para*, *afirma*, *avalia*, *declara*, *na opinião de*. Esses organizadores auxiliam o redator a construir o seu discurso na notícia e também a introduzir as vozes sociais no texto.

Pontuação recorrente no gênero notícia:

Os sinais de pontuação também são recursos estratégicos para a produção de um texto. Alguns sinais podem ser mais recorrentes na produção de um determinado gênero. No caso do gênero notícia, os mais recorrentes são algumas regras de vírgula (enumerações, apostos, orações apositivas, etc), de dois-pontos, de parênteses, de ponto final e de aspas. No discurso construído pelo redator, é praticamente nula a presença dos sinais de interrogação e exclamação, exceto nos depoimentos dos entrevistados, o que é possível ocorrer.

Estratégia de imparcialidade:

No corpo da matéria, como o gênero notícia apresenta *imparcialidade* sobre o fato noticiado, o redator escreve a notícia em 3ª pessoa e expõe a versão de ambos os lados envolvidos na notícia, seja por dados ou por depoimento dos entrevistados, mantendo sua suposta imparcialidade. Assim, o redator e o meio de comunicação se eximem de uma opinião ou uma tomada de posição explícita sobre o fato noticiado. Entretanto, é nesse momento que a função social implícita do meio de comunicação está presente. Para Charaudeau (2012, p.131), “Sempre que tentamos dar conta da realidade empírica, estamos às voltas com um real construído, e não a própria realidade [...]”. Ou seja, o discurso construído em uma notícia passa pelo *filtro* de um ponto de vista de quem a produz, portanto a ideia de imparcialidade é questionável.

Credibilidade da informação:

Para ganhar a credibilidade de seu público-alvo, a produção de uma notícia pode-se valer de várias estratégias, conforme o suporte em que será veiculada a notícia. Por exemplo, uma notícia veiculada no jornal impresso apresenta a descrição detalhada e precisa de um fato (lide); a informação de fontes confiáveis (testemunhas, profissionais, autoridades),

depoimentos das pessoas envolvidas diretamente no fato noticiado, citações, pesquisas, dados estatísticos, imagens. Esses dados geram a credibilidade para a notícia ser aceita pelo público-alvo como uma verdade. Já em um noticiário televisivo, as imagens e vídeos ao vivo também garantem a credibilidade da informação.

Escolhas lexicais:

As escolhas lexicais estão ligadas à linguagem jornalística delimitada pela situação comunicativa, ao conteúdo temático, ao perfil do meio de comunicação em que as notícias são veiculadas e ao perfil do público-alvo para quem a notícia é produzida. Portanto, conforme as características citadas, uma mesma temática abordada em notícias produzidas para públicos diferentes poderá apresentar diferentes escolhas lexicais.

Fonte: Produzida pela autora.

Finalizado o Modelo Didático de Gênero Notícia, o qual será usado para elencar as atividades desenvolvidas no capítulo de Metodologia, apresentamos, resumidamente, o gênero *entrevista noticiosa*, o qual será explorado no PDG de forma secundária para a produção de notícias. De acordo com Costa (2012, p.116), no discurso jornalístico, a entrevista caracteriza-se por coletar informações, opiniões tomadas por jornalistas para a divulgação através dos meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisiva, *internética*). Trata-se de uma apuração de fatos que virarão notícias públicas, buscada nas fontes (pessoa ou pessoas de destaque ou não). Neste caso, recebe o nome de *entrevista noticiosa*. De acordo com o autor, o entrevistado tem conhecimento sobre o assunto e o *poder da palavra*, que se limita ao que lhe é perguntado. O entrevistador registra suas respostas sem debatê-las como ocorreria em uma entrevista (debate). O jornalista (entrevistador) insere as falas dos entrevistados, adaptando-as no contexto da notícia, usando aspas ou travessão para citar o posicionamento do (s) entrevistado(s).

A partir do modelo didático de gênero notícia apresentado, abre-se um leque de possibilidades para que o professor selecione, de acordo com o nível de ensino dos alunos, os conteúdos adequados para explorá-los em sala de aula, mobilizando as capacidades de linguagem progressivamente para a formalização de um determinado gênero textual. Ressalta-se que o estudo do MDG Notícia ainda poderia ser mais aprofundado conforme o nível de ensino dos alunos.

Nesta pesquisa, o MDG Notícia realizado serviu de base para elencar e desenvolver diversas atividades/oficinas ligadas ao estudo do gênero notícia descrito no Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*, detalhado no capítulo de metodologia desta pesquisa. Concluímos que, para o professor, o MDG torna-se mais uma ferramenta didática para ampliar e adequar o estudo do gênero

em sala de aula de acordo com as necessidades de ensino e do nível da turma, auxiliando-o no processo de transposição didática do gênero.

2.1.6 As Sequências Didáticas e o ISD

As sequências didáticas (SD) estão ligadas diretamente ao interacionismo sociodiscursivo. Elas foram concebidas na Unidade de Didática das Línguas, na universidade de Genebra, a partir de 1985, e desenvolvidas principalmente pelos estudos de Schneuwly e Dolz. Como já mencionado neste trabalho, no Brasil, os estudos do ISD e das sequências didáticas ampliam-se e são explorados tanto por pesquisadores quanto por professores, que o utilizam como base teórica para pesquisas na área da linguística aplicada e/ou na didática de língua. Em vista disso, as SD trazem uma nova concepção para o ensino da língua, que prioriza o trabalho por meio de gêneros como uma atividade de linguagem, ancorado na concepção do ISD, que, por sua vez, defende a relação de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social.

Embora as SD tenham ampliado as possibilidades de trabalhar o ensino da Língua a partir de gêneros textuais, essa metodologia, logo ao ser adaptada no Brasil, de acordo com Lousada e Barricelli (2012, p. 63), foi alvo de muitas críticas, pois ela não focava o ensino do gênero enquanto um objeto de ensino para explorar às capacidades de linguagem (características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas), conforme o Grupo de Genebra realizava. De acordo com as autoras, ao trabalhar com a proposta de SD, os pesquisadores de Genebra tem como objetivo principal explorar o ensino das capacidades de linguagem (características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas) que podem ser transpostos também para a compreensão e produção de outros gêneros textuais.

Conforme Schneuwly e Dolz (2011), a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em função de um gênero textual, seja ele escrito ou oral. Para Cristóvão (2009), uma das concepções que norteiam a SD é a *construção*, ou seja, a sequência representa uma proposta como um “[...] processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe” (CRISTÓVÃO, 2009, P. 307). Portanto, ao explorar os gêneros de textos, como instrumentos de adaptação e participação na vida social/comunicativa do aprendiz, é dada a oportunidade para ele ampliar seu conhecimento sobre o gênero,

bem como compreender/dominar um gênero textual, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa determinada situação, fazendo com que o mesmo reconstrua o gênero e se aproprie dele. Em consonância com o ISD, as sequências didáticas propiciam aos alunos práticas de linguagem novas ou até dificilmente domináveis, aperfeiçoando as práticas de escrita e produção oral. Nesse sentido, a proposta de sequência didática visa a estimular as capacidades de linguagem dos aprendizes por meio do estudo de gêneros.

As sequências didáticas são constituídas de módulos de ensino, organizados progressivamente para aperfeiçoar uma prática de linguagem: segundo os autores, “[...] instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 43). Dessa forma, as sequências didáticas colocam os alunos em contato com as práticas de linguagem, ou seja, os gêneros textuais, para oferecer-lhes a possibilidade de reconstruí-los e se apropriarem deles. Essa proposta concretiza-se devido à interação de três fatores: *as especificidades das práticas de linguagem, que são o objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.*

A estrutura-base de uma sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2011), é composta por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (grade de avaliação e reescrita).

A apresentação da situação visa a expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado *verdadeiramente* na produção final. Essa apresentação da situação é essencial para fornecer aos alunos informações para a produção inicial, eles precisam ter clareza sobre qual será a situação de comunicação em que o gênero é desenvolvido.

A primeira produção ou *produção inicial* está fortemente vinculada ao gênero, o qual será a base e o foco de estudos, e na apresentação da situação de comunicação, pois o aluno tenta produzir um primeiro texto oral ou escrito, revelando para si e para o professor as representações e conhecimentos que ele tem do gênero em estudo. A produção inicial é igualmente “[...] o primeiro lugar de aprendizagem da sequência [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 83). Nela, são verificados os pontos fortes e fracos dos alunos pelo professor, trazendo ao docente uma visão concreta sobre as dificuldades dos alunos as quais serão desenvolvidas na sequência dos módulos, instrumentos necessários para superar as dificuldades.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), os módulos, na sequência didática, apresentam movimentos do complexo para o simples. Três questões norteiam a elaboração desses módulos: a) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; b) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; e c) Como capitalizar o que é adquirido no módulos?

A produção final possibilita ao aluno colocar em prática todo o conhecimento adquirido por meio das sequências/módulos. Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 90), a produção final indica objetivos a serem atingidos e possibilita um *controle* sobre o seu próprio processo de aprendizagem em relação ao gênero. Essa produção também é importante para o professor, pois lhe permite avaliar a aprendizagem do aluno. Antes de o alunos escrever sua produção final, o professor propõe a elaboração da grade de avaliação, que representa uma retomada dos conteúdos trabalhados nos módulos para guiar o aluno a desenvolver sua última produção em relação ao gênero estudado.

Schneuwly e Dolz (2011) destacam os princípios teóricos, os procedimentos modulares, as diferenças entre o trabalho escrito e oral, e a articulação entre as sequências e outros domínios de ensino da língua, que norteiam o trabalho pedagógico com as SD.

Como princípios teóricos, os autores destacam quatro princípios. Primeiro, as *escolhas pedagógicas*, que criam as possibilidades de avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem; a motivação do aluno para a produção escrita ou oral; e a diversificação das atividades, criando espaços para que o aluno se aproprie do conhecimento.

Segundo, as *escolhas psicológicas*, que incluem a representação da situação de comunicação no trabalho dos conteúdos sobre a produção e estruturação do texto. Dessa forma, inserido na situação, o aluno amplia seu conhecimento e tem mais consciência do seu comportamento de linguagem, construída por diferentes instrumentos de linguagem (módulos que exploram a construção e recursos linguísticos do gênero em estudo).

Terceiro, as *escolhas linguísticas*, que utilizam instrumentos linguísticos, os quais permitem compreender as unidades de linguagem presentes no texto, assim, conduzindo o aluno a compreender como a língua, por meio de atividades diversificadas vinculadas a determinada situação de comunicação do gênero textual é empregada.

E o quarto, as finalidades gerais, que têm como fundamento preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecem-lhe instrumentos para melhorar suas capacidades de escrever e falar e, dessa forma, desenvolver sua consciência sobre o seu comportamento de linguagem, além de construir uma representação da atividade de escrita e fala em situações complexas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 93).

Os autores (2011) ainda destacam a *modularidade* como um princípio geral no uso das sequências didáticas, devido ao processo de observação e descoberta desencadeadas na produção inicial (diagnóstico do professor sobre a produção escrita dos alunos). Seguindo a orientação de Dolz e Schneuwly (2011, p. 93), a modularidade “[...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social, que supõe a realização de atividades intencionais[...]”, as quais precisam estar adaptadas às necessidades dos aprendizes. Essa *diferenciação* pedagógica está ligada à heterogeneidade dos aprendizes. Dessa forma, as SD, como podem apresentar uma grande variedade de atividades, possibilitam ao professor desenvolver atividades que atinjam o número máximo de alunos conforme as dificuldades de aprendizagem apresentada pela turma.

As sequências didáticas também possibilitam o trabalho tanto com a produção escrita quanto com a produção oral, pois o seu objeto de trabalho é o gênero. Embora elas apresentem diferenças distintas, pois decorrem de características, gêneros e situações comunicativas bem diferentes, ambas, na proposta de SD, podem ser exploradas de maneiras diferentes com o foco nas atividades de aprendizagem da linguagem.

Schneuwly e Dolz (2011) enfatizam o trabalho com as sequências e as atividades de estruturação da língua. Explicam que é no nível da textualização que as SD precisam complementar, para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita, outros procedimentos para compreender o funcionamento da língua e poder relacioná-los com a prática. As sequências não excluem, pois, de forma alguma, o estudo da gramática, ao contrário, conforme os autores “É essencial reservar tempo para o ensino específico da gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 97). O estudo da gramática vai estar presente, entretanto a principal meta, nessa perspectiva, continua a ser a compreensão da linguagem para um determinado contexto de produção.

Os teóricos ainda destacam a importância da revisão e da correção ortográfica, que merecem atenção nas SD, mas não devem *obscurecer* as outras construções problemáticas ligadas diretamente à prática de linguagem, fazendo com que professor e aluno mantenham-se atentos apenas às questões ortográficas, desviando o foco de construções que necessitam de muita atenção, como a incoerência no conteúdo, a falta de coesão entre as frases, a organização geral deficiente e a inadaptação à situação de comunicação, as quais entram em jogo na produção textual. A *higienização ortográfica* dos textos merece atenção, e pode ocorrer no final do percurso da SD, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais.

Os gêneros textuais, para Schneuwly e Dolz (2011), são *megainstrumentos* no ensino da língua materna e funcionam, em toda a interação, como uma *interface* entre os interlocutores. De acordo com esses autores, “[...] aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 143). Nesse sentido, conforme exposto, conclui-se que as sequências didáticas apresentam uma proposta metodológica adequada para o ensino de língua, que sistematiza o conteúdo e possibilita ao aprendiz conhecer, compreender e apropriar-se de diversas práticas de linguagem representadas pelos gêneros textuais, em consonância com o ISD, valendo-se das capacidades de linguagem para desenvolver o processo de apropriação do gênero, com atividades variadas, que vão do complexo ao simples, presentes em toda sequência didática.

Ancorado na proposta de sequência didática, apresentamos o Projeto Didático de Gênero, que se baseia na perspectiva da SD. Embora apresente semelhanças, ele amplia a metodologia de trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna, aliando-se a outros conceitos como letramento, o vínculo da produção do gênero a ser ensinado à prática social do aprendiz e a leitura extensiva, conforme veremos na seção seguinte.

2.2 O Projeto Didático de Gênero (PDG) e a Presença do Letramento

A noção de *Projeto Didático de Gênero* (doravante PDG) foi concebida a partir do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, com os estudos de Schneuwly e Dolz (2011), responsáveis pelas

Sequências Didáticas (SD), sendo, pois, uma releitura desse conceito. O trabalho com *PDG* permite realizar atividades de leitura e produção de gêneros textuais lado a lado, baseando-se também nos *projetos de Letramento* defendidos por Kleiman (2005), que oferecem grande aporte teórico para a proposta de PDG.

A noção de Projeto Didático de Gênero foi desenvolvido pelas professoras Ana Maria Guimarães e Dorotea Frank Kersch, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos/RS. Conforme as autoras, o conceito de Sequência Didática foi incorporado e ampliado pela proposta de PDG, a qual abrange largamente o conceito de letramento, atribuindo ao processo de leitura e de escrita a mesma importância. Dentro de uma concepção de linguagem como interação, os módulos ou oficinas a serem desenvolvidos em cada projeto apresentam atividades de leitura, de escrita, de análise linguística, que conduzem o aluno à produção textual de um ou dois gêneros textuais específicos, no máximo, em cada projeto. A partir de uma escolha temática para desenvolver o PDG, o professor optará pelo o(s) gênero(s) a ser(em) trabalhado(s) em um dado espaço de tempo, relacionando sempre o projeto com a prática social do aprendiz.

A concepção de leitura adotada pelas autoras baseia-se na perspectiva bakhtiniana, ancorando-se no princípio dialógico de Voloshinov/Bakhtin, compreendendo o ato de linguagem como um diálogo coconstruído entre os interlocutores. Conforme Guimarães e Kersch (2012, p. 27):

Nossa concepção de leitura e escrita se acha ancorada na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, segundo a qual se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor, mediada pelos signos linguísticos. Um locutor, ao propor um enunciado, pressupõe um interlocutor (real ou virtual), de quem se espera uma atitude responsiva.

Na proposta de PDG, a leitura precisa também estar situada social e historicamente, de forma que o aluno consiga estabelecer relações entre os significados das palavras, a temática, as condições de produção e de interação entre os interlocutores.

Quanto à sua estrutura, o PDG recebe forte influência das Sequências Didáticas. No entanto, a sua composição vai além das SD, pois possibilita ao docente liberdade para elaborá-lo, partindo sempre da realidade da escola e dos alunos (e, nesse aspecto, dialoga com os projetos de letramento propostos pelo grupo de Kleiman). A estrutura de um PDG apresenta leitura extensiva, atenção à

situação de comunicação, a qual precisa ser relacionada diretamente com o contexto e vinculado à prática social dos alunos, produção inicial, módulos/oficinas de aprendizagem, produção final, grade de avaliação coconstruída (alunos e professor) e reescrita.

Embora sejam semelhantes na estrutura, pode-se dizer que a grande diferença entre Projeto Didático de Gênero e Sequências Didáticas encontra-se na proposta de ensino. Enquanto as SD estão mais ligadas às questões estruturais e linguísticas do gênero, o PDG visa a explorar as mesmas questões e também articulá-las diretamente com o processo de leitura, prática social do aluno e da comunidade onde o aprendiz vive. Assim, o trabalho com os gêneros textuais deixa de ser artificializado, como ocorre, muitas vezes, com as sequências didáticas, e emerge da realidade dos alunos, ou seja, o gênero passa a ter um vínculo com a prática social dos aprendizes.

Dessa forma, o ponto de partida de um Projeto Didático de Gênero é a realidade social dos alunos, o que proporciona o estudo da linguagem por meio de gêneros vinculados à prática social. Nesse sentido, o conceito de letramento torna-se importante nessa proposta didática. Street (2010) considera que o letramento é uma atividade entre o pensamento e o texto, uma atividade humana, focada na relação social e interação entre as pessoas.

Kleiman (2007) reforça a importância da prática social e do trabalho com os gêneros textuais nos projetos de letramento na escola, explicando que “[...] a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”. (KLEIMAN, 2007, p. 12). Nesse sentido, o professor, ao compreender a importância da prática social vinculada à sua prática pedagógica, pode elencar gêneros textuais mais adequados à prática social de seus alunos, dessa forma, possibilitará ao aprendiz mais chances de interagir com a própria produção do gênero e agir discursivamente na produção de seu texto. Essa postura do professor, ao desenvolver atividades com os gêneros que interagem com a prática social do aluno, faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem do discente.

Seguindo a mesma perspectiva, os estudos de Barton e Hamilton (1998) reforçam a concepção de letramento e de prática social, afirmando que “Trabalhar no campo do letramento adiciona a perspectiva de práticas para estudar o texto,

abrangendo o que as pessoas fazem com o texto e o que essas atividades significam para elas [...]” (BARTON; HAMILTON, 1998, P. 6). Essas concepções de Kleiman, Barton e Hamilton representam o ponto de partida do Projeto Didático de Gênero, pois o trabalho com o gênero textual precisa ser vinculado diretamente à prática social do aluno para que a aprendizagem torne-se mais significativa e contextualizada. Dessa forma, o ensino da linguagem torna-se inseparável do contexto, possibilitando ao aluno mais ação, interação e contribuição na construção do seu conhecimento.

Para Guimarães e Kersch (2012, p.36), o PDG “[...] representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes”. Nesse sentido, um Projeto Didático de Gênero tem como concepção de linguagem a interação, um trabalho coletivo entre aprendiz e docente, sempre vinculado a uma prática social, em que processo de aprendizagem precisa ser significativo para ambos. O gênero textual passa a ser o instrumento, objeto de estudo para o desenvolvimento de atividades de leituras e de estudos linguísticos.

De acordo com as autoras, um PDG prevê o trabalho com a leitura (incluindo leitura não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva (como propõem Voloshinov e Bakhtin) visando à relação com as práticas sociais da comunidade a que se destina (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 36). Elas destacam que, no máximo, dois gêneros sejam trabalhados por projeto.

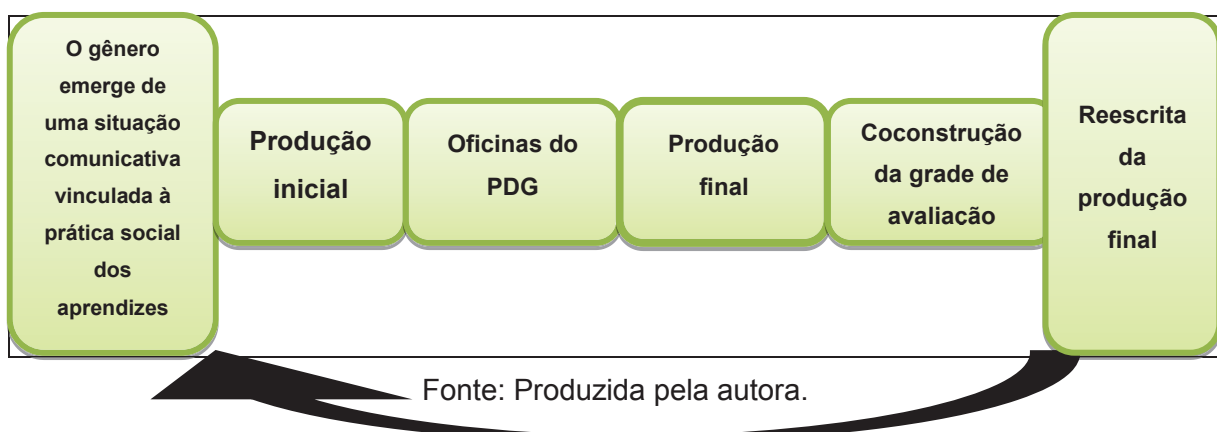
Propor um projeto com esses objetivos acarreta mudanças no processo de ensino/aprendizagem, tanto por parte do docente quanto do aprendiz. Nessa coconstrução, que se baseia numa concepção de linguagem como interação, como trabalho coletivo e social, situado historicamente, o professor passa a ser mediador entre o conhecimento e a realidade dos alunos, os quais passam a ser agentes, pois também têm uma participação ativa e responsiva durante o desenvolvimento do PDG e a sua aprendizagem.

A temática do projeto pode ter diferentes entradas, conforme explicam as autoras, mas o professor precisa ter um *olhar mais atento* à realidade de seus alunos, de sua escola, às práticas de letramento presentes na comunidade, para possibilitar o ensino do gênero como um instrumento de aprendizagem.

O trabalho com os gêneros permite explorar a prática languageira, o ensino da língua materna e a relação com a prática social, possibilitando ao aluno interagir

com o processo de construção do seu próprio conhecimento e expor, comprovar essa aprendizagem na produção do(s) gênero(s) textual(is) elencados para o PDG. O objetivo nesse processo de ensino não é o gênero pelo gênero (função e estrutura), mas “[...] ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada em outras práticas sociais” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36), ou seja, o domínio sobre o gênero permite ao aluno usá-lo fora da escola também. Abaixo, apresentamos um quadro-resumo das etapas do Projeto Didático de Gênero.

Figura 4 - Projeto Didático de Gênero



Nessa perspectiva, é por meio de gêneros que a escola consegue promover e exercitar atividades de linguagens presentes na sociedade. A proposta de PDG, portanto, faz um caminho inverso no ensino da língua tradicional, pois é a partir da prática social que se torna possível compreender a linguagem e sistematizar o conhecimento teórico ao aprendiz.

E é ancorada na perspectiva de Projeto Didático de Gênero que desenvolveremos a pesquisa de cunho qualitativo, encontrando suporte teórico no interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart, Schneuwly, Dolz e, no conceito de letramento, presentes na proposta de PDG.

2.3 O Letramento Digital (LD) no Contexto Escolar

Abordar o conceito de letramento digital é uma tarefa difícil, pois o assunto é amplo e implica analisar uma série de conceitos e situações tanto na sociedade quanto no ensino, bem como analisar a forma como eles estão interligados. Entretanto, nesta seção, nosso objetivo é refletir sobre a importância do letramento digital no ensino da língua materna da educação básica, ação que ainda se encontra distante da prática pedagógica de muitos docentes devido a vários motivos (desde a falta de recursos tecnológicos nas escolas à falta de interesse e/ou conhecimento dos professores para explorar as ferramentas midiáticas). Nosso foco também não é analisar esses problemas, mas sim compreender como o letramento digital pode ampliar e inovar as práticas docentes.

Para começarmos a refletir sobre letramento digital, é necessário pensar o que significa ser letrado digitalmente, pois a sociedade está imersa nas tecnologias, desde as tecnologias mais conhecidas, como o rádio e a televisão, às mais interativas, como o celular e a internet, além de todo o universo de gêneros digitais, e a interação e comunicação que eles possibilitam online ou off-line (wiki, redes sociais, e-mails, blogs, sites, programas, vídeos, EAD, etc), entretanto apenas a tecnologia não garante o letramento do sujeito. Conforme Kleiman (2005, p.21), “O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”. Ou seja, ser letrado exige que o sujeito utilize, que façam parte da sua prática social, a leitura e a escrita para se comunicar e compreender sua própria sociedade letrada. Ser letrado exige que o sujeito, em diversas situações, habilidades, competências discursivas e cognitivas para que ele possa participar dos eventos de letramento na sociedade. Esses eventos de letramentos podem ser marcados por inúmeros gêneros textuais. Portanto, ser letrado está ligado ao uso efetivo da leitura e escrita na sociedade por meio de gêneros (orais e escritos).

O letramento *digital* engloba todo o conceito de letramento, mas no contexto no tecnológico, principalmente ligado às tecnologias que permitem a interação virtual. Neste caso, o contexto tecnológico proporciona outro espaço para que esse sujeito interaja, aplique seu conhecimento, use suas habilidades e desenvolva suas capacidades de linguagem no ambiente virtual. Soares (2002) afirma que “[...] a tela

como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim um novo letramento”. Ou seja, o letramento digital exige, além do processo de leitura e escrita, a interação, a rapidez e o conhecimento para usar as tecnologias, dessa, forma, o sujeito pode ser considerado letrado digitalmente.

Nesse sentido, o letramento digital provoca mudanças no comportamento da sociedade, o que acaba afetando a escola e as práticas docentes. Os nativos digitais representam uma geração que cresceu imersa nas tecnologias, formada por jovens e crianças de diversas classes sociais, que gostam, desejam, sabem e querem usá-las na escola também. É uma geração que acompanha uma nova forma da sociedade se comunicar e interagir tecnologicamente. E é essa geração que também provoca inquietação no cenário da Educação, pois apresenta conhecimento e familiaridade com os recursos midiáticos que poderiam vir ao encontro das práticas pedagógicas dos professores. Essa ação já é prevista nos PCNs (Brasil,1998) e estudada por diversos pesquisadores. Entretanto, o LD ainda está distante da concepção de ensino de muitos docentes e da própria escola, que não estimula aliar as tecnologias às práticas docentes. A tecnologia está presente fisicamente nas escolas com laboratórios de informática entre outros recursos disponibilizados pelo governo (como o site educativo *Aprende Brasil*, as mesas pedagógicas da Positivo, Projeto Uca, etc), mas apenas lentamente começam a se tornar ferramentas didáticas e a fazer parte da concepção de ensino do professor.

De acordo com Xavier (2009, p.209) “Em um certo sentido, o Letramento digital luta contra a ideia de ensino/aprendizagem como preenchimento das ‘mentes vazias’ do aluno”. Ou seja, o letramento digital auxilia a promover, no processo de aprendizagem, a interação entre aluno, professor, conteúdo e ensino. Os recursos midiáticos oferecidos na internet propiciam uma nova forma de ler e interagir em uma sociedade dinâmica, e os jovens já aprenderam a lidar com esse universo tecnológico, acessando diversas fontes de informações, inúmeros gêneros textuais e formas de interação, o que resulta e proporciona-lhes outra leitura de mundo. Nesse sentido, a leitura, muitas vezes fragmentada, oferecida na escola, parece *estática*, principalmente nas escolas públicas, que ainda sofrem com problemas de estrutura, falta de recursos tecnológicos e práticas defasadas.

Segundo Xavier (2013), em seu artigo *Letramento digital e ensino*, o professor, ao incorporar o letramento digital em sua prática pedagógica, começa a provocar mudanças significativas no seu perfil de docente, pois passa a ser um mediador, aliando as tecnologias à prática social dos alunos. Dessa forma, conseqüentemente, o aprendiz também assumirá uma nova forma de aprender como um sujeito que interage e participa do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo seu potencial de investigação e criação nas atividades propostas.

A discussão sobre as tecnologias na Educação é antiga. O início da discussão sobre a *cibercultura* começa a ganhar espaço no cenário brasileiro na década de 1990, assim como os estudos sobre letramento iniciam no Brasil. A nomenclatura Letramento Digital, estudado de diversas formas, em diversas linhas de pesquisa, infelizmente, seu processo de inclusão na prática pedagógica do professor ainda é lento.

Ao abordar os multiletramentos na escola, Rojo (2012, p.22) apresenta uma crítica pertinente ao comportamento dos docentes em relação ao LD:

Não são as características dos 'novos' textos multissemióticos, multimodais ou hipermediáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam facilidade e prazer na navegação. O desafio colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a 'era do impresso'. (ROJO, 2012, p. 22)

Para existir letramento digital na escola, de maneira produtiva, interativa e qualificada, é necessária uma nova concepção de ensino para que o uso adequado das tecnologias ganhe espaço no processo de ensino-aprendizagem do aluno, valorizando também a prática social do aluno. Não usar a tecnologia pela tecnologia, mas como uma ferramenta didática que promova interação, valorização da prática social e aprendizagem. Para Buzatto (2009, p.22), o Letramento Digital representa

[...] redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios, habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio de virtude ou influência das TIC.

Seguindo o raciocínio do autor, o letramento digital está inserido nas diversas práticas sociais e ao uso que as pessoas fazem das ferramentas tecnológicas, modificando as formas da sociedade interagir. Nesse sentido, a sociedade é composta por várias *agências de letramento*, e a escola, a nosso ver, é a mais

importante agência de letramento. E quanto ao letramento digital, a escola pode ser uma dessas grandes agências, a partir da concepção e da prática pedagógica do docente que, ao explorar os gêneros digitais e as ferramentas tecnológicas, que emergem das novas mídias, pode se aproximar, ensinar e propiciar atividades ao aprendiz para ele desenvolver sua capacidade de criar, interagir e analisar o objeto de estudo com um olhar mais crítico e autônomo. Dessa forma, o letramento digital ganha força e qualidade no contexto escolar.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, a metodologia desta investigação, pesquisa-ação. Após, esclarecemos o contexto de pesquisa e a geração de dados a partir da proposta de Projeto Didático de Gênero descrita e desenvolvida na presente pesquisa.

3.1 Método de Pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e tem como suporte teórico-metodológico para a geração de dados a pesquisa-ação. Conforme definições de Pimenta (2005) e Wells (2009), na pesquisa-ação, o professor assume o papel de pesquisador. Franco (2008, p. 42) afirma que a pesquisa-ação “[...] é vista em sua concepção formativo-emancipatória, dando sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador”. Ou seja, o professor assume um duplo papel, o de pesquisador e professor autocrítico no desenvolvimento e aplicação da pesquisa.

Para Pimenta (2005), a pesquisa-ação proporciona a mobilização de vários saberes a partir do processo metodológico e dos resultados obtidos na pesquisa que compreende analisar a prática pedagógica da sala de aula, a ação do docente, bem como a interação entre as teorias científicas e a prática do professor em contextos específicos. Na pesquisa-ação, o professor e o pesquisador desempenham papéis ativos. É proporcionado ao professor, em um contexto teórico, ampliar sua consciência sobre sua prática e concepção de aprendizagem, conduzindo-o a reflexão sobre suas ações pedagógicas.

Para essa autora (2005, p. 498), “A reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação [...]”. Ou seja, a pesquisa-ação permite ao professor/pesquisador, embasado em conhecimentos científicos e metodológicos, ampliar a consciência sobre sua prática pedagógica, conduzindo-o à reflexão e transformação de sua *práxis*. O professor-pesquisador, nesse método de pesquisa, precisa ser muito observador e crítico consigo mesmo para se *despir* de velhos conceitos e assumir uma postura de pesquisador. Isso não é fácil na prática; entretanto, para o êxito da pesquisa, esse profissional precisa estar receptivo a mudanças teóricas que irão influenciar a sua prática em sala de aula.

A proposta de Projeto Didático de Gênero, desenvolvida e analisada nesta pesquisa, adapta-se, pois, ao método de pesquisa-ação. Enquadra-se também como de natureza qualitativa, visto que o professor/pesquisador desenvolve, aplica e analisa criticamente os dados obtidos e a sua prática pedagógica em uma situação real de aprendizagem, uma vez que essa se acha vinculada à prática social dos alunos. Essa postura, certamente, gera mudanças em seu conhecimento teórico e na prática pedagógica do docente em sala de aula.

3.2 O Contexto de Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com o projeto *Seguindo em Frente*, em uma turma de nível 4, alunos concluintes do ensino fundamental do ano de 2013. Esse projeto foi implantado em 2010, resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de São Leopoldo e algumas escolas da rede municipal de ensino fundamental.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida tem aproximadamente 1400 alunos e está localizada em um dos bairros periféricos do município de São Leopoldo. Conta com uma sala de recursos para alunos especiais, biblioteca, auditório (150 pessoas), refeitório, dois laboratórios de informática sem internet e 80 professores que compõem o corpo docente. O bairro é conhecido pela violência, problemas sociais, drogas, gravidez precoce e falta de opções de lazer. Um número bem elevado de moradores dessa comunidade tem ensino fundamental incompleto a completo. Portanto, a realidade desses alunos dessa comunidade aponta para carência em vários sentidos.

O projeto *Seguindo em Frente* prevê a aceleração dos estudos de alunos em distorção série/idade. Esse projeto é amparado e orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 24, inciso V, alínea B, que aponta para a “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Obviamente, é um projeto voltado para as escolas públicas que, por diversos motivos, têm um alto índice de alunos repetentes, seja por ingresso tardio ou por dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O resultado do fracasso escolar são alunos em distorção de série/idade, com autoestima baixíssima quanto ao seu aprendizado. Como professora titular desse projeto, há quatro anos, acredito que é fundamental a escola pública encontrar formas de auxiliar esses alunos a recuperarem sua identidade de estudante

novamente. Eles precisam se sentir incluídos na sala de aula e não ignorados porque *não aprendem* ou *são indisciplinados*.

A proposta de aceleração dos estudos tem o objetivo de resgatá-los e incentivá-los a estudar. Essa proposta, se bem implantada, composta por professores capazes de mobilizar esse tipo de aluno, acompanhada e amparada pela equipe diretiva e Secretaria de Educação, tem resultados surpreendentes e positivos para a escola superar os obstáculos que comprometem o fluxo escolar e a aprendizagem desses alunos.

A turma do *Segundo em Frente*, com a qual foi desenvolvida a pesquisa, é composta por 25 estudantes com idade entre 15 a 17 anos, multirrepentes de 6ª a 7ª série. Boa parte desses alunos apresenta dificuldade de aprendizagem e baixa autoestima quanto a sua capacidade de aprender os conteúdos ensinados pelos professores. Além disso, estão inseridos em uma comunidade que convive com diversos tipos de violências, atingindo, de alguma forma, a perspectiva de vida desses jovens e o desinteresse pela escola.

E é nesse contexto desafiador que acredito, como professora e pesquisadora, que o Projeto Didático de Gênero oferece instrumentos metodológicos eficazes para o trabalho com a linguagem, pois parte da prática social e viabiliza o ensino da língua por meio de gêneros textuais, fazendo com que o aluno, nesse processo, tenha uma atitude responsiva quanto à sua aprendizagem.

3.3 O Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*

O Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade* emergiu da dificuldade que os alunos do *Segundo em Frente* apresentavam no desenvolvimento do processo de leitura e de escrita. Nesse sentido, a metodologia de um PDG vai ao encontro das necessidades e das dificuldades de aprendizagens desses alunos e orienta o professor a desenvolver um projeto que possa proporcionar uma aprendizagem significativa, conduzindo-os a explorar a leitura e a escrita na construção de suas aprendizagens. Uma das características do PDG é colocar sobre o aluno a responsabilidade da escrita, de forma progressiva, para que ele se torne *autor* do que escreve, de maneira crítica, apropriando-se do gênero e de todo o processo de aprendizagem que o envolve, conforme as etapas previstas no projeto. Por esses motivos optamos por essa proposta metodológica.

Diante da dificuldade de leitura e de escrita da turma, decidimos explorar o gênero notícia por acreditarmos que, a partir dele, seria possível desenvolver atividades diversificadas que suprissem as várias necessidades de aprendizagens da turma, além de estar vinculado à prática social desses alunos, conforme ainda detalharemos nesta pesquisa. A notícia é o gênero principal desse PDG, explorado como objeto de ensino, e o gênero entrevista é o secundário. Dessa forma, a relevância de compreender o segundo gênero está ligada apenas a algumas atividades a serem realizadas pelos alunos, que servirão de fonte (depoimentos) para eles conseguirem construir o *modelo discursivo* do gênero notícia e dar veracidade ao seu texto. A justificativa pela escolha desse gênero apresentaremos adiante. Assim, o presente PDG tem como proposta orientar os alunos a produzirem o gênero notícia sobre a comunidade local, bem como publicar suas notícias no jornal da comunidade local e veiculá-las em um ambiente virtual (rede social Facebook).

A aplicação do PDG com os alunos do Projeto *Seguindo em Frente* foi desenvolvida ao longo de dois meses e meio (de abril a de julho de 2013). A partir de textos produzidos no PDG, foi possível realizar a geração de dados para analisar como as capacidades de linguagem dos alunos foram acionadas e estão presentes no desenvolvimento da produção do gênero notícia, que passa por três fases de escrita: produção inicial, produção final e produção reescrita. Por meio desses dados, acreditamos que seja possível compreender como as quatro capacidades de linguagem foram estimuladas e potencializadas ao longo do projeto. As produções dos alunos representam a parte mais árdua e surpreendente deste trabalho, pois nelas é possível perceber o desenvolvimento desse projeto, que promoveu o estudo da estrutura do gênero, leituras, interpretação e muitas atividades linguísticas recorrentes no processo de produção do gênero notícia, exploradas nas etapas previstas do projeto aplicado.

Portanto, para a análise de dados, escolhemos desenvolver e aplicar o PDG *Profissão Repórter na Comunidade* e analisar como as capacidades de linguagem são acionadas por meio das atividades propostas; bem como analisar o resultado dessa proposta nas produções textuais dos alunos. Para isso, selecionamos as três produções de uma mesma aluna, que chamaremos de Rita, por questões éticas para que sua identidade fique preservada. A aluna Rita, no ano de desenvolvimento do PDG (2013), tinha 15 anos e era multirrepetente de quinto e de sexto ano. A aluna, antes de entrar no Projeto Seguindo em Frente, cursava o sétimo ano (antiga

sexta série). Escolhemos o texto dessa aluna porque ela apresentou um desempenho significativo no seu processo de aprendizagem em relação às dificuldades que apontava no início do projeto.

A escolha por apenas um aluno deve-se ao fato de que nosso foco é analisar como as quatro capacidades de linguagem do aprendiz são acionadas e estimuladas na proposta de PDG. Por esse motivo, escolhemos apenas uma aluna para realizar a análise de dados e suas respectivas produções textuais (três) que nos possibilitam analisar com riqueza o desenvolvimento gradual de suas capacidades de linguagem. A escolha pelos alunos do Projeto Seguindo em Frente é proposital, pois acreditamos que seja importante mostrar como alunos multirrepetentes, que apresentam fragilidades em suas produções textuais, podem desenvolver potencialmente o seu aprendizado em um PDG.

Concluídas as notícias, o PDG proporcionou a valorização do letramento digital. Os alunos produziram vídeos e/ou fotos e digitaram suas notícias para publicá-las no ambiente virtual Facebook. Nesse ambiente virtual, eles puderam interagir com professores e colegas. Embora a escola não possua internet, foram usadas para executar o projeto, no ambiente virtual, outras formas para ter acesso à internet, como a internet 3G da professora e dos alunos, outros fizeram o acesso à internet de casa ou do celular.

Para a produção, edição dos vídeos, imagens, contou-se com o apoio de ferramentas tecnológicas disponíveis no laboratório de informática e dos notebooks, celulares e câmeras digitais dos alunos e da professora.

Os textos foram colocados no ambiente virtual e fizeram parte de um grupo fechado, em que apenas a professora/pesquisadora administra e seleciona os participantes que irão interagir com os alunos. Os participantes foram os professores da escola, os alunos participantes do Projeto *Seguindo em Frente*, alguns professores do Projeto Observatório e estudantes de Jornalismo da UNISINOS que ministraram as oficinas sobre gêneros da esfera jornalística para esses alunos. Dessa forma, foi possível proporcionar a interação entre alunos, professores e os textos produzidos, possibilitando que os gêneros cumprissem a sua função na prática social também.

A opção pelo gênero notícia considerou-se a mais adequada para desenvolver este projeto com os alunos do Seguindo em Frente. Ao pensar na relação com a prática social, os gêneros elencados nesse PDG estão presentes na

vida dos cidadãos, atingindo esses alunos também, pois esses gêneros comunicam as ações da sociedade, os principais fatos que ocorrem na comunidade (e fora dela) com jornais locais e regionais. As notícias podem ser veiculadas na rádio, na TV, com noticiários e jornais televisivos (locais e nacionais); em jornais e revistas impressas, sites de jornais e revistas. Enfim, os gêneros que pertencem ao âmbito jornalístico atingem a grande massa de diversas formas. Além disso, a relação que a comunidade local tem com o Jornal Enfoque evidencia uma prática social, ler notícias sobre a comunidade, na qual os alunos que participaram do projeto estão inseridos. O Jornal Enfoque é um jornal comunitário e, há 10 anos, é produzido pelo curso de Jornalismo da UNISINOS, e tem como foco produzir notícias, entrevistas, reportagens e outros gêneros do âmbito jornalístico sobre essa comunidade local, que aprecia muito esse jornal comunitário, que é distribuído gratuitamente para os moradores do bairro. Portanto, acreditamos que o estudo do gênero notícia, presente na prática social desses alunos, contribuirá muito para aprimorar e ampliar seu processo de escrita e leitura, tornando-os mais autônomos em sua aprendizagem.

Concluimos que a prática social, o ponto de partida de um Projeto Didático de Gênero, está bem presente neste PDG para dar suporte ao aprendiz durante a produção do gênero notícia, de forma que ele se aproprie não só do gênero, mas de todo o conhecimento que esse processo de leitura, escrita, análise linguística e compreensão envolve em sua produção.

O esquema apresentado abaixo visa a exemplificar a estrutura do PDG aplicado com os alunos do Projeto Seguindo em Frente.

Quadro 2 - Resumo do Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*

Oficinas	Resumo das atividades desenvolvidas
Oficina 1	Apresentação do PDG: começando uma nova proposta Produção inicial
Oficina 2	Estudo dos gêneros notícia e entrevista
Oficina 3	Leitura e estudo dos gêneros notícia e entrevista no Jornal Enfoque
Oficina 4	Discussão e atividades sobre as dificuldades ortográficas dos aprendizes
Oficina 5	A pontuação e o desenvolvimento de atividades linguísticas

Oficina 6	Da teoria à prática da notícia - <i>O Aniversário da escola</i>
Oficina 7	Os tempos verbais e mais atividades linguísticas
Oficina 8	Referenciação e estudo de pronomes - Ampliando o conhecimento linguístico
Oficina 9	Desafio: Produzindo coerência na produção de uma notícia em grupo!
Oficina 10	Novos horizontes – Seminário na Universidade Unisinos: <i>Gêneros textuais no âmbito jornalístico</i>
Oficina 11	Debate sobre a experiência no Seminário na Unisinos- novas estratégias
Oficina 12	Reflexão sobre o tema da PI e elaboração das perguntas para realizar a entrevista - Praticando a teoria
Oficina 13	Orientação para realizar a entrevista presencial (oralidade)
Oficina 14	Da teoria à prática - A Entrevista presencial
Oficina 15	O grande momento – A produção final
Oficina 16	Construção da grade de avaliação - Retomando conceitos
Oficina 17	O produto final – A Notícia
Oficina 18	Debate: sobre a rede social, veiculação das notícias produzidas e interlocutores
Oficina 19	Análise de duas notícias veiculadas em sites de jornais e a organização do grupo na rede social Facebook
Oficina 20	Ensaio fotográfico para a produção das notícias no ambiente virtual
Oficina 21	Edição dos textos com as imagens
Oficina 22	Edição dos vídeos com os textos
Oficina 23	Envio das notícias para o Jornal Enfoque
Oficina 24	Publicação das notícias no ambiente virtual e interação na rede social Facebook

Fonte: Produzida pela autora.

A próxima seção apresenta como foram desenvolvidas as atividades por etapas. As oficinas não representam aulas individuais, mas módulos concluídos. O projeto durou dois meses e quinze dias. A carga horária de Língua Portuguesa desses alunos é de quatro períodos semanais. A descrição das atividades realizadas tem como objetivo identificar quais capacidades de linguagem foram mobilizadas em

cada oficina com o intuito de, na análise de dados, verificar como a proposta metodológica Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*, mobilizou significativamente as capacidades de linguagem da aluna na formalização do gênero notícia.

3.4 Descrição do Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*

O PDG *Profissão repórter na comunidade* está dividido em etapas. Na tabela abaixo podemos visualizar e compreender melhor o trabalho realizado, bem como identificar as capacidades de linguagem acionadas por meio das atividades propostas. As siglas empregadas na tabela são as seguintes: CA (capacidades de ação), CD (capacidades discursivas), CLD (capacidades linguístico-discursivas), CS (capacidades de significação), NCL (nenhuma capacidade de linguagem ligada diretamente ao gênero notícia).

Quadro 3 - Descrição do PDG Profissão Repórter na Comunidade e das Capacidades de Linguagem

Produção inicial (PI)	
Descrição das atividades do PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i> Gênero: Notícia	Capacidades de Linguagem acionadas em relação ao gênero notícia

<p>Primeiras indagações (orais): Debate e reflexão com a turma sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual a importância de saber ler, escrever e interpretar textos para a sociedade? Dê um exemplo a partir de uma situação real. Por que, na escola, precisamos aprender a ler e a escrever diversos gêneros textuais? Esse estudo serve para quê? Quando lemos um texto é possível compreender que ele foi escrito para um determinado tipo de leitor? Todo o texto tem uma finalidade? Pense em um texto e uma situação comunicativa que ele ocorra? Dê um exemplo. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> Ao ler um texto jornalístico, por exemplo, uma notícia, quem são os leitores? Quem a produz? Onde ela é veiculada? Qual é a função social desse gênero textual? Afinal, para que serve uma notícia? A linguagem usada no gênero notícia, veiculada nos programas televisivos <i>Balanço Geral</i> e <i>Jornal do Almoço</i>, é diferente? Qual apresenta uma linguagem mais acessível aos telespectadores? Por quê? Por que as notícias veiculadas em jornais regionais são mais significativas para os leitores gaúchos do que os jornais nacionais? Por que o Jornal Enfoque é importante para a comunidade local? Quem é o público-alvo desse jornal? 	-
<p>Delimitando o gênero que será explorado no projeto. Respostas no caderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Para ser uma notícia, o que esse gênero textual precisa apresentar? Pense se você fosse um jornalista, escreveria uma notícia sobre qual tema? Seria um tema amplo ou específico da cidade, da escola ou da comunidade em que você mora? Quem seriam os seus leitores? Qual opção o deixaria mais seguro para escrever essa notícia? Por quê? Quais assuntos poderiam se tornar notícias no Jornal Enfoque sobre a escola e/ou o bairro em que você mora? Vamos listá-los? Por que esses assuntos seriam importantes para a comunidade? 	<p>Todas as perguntas, de forma alternada, conduzem o aprendiz a acionar as CA, CD, CS.</p> <p>Todas as perguntas de forma alternada, conduzem o aprendiz a acionar as CA, CD, CS.</p>
<p>Encaminhamento para a produção inicial:</p> <p>Produção inicial da notícia: Finalizada a série de questionamentos acerca do gênero em debate, cada aluno escolheu um dos assuntos apontados sobre o bairro ou a escola para produzir a sua notícia para ser publicada no Jornal Enfoque, veiculado na comunidade local.</p>	<p>Acionamento das CA, CD, CLD e CS</p>

Primeira etapa: Compreender e estudar o gênero notícia		
<p>Descrição das oficinas/atividades do PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i></p>	<p>Capacidades de Linguagem acionadas em relação ao</p>	<p>Objetivos do PDG em relação às oficinas propostas</p>

	gênero notícia	
1. Estudo da estrutura do gênero notícia (conceitos). Leitura e compreensão da estrutura do gênero de uma notícia.	CA, CD, CLD	1. Colocar o aluno em contato com o gênero e induzi-lo a reconhecer os elementos estruturais do gênero notícia.
2. Leitura do Jornal Enfoque em sala de aula. Seleção e estudo dirigido da estrutura de uma notícia pesquisada pelo aluno; estudo do discurso indireto e direto (uso da 3ª pessoa na elaboração do gênero notícia e a presença da 1ª pessoa nos depoimentos/citações).	CA,CD,CLD,CS	2. Proporcionar a leitura do jornal Enfoque colocando o aluno em contato com o suporte e as características estruturais do gênero estudado. Estudar a diferença do discurso direto e do indireto.
2.1. Leitura de uma notícia e uma entrevista. Esclarecimentos sobre a estrutura do gênero entrevista noticiosa.	CA, CD, CLD	2.1 Conhecer a estrutura do gênero entrevista. Mostrar a diferença entre notícia e entrevista. Esclarecer que os depoimentos são recursos usados na produção de uma notícia.
2.2. Leitura e pesquisa em jornais e revistas dos gêneros notícia e entrevista durante a aula. Seleção de dois gêneros e reconhecimento da estrutura dos gêneros: temática, objetivo, interlocutores, suporte de veiculação.	CA,CD,CS,CLD	2.2 Estudar e diferenciar a estrutura e função social dos gêneros entrevista e notícia.
3. Leitura do Jornal Enfoque e do Jornal Vale dos Sinos. Estudo da organização do jornal: seções, textos jornalísticos que o compõem, função social, estratégias e uso de imagens como estratégia para o texto, contexto em que o jornal circula, interlocutores, linguagem jornalística.	CA,CS,CD,CLD	3. Fortalecer e diversificar a leitura do gênero notícia em sala de aula; analisar a organização estrutural e recursos extralinguísticos usados em jornais impressos.
3.1. Leitura e análise, em dupla, da estrutura de três notícias pesquisadas pelos alunos no Jornal Enfoque e Vale dos Sinos. Identificar a estrutura base da notícia: manchete, lide (06 perguntas básicas da notícia), tema da notícia, fontes e dados apresentados.	CA, CD, CLD	3.1 Reconhecer a estrutura base do gênero notícia: características, estratégias (imagens, manchetes, linguagem), contextos, interlocutores e suporte em que o gênero é veiculado (Jornal impresso).
Segunda etapa: Iniciar as atividades linguísticas do gênero notícia		
Descrição das oficinas/atividades do PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i>	Capacidades de Linguagem	Objetivos do PDG em relação às oficinas

	acionadas em relação ao gênero notícia	propostas
4. Debate com a turma sobre as dificuldades ortográficas encontradas na PI dos alunos, procurando fazê-los refletir sobre a ortografia. Estudo de algumas regras de ortografia básicas (s, SS, c, ç, m, n, letra maiúscula entre outras regras).	CA, CS, CLD	4. Refletir sobre as dificuldades ortográficas da turma encontradas na PI para auxiliar os alunos a melhorar sua ortografia em seus textos.
4.1. Atividades ortográficas: exercícios; produção de jogos ortográficos organizados pela turma (uso do dicionário); leitura de duas notícias para o preenchimento de lacunas com palavras adequadas ao texto.	CS, CLD	4.1 Retomar as regras de forma lúdica para esclarecer as dúvidas ortográficas dos alunos e conscientizá-los sobre a ortografia das palavras. Observar a ortografia e a coerência textual de palavras retiradas de notícias.
5. Explicação das regras de pontuação. Ênfase para a vírgula, os dois pontos, aspas, travessão, ponto final, parênteses. Reconhecimento das regras estudadas a partir da leitura do gênero notícia.	CLD, CD	5. Estudar as regras de pontuação e refletir sobre a pontuação recorrente no gênero notícia e entrevista.
5.1 Exercícios de pontuação recorrentes em textos jornalísticos: notícia e entrevista. Inicialmente por trechos de notícias e entrevistas, depois análise da pontuação em textos completos. Revisão do emprego da 1ª e da 3ª pessoa no gênero notícia.	CS,CD, CLD	5.1. Estudar e refletir sobre as regras de pontuação recorrentes (aspas, vírgulas, dois-pontos, parênteses, travessão) no gênero notícia.
6. Da teoria à prática: produzir uma notícia sobre o aniversário da escola. Realizar entrevistas sobre esse fato para incluí-las na produção da notícia.	CA,CD,CLD, CS	6. Verificar o que os alunos conseguiram aprender sobre notícia até essa etapa do PDG, aproveitando um fato real do contexto escolar para a produção de uma notícia sobre o aniversário da escola.
6.1 Digitação das notícias no programa Broffice-Witer no laboratório de informática, revisão ortográfica, inserção da foto sobre o evento e apresentação das notícias produzidas pelos alunos para a turma. Uso do data-show para a apresentação das notícias dos alunos.	CA,CD,CLD, CS	6.1 Digitar e editar a notícia sobre o aniversário da escola, revisar o conteúdo estudado. Desafiar os alunos a apresentarem suas notícias aos colegas da turma, utilizando ferramentas digitais (data-

		show).
7. Estudo dos tempos verbais recorrentes no gênero notícia. Leitura de notícias veiculadas no Jornal Enfoque e no Jornal Vale dos Sinos.	CA,CS,CLD, CD	7. Desenvolver atividades linguísticas de reflexão sobre o uso adequado e recorrente dos tempos verbais do gênero notícia.
8. Leitura de duas notícias do Jornal <i>Enfoque</i> . Estudo da cadeia anafórica presente nesses textos. Análise de pronomes e referentes textuais utilizados na produção do gênero notícia. Exercícios para reflexão de vocabulário repetitivo no texto (exploração do léxico).	CD, CLD, CS	8. Explorar umas das funções da cadeia anafórica para que os alunos evitem a repetição de palavras e ampliem o seu vocabulário na produção de notícias, assim como compreender a retomada de palavras por meio de anáforas na construção de sentido do texto. Esclarecer o uso dos pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, principalmente o uso da primeira e terceira pessoa. Explorar o léxico e elementos articuladores recorrentes no gênero notícia.
9. Produção de uma notícia em grupo: a partir da manchete e da situação comunicativa dada pela professora, divididos em grupos de 5 componentes, os alunos elaboram uma notícia. Cada grupo, enfileirado, o primeiro integrante inicia a notícia até o último colega que conclui o texto. Encerrado o tempo, o grupo se reúne para analisar o texto construído e reescrevê-lo, fazendo as adaptações necessárias para transformar o texto em uma notícia.	CA,CD, CLD, CS	9. Produzir uma notícia em grupo e discutir as correções, as adequações necessárias para a reescrita do texto, levando-se em consideração todos os estudos realizados acerca desse gênero.

Terceira etapa: Seminário na Universidade UNISINOS

Terceira etapa: Seminário na Universidade UNISINOS		
Descrição das oficinas/atividades do PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i>	Capacidades de Linguagem acionadas em relação ao gênero notícia	Objetivos do PDG em relação às oficinas propostas

<p>10. Seminário <i>Gêneros textuais no âmbito jornalístico</i> para os alunos do Projeto Seguindo em Frente. 08 horas de oficina ministradas por 06 estudantes e um professor titular do curso de Jornalismo da Universidade Unisinos.</p> <p>A formação possibilitou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise oral de 5 notícias de jornais locais e regionais do país. Discussão sobre a estrutura básica do gênero notícia: estrutura do gênero (manchete, lide, corpo da matéria, organização da pirâmide invertida), interlocutores, linguagem jornalística, contexto, ética, imparcialidade, estratégias para captar a atenção do leitor na produção de uma notícia e função social do gênero; • Debate sobre o processo de elaboração das notícias do Jornal Enfoque na Vila Brás; • Discussão sobre os recursos tecnológicos (celular, fotos, filmadora, programas para editar imagens e textos) e técnicas para a produção de notícias; <p>Reflexão e análise da proposta de notícia de cada aluno a partir da sua PI. Os estudantes de jornalismo leram as produções iniciais e discutiram junto com os alunos as possibilidades de transformar a PI em uma verdadeira notícia.</p>	<p>CA,CD, CLD, CS</p>	<p>10. Proporcionar informação, conhecimento, reflexão sobre a função social e estratégias do gênero notícia produzido por jornalistas, promovendo um novo espaço de aprendizagem para os alunos reforçarem o trabalho realizado no PDG; Estudar e aprimorar os conhecimentos sobre o gênero notícia; Fazer os alunos refletirem sobre as possibilidades de tornar a sua PI em uma verdadeira notícia; Aprender a explorar os recursos tecnológicos para a produção de notícias; Dialogar e trocar ideias com os estudantes de jornalismo para a produção de suas notícias. Conhecer o funcionamento e os produtores do Jornal Enfoque.</p>
<p>11. Debate sobre a importância do Seminário na Unisinos. Questionário sobre a experiência e a aprendizagem proporcionada no Seminário.</p>	<p>CA,CD,CS,CLD</p>	<p>11. Registrar e refletir sobre a experiência de participar de um Seminário na Unisinos sobre os gêneros notícia, entrevista e reportagem;</p>

<p>Quarta etapa: Produzir a notícia!</p>		
<p>Descrição das oficinas/atividades do PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i></p>	<p>Capacidades de Linguagem acionadas em relação ao gênero notícia</p>	<p>Objetivos do PDG em relação às oficinas propostas</p>
<p>12. Releitura e análise da Produção Inicial</p>	<p>CA, CD, CDL, CS</p>	<p>12. Delimitar o objetivo da notícia e</p>

<p>para:</p> <ul style="list-style-type: none"> reconhecer que a PI ainda não é uma notícia; delimitar o objetivo, o tema e estratégias para produzir a notícia; escolher as fontes (entrevistados); produzir 05 questões para cada entrevistado; <p>organizar, digitar e imprimir as perguntas da entrevista;</p>		<p>produzir as questões da entrevista.</p>
<p>13. Orientação para saída de campo: como realizar a entrevista. Esclarecimentos sobre a conduta adequada na hora de efetuar a entrevista: pontualidade; utilização da linguagem formal durante a entrevista; explicar o objetivo do projeto e da notícia; cuidar a ortografia ao redigir as respostas dos entrevistados.</p>	<p>CS</p>	<p>13. Conduzir o aluno a pensar no contexto que realizará a entrevista presencial, bem como sobre a postura adequada e estratégias na hora de realizar uma entrevista presencialmente.</p>
<p>14. Saída de campo: realizar a entrevista presencialmente.</p>	<p>CA, CD, CS, CLD</p>	<p>14. Fazer uma entrevista para coletar dados para a notícia.</p>
<p>15. Produção final: entrega e releitura da PI; revisão oral sobre a estrutura da notícia; organização das entrevistas e produção final.</p>	<p>CA, CD, CLS, CS</p>	<p>15. Organizar os dados da entrevista e escrever a produção final (a notícia), após a revisão dos conteúdos estudados.</p>
<p>16. Construção da grade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura, estudo de uma notícia (uso de data-show) e apontamentos em conjunto sobre a estrutura desse gênero para retomar todos os estudos efetuados durante o PDG. Coconstrução (alunos e professora) da grade de avaliação com a turma. 	<p>CA, CD, CS, CLD</p>	<p>16. Construir uma grade de avaliação sobre o gênero notícia e rever os estudos realizados acerca do gênero notícia.</p>
<p>17. Entrega e leitura da grade de avaliação com a turma. Releitura da PF e reescrita do gênero notícia.</p>	<p>CA, CD, CS, CLD</p>	<p>17. Refletir sobre as lacunas da PF e reescrevê-la baseando-se na grade de avaliação para corrigir o texto e torná-lo uma notícia.</p>
<p align="center">Quinta etapa: O gênero notícia em ação: interação entre alunos e professores na rede social Facebook</p>		
<p align="center">Descrição das oficinas/atividades do PDG <i>Profissão Repórter na Comunidade</i></p>	<p align="center">Capacidades de Linguagem acionadas em relação ao gênero notícia</p>	<p align="center">Objetivos do PDG em relação às oficinas propostas</p>

<p>18. Debate sobre a finalidade e estratégias de veicular as notícias produzidas pelos alunos na rede social Facebook- grupo fechado (alunos e professores da escola). Solicitação para os alunos⁷ criarem a sua página na rede social.</p>	<p>CA, CS, CD, CLD</p>	<p>18. Discutir sobre a relevância das notícias realizadas e criar estratégias de veiculação das notícias produzidas pelos alunos para a comunidade escolar, valendo-se de ferramentas midiáticas (internet, rede social, digitação dos textos, imagem e vídeos).</p>
<p>19. No laboratório de Informática (uso de data-show,), leitura e debate sobre duas notícias veiculadas em sites de jornais e a organização do grupo fechado na rede social Facebook.</p>	<p>CA, CS,CD,CLD</p>	<p>19. Analisar a veiculação. de noticiais em sites de jornais</p>
<p>20. Releitura da reescrita da notícia e produção fotográfica das notícias.</p>	<p>CA, CD,CS,</p>	<p>20. Produzir uma foto de acordo com a notícia produzida pelo o aluno.</p>
<p>21. Edição das imagens e textos (digitação revisão do texto)</p>	<p>CA, CD,CLD, CLD</p>	<p>21. Digitar, revisar e organizar o texto para publicá-lo na rede social Facebook e enviá-lo ao Jornal Enfoque.</p>
<p>22. Edição de vídeos para publicar na rede social Facebook.</p>	<p>CA,CD,CS, CLD</p>	<p>22. Produzir um vídeo de acordo com o objetivo da notícia para publicar na rede social e possibilitar a interação entre alunos e professores.</p>
<p>23. Envio das notícias para o Jornal Enfoque.</p>	<p>NCL</p>	<p>23. Publicar no Jornal Enfoque notícias sobre a comunidade local e escolar produzidas pelos alunos do Projeto Seguindo em Frente.</p>
<p>24. Interação no ambiente virtual Facebook</p>	<p>CA, CD, CLD, CS</p>	<p>24. Proporcionar interação virtual (alunos e professores) e valorização das notícias produzidas pelos alunos. Encerramento do projeto.</p>

Fonte: Produzida pela autora.

No próximo capítulo, apresentamos a análise de dados das atividades propostas no PDG *Profissão repórter na comunidade*, bem como o esclarecimento das possíveis capacidades de linguagem acionadas por meio dessas atividades. Em seguida, apresentaremos como as capacidades de linguagem foram efetivamente acionadas nas produções textuais de um aluno.

⁷ Apenas 10 alunos tinham internet em casa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa apresenta dois momentos de análise de dados, que estão interligados sequencialmente. Na primeira análise, avaliamos como as capacidades de linguagem estão presentes e podem ser acionadas por meio de atividades propostas no PDG *Profissão Repórter na Comunidade*. E, no segundo momento, analisa-se como o aprendiz se apropriou e mobilizou essas capacidades de linguagem durante a produção inicial, a produção final e a reescrita do gênero notícia. Para a análise dos dados, foi selecionada uma aluna e seus respectivos textos (PI, PF e reescrita).

Dessa forma, esta pesquisa passa a ter grande relevância para compreender o processo de aprendizagem da língua materna, pois pode apontar caminhos e esclarecer como esse processo pode se tornar mais eficaz e significativo para alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem na produção de textos.

Nossa análise de dados tem como objetivo, primeiro, avaliar se o Projeto Didático de Gênero proporciona a mobilização conjunta das capacidades de linguagem; segundo, analisar as produções textuais da aluna selecionada e compreender como suas capacidades de linguagem foram mobilizada de forma significativa a partir da proposta de Projeto Didático de Gênero, que promove o trabalho com gêneros textuais.

4.1 Análise e Discussão Sobre as Capacidades de Linguagem Acionadas nas Atividades Propostas no PDG *Profissão Repórter na Comunidade*

A presente análise está relacionada com proposta de PDG aplicada com os alunos do Seguindo em Frente e visa a analisar de que forma cada etapa, supostamente, conduz o aprendiz a acionar as suas capacidades de linguagem. Ancora-se teoricamente no ISD e nos projetos de letramento a metodologia de PDG, dessa forma, acreditamos que, no final dessa análise, será possível compreender como essa proposta metodológica (PDG) pode orientar o professor a compreender e a explorar as capacidades de linguagem de seus alunos por meio de atividades que tem o ensino de gêneros textuais como megainstrumentos de ensino.

4.1.1 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas nas atividades da Produção Inicial

Na produção inicial, conforme as orientações de Schneuwly e Dolz (2011), o professor precisa orientar seus alunos a vincular o gênero textual proposto (oral ou escrito) a uma situação de comunicação para que o texto seja desenvolvido. E, de acordo com Guimarães e Kersch (2012), o gênero explorado precisa ser vinculado a uma prática social dos alunos. Dessa forma, no PDG descrito, a proposta é inserir os alunos em uma situação comunicativa em que eles escrevem uma notícia sobre e para a comunidade local e escolar, e os textos serão lidos por essas comunidades no Jornal Enfoque e na ambiente virtual (Rede Social Facebook).

As atividades propostas na PI têm como objetivo esclarecer superficialmente a situação de comunicação, os interlocutores envolvidos nessa produção, as temáticas debatidas, a função social do gênero notícia, o contexto social e o suporte em que o gênero será veiculado, e diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos em relação ao gênero proposto.

Seguindo essa proposta, sentados em círculo, os alunos foram orientados a responder questões orais e questões por escrito para compreender a situação de comunicação e realizar a sua produção inicial (a notícia), orientada pela professora. As diversas perguntas realizadas visam a acionar as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades de significação ligadas diretamente ao conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero notícia. As capacidades de ação, nessa etapa inicial, mobilizam o conhecimento do aluno para começar a reconhecer o contexto social (interlocutores, temáticas, suportes de veiculação, finalidade), de que o gênero emerge. As capacidades discursivas são acionadas tangencialmente. Nesse momento de questionamento, referem-se à noção de reconhecer, em uma situação comunicativa, alguns elementos da estrutura do gênero notícia, inclusive tentar reconhecer a linguagem jornalística. As capacidades de significação são todas as relações de sentido iniciais que os alunos estão começando a estabelecer entre texto e contexto de produção do gênero notícia.

As capacidades de linguagem são acionadas de forma tangencial entre as CA, CS e CD, buscando fazer com que os alunos consigam reconhecer o gênero de acordo com seu conhecimento prévio à medida que as perguntas são realizadas. Determinadas questões conduzem a mobilizar conhecimentos sobre a

representação social de que o gênero emerge (função do jornalista, escolha do tema da notícia, leitores) e características da estrutura do gênero para escrever uma notícia (CD). Isso começa a conduzir os alunos a pensarem em uma situação comunicativa para que possam planejar e produzir a sua produção inicial.

Finalizados e respondidos os questionamentos, todos os alunos realizaram a sua PI, conforme a situação comunicativa discutida com a professora, e a temática escolhida por eles. Nesse momento, na intenção de fazê-los produzir uma notícia, eles foram conduzidos a acionar todas as quatro capacidades de linguagem para essa produção. Ao, supostamente, assumir uma posição de sujeito-produtor, o aprendiz é levado a acionar as CA inserindo-se na situação comunicativa em que o gênero provavelmente ocorreria. Nessa etapa, mesmo que hipotética, torna-se importante ter clareza sobre a situação comunicativa, pois, dessa forma, é propiciado ao aluno acionar as CA, o que é fundamental para que ele mobilize as CS e as relacione com a estrutura do gênero (CD) para fazer escolhas linguísticas (CLD) e escrever o texto. Dessa forma, na atividade proposta para os alunos realizarem a produção inicial, ela aciona, em vários momentos, suas capacidades de linguagem e, ao escreverem sua primeira produção, são acionadas todas, mesmo sem conhecer profundamente o gênero.

4.1.2 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Primeira Etapa:

Compreender e estudar a estrutura do gênero notícia

As operações de linguagem desenvolvidas nas oficinas da primeira etapa *Compreender e estudar os gêneros notícia e entrevista*, do PDG desenvolvido com os alunos, serviram de instrumentos para conduzir os alunos a acionar suas capacidades de linguagem e reconhecer, principalmente, a estrutura discursiva do gênero notícia e, de forma secundária, o gênero entrevista, o qual não será explorado como uma produção textual, mas como um recurso (a fonte, a fala do entrevistado) usado na composição do gênero notícia. A maioria das atividades propostas visa a mobilizar e movimentar, de forma circular, as quatro capacidades de linguagem do aprendiz, entretanto elas não ocorrem na mesma proporção. Embora as quatro capacidades estejam presentes em quase todos os exercícios, as capacidades de ação e discursivas, nessas oficinas, são as mais exploradas, pois o objetivo é colocar o aluno em contato principalmente com a notícia, levando-o a

compreender determinadas situações comunicativas em que esse gênero ocorre e como é estruturado discursivamente, priorizando atividades ligadas à planificação textual do gênero. As capacidades linguístico-discursivas não ganham ênfase nessas atividades, pois as atividades se centram em analisar e compreender a composição estrutural do gênero.

As capacidades de significação estão ligadas diretamente às CA e CD e às relações de sentido que o aprendiz realiza para compreender o gênero notícia. As oficinas visam a esclarecer o *comportamento discursivo* que o gênero notícia exige que sujeito produtor desempenhe. Assim, as capacidades discursivas ganham maior ênfase nessa etapa do PDG. De acordo com Cristóvão e Stutz (2011), ao mobilizar as capacidades discursivas, o aprendiz passa a entender a função de organização do conteúdo de determinado gênero, o *layout*, e a perceber a diferença entre as formas de organização desses conteúdos. Dessa maneira, ao propor as atividades de ler e analisar a constituição dos gêneros notícia e entrevista, as capacidades de linguagem dos alunos são ativadas e desenvolvidas no reconhecimento discursivo desses gêneros, entretanto, o grau de apropriação que cada aprendiz realiza sobre os gêneros é individual, ligado à sua capacidade de significação que consegue desenvolver em relação à estrutura do gênero.

4.1.3 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Segunda Etapa: *Iniciar a atividades linguísticas do gênero notícia*

A PI é uma ferramenta para o professor diagnosticar as maiores dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam ao produzir um gênero. A partir do diagnóstico realizado na PI e o estudo realizado sobre o Modelo Didático de Gênero Notícia, foram desenvolvidas as 09 oficinas de atividades linguísticas apresentadas e descritas no quadro 3, na segunda etapa do PDG. As oficinas de análise linguística dão continuidade aos estudos realizados na primeira etapa do PDG. Entretanto, as operações de linguagem, na segunda etapa do PDG, tiveram como foco mobilizar e potencializar especificamente as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, pontuando problemas de aprendizagem diagnosticados na PI. Assim, a movimentação de todas as CL não ocorreu de maneira simultânea, houve uma valorização das CLD, CD, CS, pois as atividades de ortografia e pontuação (lacuna na aprendizagem desses alunos) ganharam ênfase para o estudo dessas regras

gramaticais. Já o estudo dos demais aspectos linguísticos – tempos verbais, elementos articuladores, referentes textuais (anáforas), exploração do léxico do gênero notícia, uso da 3ª pessoa, incluindo novamente a pontuação – ocorreram de forma contextualizada, proporcionando acionar as capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos, pois os exercícios foram dirigidos à notícia, levando-os a refletir sobre a estrutura do gênero e a relacioná-la às atividades linguísticas. As capacidades de ação foram acionadas nas oficinas que promoveram atividades de produção escrita individual, digitação e apresentação de uma notícia sobre o aniversário da escola; a produção de uma notícia em grupo; e estudo dos tempos verbais recorrentes nesse gênero. Nessas atividades de produção escrita, as quatro capacidades de linguagem estão presentes, pois exigiram que o aluno repensasse, mais uma vez, sobre a situação comunicativa em que o gênero seria produzido (CA), colocar em prática os estudos linguísticos (CLD) e discursivos realizados (CD) sobre o gênero notícia. E as capacidades de significação foram acionadas, articulando as demais capacidades à medida que os alunos foram se apropriando dos estudos realizados. De acordo com a linha teórica do ISD, “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHEUNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 63). Ou seja, o gênero notícia foi usado como um instrumento de reflexão e estudo sobre a língua materna, acionando as capacidades de linguagem dos aprendizes, retomando os estudos realizados.

4.1.4 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Terceira Etapa:

Seminário na Universidade UNISINOS.

A proposta do PDG em análise também tem como finalidade valorizar a prática social em que os alunos estão inseridos. Dessa forma, a terceira etapa está vinculada diretamente à prática social desse projeto que visava à publicação de notícias produzidas pelos alunos no Jornal Enfoque, o qual é veiculado na comunidade local onde moram os discentes, como já esclarecido na Metodologia dessa pesquisa.

A terceira etapa desse PDG dá continuidade ao trabalho desenvolvido nas atividades anteriores, pois o Seminário *Gêneros textuais no âmbito jornalístico* possibilitou aos alunos acionar novamente suas capacidades de linguagem e ampliar seu processo de aprendizagem sequencialmente sobre o gênero notícia,

pois o seminário retomou conceitos sobre os gêneros estudados (notícia e entrevista) e possibilitou a discussão de estratégias para os alunos produzirem suas notícias.

O evento ocorreu na Unisinos, contou com a participação do professor/coordenador do Jornal Enfoque e oito alunos formandos do curso de Jornalismo. Teve duração de oito horas e foi dividido em dois momentos. O primeiro foi teórico e priorizou o debate sobre o conceito e a estrutura básica dos gêneros notícia, reportagem e entrevista; a leitura, análise e debate sobre o processo de construção de cinco notícias veiculadas em diferentes jornais; a ética e a *impessoalidade* na produção de textos jornalísticos; o processo de construção e objetivo do Jornal Enfoque; e técnicas para usar as ferramentas midiáticas na produção e edição de textos jornalísticos.

Nessa proposta de seminário, houve a participação ativa e a interação dos alunos, possibilitando o acionamento de suas capacidades de linguagem, pois o seminário proporcionou informação, conhecimento, reflexão sobre a função social e uso de estratégias para produzir o gênero notícia. Certamente, as capacidades de significação foram as mais acionadas na terceira etapa, devido ao fato de os alunos já conhecerem o gênero, e terem mais condições de interagir teoricamente com os palestrantes durante o seminário. Na terceira etapa do PDG, desde reconhecer a estrutura do gênero até compreender o processo de construção e publicação de notícias veiculadas no Jornal Enfoque, os alunos acionaram suas capacidades de significação, que estão em constante interação com as demais capacidades de linguagem, produzindo esclarecimentos na relação entre texto e contexto social, proporcionando, assim, compreensão para o aprendiz começar a engajar-se em uma atividade de linguagem (a produção da sua notícia).

No segundo momento do Seminário, novamente todas as capacidades de linguagem foram acionadas, principalmente as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Os alunos, divididos em cinco grupos, leram sua PI e dialogaram com os alunos de jornalismo como aquele texto inicial (PI) poderia se tornar uma notícia real. Individualmente, cada aluno recebeu uma orientação do ministrante com sugestões e estratégias para realmente transformar a PI em uma notícia. Ao reconhecer que sua PI não era uma notícia, suas capacidades discursivas (organização do conteúdo) e linguístico-discursivas (operações e recursos de linguagem) foram acionadas, pois a estrutura do gênero e os recursos

linguísticos apresentados na PI evidenciavam seu distanciamento do gênero, também reconhecidos e esclarecidos pelos ministrantes do Seminário. Os alunos, ao participarem desse evento, puderam refletir e criar novas estratégias para produzir suas notícias, acionando as quatro capacidades de linguagem.

E, para concluir a terceira etapa, na escola, os alunos receberam um questionário com oito questões para registrar a experiência de terem participado do Seminário na Unisinos. Nele, os alunos registraram suas reflexões, quais seriam as suas ações estratégicas para transformar a PI em uma notícia. Novamente, ao responder as questões e registrá-las, os alunos foram conduzidos a acionar suas capacidades de ação (situação de comunicação), discursivas (estrutura do gênero), linguístico-discursivas (operações de linguagem) e significação (texto e contexto) em relação ao processo de construção para escrever a sua notícia.

4.1.5 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Quarta Etapa:

Produzir o gênero notícia.

A quarta etapa do PDG é o fechamento da produção do gênero notícia e foi dividida em seis oficinas. Em todas as oficinas, exceto na oficina 13, as atividades propiciaram o desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem. Entretanto, em cada oficina, algumas capacidades ganharam mais ênfase que outras, conforme a proposta da atividade, mas todos os exercícios focaram-se diretamente na produção do gênero notícia.

Na oficina 12, todas as capacidades de linguagem são acionadas, visto que o aluno deveria produzir cinco questões para cada fonte (entrevistado), e levar em consideração o contexto social, realizando inferências sobre a situação comunicativa (temática, interlocutores, contexto social e objetivo da notícia) para formular as perguntas das entrevistas (CA,CD,CLD,CS) que seriam usadas como depoimentos (entrevistas) para dar veracidade ao seu texto. Essa oficina permitiu-lhes elaborar estratégias para produzir a notícia.

Na oficina 13, apenas a capacidade de significação foi acionada em relação ao contexto situacional de como agir em uma entrevista presencial. De acordo com Cristóvão (2013, p.373), a atividade didática pode promover uma *reflexão metacognitiva*, ou seja, conscientizar o aprendiz sobre o seu próprio conhecimento e sua capacidade de interagir e aprender. Seguindo essa lógica, a atividade oral

conduziu o aluno a refletir sobre o objetivo do PDG, a estratégia de entrevistar as fontes, relacionando a entrevista à produção do gênero notícia. Dessa forma, o aluno aciona a CS e, implicitamente, pode ativar suas CL em relação às exigências de escrever uma notícia e realizar uma entrevista. Na oficina 14, novamente as quatro capacidades são acionadas no momento em que o aluno vivencia e realiza a entrevista presencialmente com o objetivo de coletar dados para produzir a notícia.

Na oficina 15, todas as capacidades de linguagem são desenvolvidas, focadas apenas na produção final do gênero notícia. Para isso, novamente os alunos receberam sua PI para reler, refletir sobre ela e reorganizá-la, transformando-a em uma notícia. Antes de realizar a produção final, oralmente, foi revisada a estrutura-base do gênero em estudo pela professora, a partir da leitura e discussão sobre as principais características de uma notícia, assim acionando todas as capacidades de linguagem dos alunos. Finalizada a revisão, os alunos retomaram a PI e as entrevistas (fontes), em aula, para escolher as falas/trechos dos entrevistados mais adequados ao propósito de sua notícia, acionando as quatro capacidades de linguagem na composição desse gênero.

Na oficina 16, as operações de linguagem realizadas conduziram os alunos a ativarem novamente as quatro capacidades de linguagem em relação ao gênero estudado. A atividade teve como meta construir uma grade de avaliação para orientá-los a reescrever o seu texto (Produção Final). Para isso, a professora propôs a análise de uma notícia em conjunto, solicitando que os alunos destacassem, oralmente, todos os elementos estudados que reconheciam ao ler aquela notícia, anotando as observações dos alunos na lousa.

Quadro 4 - Grade de Avaliação

GRADE DE AVALIAÇÃO. APÓS TODAS AS ETAPAS ESTUDADAS SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA, VERIFIQUE SEU TEXTO E MARQUE UM X NA RESPOSTA MAIS ADEQUADA À SUA PRODUÇÃO FINAL. Sim= 5 pontos Não= 0 pontos Em parte= 3 pontos				
	SIM	NÃO	EM PARTE	O que faltou?
1) O seu texto apresenta a estrutura do gênero notícia?				
2) Você utilizou fatos reais para produzir sua notícia?				
3) Você coletou, no mínimo, duas fontes (entrevistas, dados) diferentes para elaborar sua notícia?				
4) A sua notícia cumpre uma função social para o contexto onde será publicada?				
5) O seu texto obedece à estrutura: título (manchete), apresentação, lide (pequeno resumo da notícia) e corpo do texto?				
6) Você utilizou a linguagem jornalística em sua notícia?				
7) A manchete usada em seu texto é curta e objetiva?				
8) As seis perguntas básicas (O quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como?), que uma notícia precisa informar ao seu leitor, foram respondidas em sua notícia?				
9) Em sua notícia, há presença da opinião do repórter em 1ª pessoa?				
10) Em sua notícia, há presença da opinião do(s) entrevistado(s) em 1ª pessoa?				
11) Sua notícia está escrita em 3ª pessoa, e apenas as entrevistas em 1ª pessoa (se for o caso)?				
12) É possível perceber, em seu texto, as estratégias usadas pelo repórter para escrever e comprovar a veracidade dos fatos da notícia?				
13) Você utilizou os verbos de forma coerente? Há predomínio dos verbos no presente do indicativo?				
14) Você revisou a ortografia empregada no seu texto? Ela está correta?				
15) Quanto à pontuação, você revisou conforme as regras estudadas ?				
16) As citações (entrevistas) estão pontuadas corretamente no texto?				
17) Há predomínio de períodos curtos, frases objetivas e ordem direta?				
18) Há imparcialidade na produção de sua notícia?				
19) Você, ao escrever a notícia, preocupou-se com o seu leitor para que ele compreenda claramente qual é o objetivo desta notícia?				
20) Sua notícia convence o leitor?				
SOME SUA PONTUAÇÃO: _____				

Fonte: Produzida pela autora.

A grade de avaliação coconstruída pela turma e pela professora teve como resultado uma síntese do que caracteriza o gênero notícia, englobando a situação comunicativa (CA) em que o gênero ocorre, a estrutura discursiva (CD), os recursos linguísticos (CLD) recorrentes empregados na produção de uma notícia, e as relações de sentido expressas pelo alunos para a produção do gênero (CS). As capacidades de linguagem na grade foram acionadas ora de forma individual, ora de forma conjunta. Observa-se que as CD e CLD ganharam maior importância na grade

de avaliação, pois há uma preocupação tanto da professora quanto da turma para reconhecer o *modelo discursivo* do gênero notícia.

Ao relacionar os conteúdos estudados com a produção do gênero (CS), na oficina 17, dando continuidade à oficina 16, os alunos receberam sua PF (produção final) e a grade de avaliação para verificar os principais conteúdos estudados e reescrever a sua notícia. Esse processo de utilizar a grade de avaliação para comparar, analisar e reescrever seu texto conduz o aluno a acionar suas quatro capacidades de linguagem novamente. Dessa forma, a grade orienta o aprendiz a analisar seus textos e reconhecer suas falhas, corrigindo-as e permitindo-lhes refletir sobre a produção final, reescrevê-la e torná-la uma notícia para ser veiculada no Jornal Enfoque.

A grade de avaliação passa a ser uma ferramenta eficaz para o aluno se guiar em relação às características do gênero estudado e a identificar as *falhas* de seu próprio texto, avaliando-se criticamente e tornando-se mais independente em relação ao professor e à sua produção textual.

4.1.6 Análise das Capacidades de Linguagem Pressupostas na Quinta Etapa: O gênero notícia em ação: interação entre alunos e professores na rede social Facebook.

A última etapa privilegiou também o letramento digital dos alunos, permitindo-lhes aprender a usar determinadas ferramentas midiáticas como máquina digital, celular, gravações de vídeo, editor de textos e de vídeos, internet, interação em ambiente virtual (Facebook) para a composição do gênero notícia e sua posterior publicação. Essas ferramentas midiáticas foram usadas para valorizar todo o processo de escrita do gênero notícia desenvolvido no PDG e veiculá-lo em uma rede social para que a comunidade escolar pudesse assistir e ler as notícias dos alunos sobre a comunidade local. Dessa forma, na oficina 18 (*Debate sobre a finalidade e estratégias de veicular as notícias produzidas pelos alunos na rede social*), embora todas as capacidades tenham sido acionadas, as capacidades de ação e de significação ganharam maior relevância, pois a atividade de debate conduziu os aprendizes a refletir sobre o contexto real de circulação social dos textos produzidos, neste caso, o Facebook. Na oficina 19, a atividade proposta proporcionou acionar todas as capacidades de linguagem, visto que os alunos

analisaram a veiculação de duas notícias em sites de jornais a partir do recurso audiovisual (data-show), compreendendo o contexto virtual e os recursos midiáticos (vídeos e imagens) que o gênero também pode ser publicado. Na oficina 20, apenas as capacidades de ação, discursiva e de significação foram exploradas, pois os alunos foram conduzidos a refletir sobre a situação comunicativa de sua notícia, elencar e explorar um recurso midiático adequado (vídeo ou foto) ao ambiente virtual em que seria publicada a notícia. E nas oficinas 21 e 22, os alunos foram conduzidos a acionar todas as capacidades de linguagem para editar as imagens/vídeos que seriam veiculadas no ambiente virtual de interação entre alunos e professores. Realizaram a releitura da reescrita de seus textos e os digitaram para publicá-los no Facebook, fizeram adequações necessárias, pois os textos ainda apresentavam problemas na estrutura do gênero e problemas ortográficos apontados pela ferramenta do editor de textos. Na oficina 23, não houve mobilização de nenhuma capacidade de linguagem ligada diretamente à produção do gênero estudado, apenas a finalização do PDG, com o envio das notícias elaboradas pelos alunos para a publicação de seus textos no Jornal Enfoque. Por fim, na oficina 24, todas as capacidades de linguagem foram ativadas, pois os alunos começaram a postar seus textos, acessar o ambiente, ler as notícias publicadas e interagir com colegas e professores a partir dos comentários postados no ambiente virtual.

A publicação das notícias no Jornal Enfoque e sua distribuição gratuita para a comunidade local ocorreu no segundo semestre de 2013, no mês de novembro, pois a veiculação do jornal é realizada por trimestre.

4.2 Considerações sobre a Proposta de PDG e as Capacidades de Linguagem Acionadas

Ao final dessa primeira análise, é possível apontar algumas considerações importantes em relação à proposta metodológica de PDG analisada e à relevância das capacidades de linguagem observadas no desenvolvimento do projeto.

O início do projeto, marcado pela produção inicial (PI), revela a preocupação da docente em inserir o aprendiz em uma situação comunicativa real, vinculada a uma prática social em que o aluno se encontra incluído. Nesse processo real, de inseri-lo em situação comunicativa específica e produzir a notícia, as quatro capacidades de linguagem foram ativadas, embora o aprendiz ainda não

conhecesse as características específicas do gênero. À medida que as 24 oficinas foram desenvolvidas, elas tinham como objetivo promover gradualmente esclarecimentos fundamentais para que o aluno reconhecesse o processo de produção de um texto dentro de um contexto e explorasse os recursos linguísticos recorrentes do gênero estudado, acionando as capacidades de linguagem, ora todas integradas, ora alternadas.

O formato das oficinas propostas no PDG foi organizado de forma progressiva em relação à compreensão e à estrutura do gênero notícia. Dessa forma, estudar o gênero por etapas, vinculado ao contexto de produção, permite ao aprendiz refletir sobre o processo de construção do gênero e estabelecer relações de sentido continuamente durante o projeto. Essas ações pedagógicas também possibilitaram acionar o desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem para que o aluno, de diversas formas, conseguisse apropriar-se do gênero, desde a função social até a estrutura e recursos linguísticos recorrentes do gênero.

Nas 24 oficinas, foram realizadas 29 atividades. Dessas, 18 conduzem o aprendiz a acionar as quatro capacidades de linguagem de forma integrada. Ou seja, a construção desse PDG movimenta-se para valorizar a prática social e vinculá-la à produção de um gênero, estimulando o aluno a explorar as capacidades como um processo de *engrenagem*, pois todas as capacidades estão interligadas à formalização do gênero, produzindo sentido para o aluno. Sete atividades mobilizam, no mínimo, três capacidades de linguagem; 02 acionam apenas duas das quatro CL; uma aciona apenas uma das quatro capacidades; e uma não estimula as capacidades de linguagem ligadas diretamente à produção do gênero notícia.

Para sintetizar análise realizada, organizamos uma tabela com as quatro capacidades de linguagem acionadas na proposta desenvolvida no Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade* para visualizar os resultados obtidos.

Tabela 1 - Capacidades de Linguagem acionadas no PDG aplicado

24 oficinas	Total 29 atividades	Percentual
1. Acionam as 4 capacidades de linguagem	18	65%
2. Acionam 3 capacidades de linguagem	07	24%
3. Acionam 2 capacidades de linguagem	02	07%
4. Aciona 01 capacidade de linguagem	01	02%
5. Não acionam as capacidades de linguagem ligadas ao gênero notícia	01	02%

Fonte: Produzida pela autora.

Diante dos dados analisados, é possível afirmar que de todas as atividades propostas no PDG desenvolvido, 89% delas (soma do item 1 e 2) exploram, no mínimo, três capacidades de linguagem, sendo que, desse resultado, 65% mobilizam as quatro capacidades de linguagem no formato de *engrenagem* (Cristóvão, 2013). Isso possibilita concluir que esta proposta de PDG propicia o ensino da língua materna por meio de um gênero textual (notícia), e o docente, ao compreender a teoria das capacidades de linguagem em suas *mediações pedagógicas*, oferece mais oportunidades ao aprendiz para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, de forma que o aluno possa compreender o funcionamento da linguagem por meio de gêneros textuais, apropriando-se não só do gênero, mas também de mecanismos linguísticos usados para a produção da notícia.

Pode-se dizer que as atividades propostas permitem que o gênero passe a ser o grande instrumento para percorrer o processo de aprendizagem da linguagem, pois “[...] ele permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a produção e a compreensão do texto” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.116). A valorização da prática social vinculada às atividades do PDG, por sua vez, permite que o aluno se aproxime do gênero e possa contribuir mais discursivamente, *vivenciando* o gênero e assumindo o seu papel de produtor.

Ainda se ressalta que a proposta metodológica de PDG permite ao docente efetuar uma transposição didática *consciente*, que vai ao encontro das necessidades dos alunos (dificuldades de aprendizagem e a valorização da prática social) e às necessidades do professor (transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável). Todo esse processo, organizado e planejado, inevitavelmente, aciona as CL dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e interativa com a linguagem.

A análise da proposta de PDG aponta um caminho significativo para explorar os gêneros textuais e acionar as capacidades de linguagem dos alunos no ensino da Língua Materna. Também comprova que apenas ensinar o gênero não é suficiente para que o aluno se aproprie dele. Dessa forma, é essencial que o docente promova um espaço de reflexão e uso do gênero para que o aprendiz consiga compreender a função social característica do gênero e vinculá-la a uma prática social. Assim, torna-se possível direcionar o aprendiz para se apropriar do gênero e a operacionalizar as atividades languageiras em uma determinada situação comunicativa, pois o gênero passa a ter sentido em um contexto social.

A análise de dados a ser apresentada na próxima seção, permitirá compreender em que medida as capacidades de linguagem dos alunos foram acionadas efetivamente na produção do gênero notícia durante a produção inicial, produção final e reescrita do Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na comunidade*.

4.3 Análise e Discussão de Dados da Produção Inicial, Produção Final e Produção Reescrita da Aluna Rita

A segunda análise de dados tem como objetivo verificar como as capacidades de linguagem, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011) e Cristóvão (2013), são acionadas nas produções textuais (produção inicial, produção final e reescrita) de uma aluna do Projeto Seguindo em Frente. Nosso foco é evidenciar, após ter apresentado uma análise sobre as possíveis capacidades de linguagem acionadas a partir das atividades propostas no PDG *Profissão Repórter na Comunidade*, se e como as quatro capacidades de linguagem foram acionadas progressivamente nas três produções textuais da aluna.

Dessa forma, acreditamos que seja possível analisar e compreender de que forma as CL estão relacionadas com o Projeto Didático de Gênero, o qual se caracteriza por relacionar a produção de um gênero textual com a prática social do aprendiz, possibilitando-lhe mais condições discursivas para elaborar seu texto e fazer uso de recursos linguísticos recorrentes no gênero.

Retomando Schneuwly e Dolz (2011), as capacidades de linguagem caracterizam-se por requerer aptidões do aprendiz para a produção de um gênero em uma determinada situação de interação. Essa situação de interação, no Projeto Didático de Gênero, ocorre efetivamente, porque a prática social passa a ser vivenciada pelo aluno e organizada a partir da produção de um determinado gênero textual adequado para uma situação comunicativa específica. E é dessa forma, conforme Guimarães e Kersch (2012), que o ensino da língua materna também passa a ser estudado. Ou seja, seguindo a linha do ISD, a partir do ensino com gêneros textuais, torna-se possível ampliar a mobilização das quatro capacidades de linguagem do aluno, possibilitando-lhe uma nova dimensão no seu processo de ensino-aprendizagem, assim, a mediação pedagógica do professor permite ao aprendiz acionar seus conhecimentos prévios e a estabelecer, durante a elaboração de seus textos, a relação entre a produção do gênero, o ensino da língua e a prática social.

No PDG analisado na presente pesquisa, as notícias foram elaboradas pelos alunos e representam fatos reais ligados à comunidade e à escola. Todas as notícias foram publicadas no Jornal Enfoque. Algumas delas sofreram algumas adaptações devido à diagramação necessária para a sua publicação e manchetes que o jornal considerou adequado fazer a alteração. Dessa forma, as notícias produzidas pelos alunos cumpriram a função social do gênero, pois os textos, na prática, foram veiculados pelo jornal e lidos pela comunidade na qual eles estão inseridos.

Além dessa prática social, elegemos outra prática vinculada ao ambiente virtual, a rede social Facebook. Criamos o grupo fechado *Projeto Seguindo em Frente – João Goulart* (<https://www.facebook.com/groups/639387922753618/>), com a intenção de explorar o letramento digital e veicular as notícias dos aprendizes. Essa prática estava vinculada a uma das redes sociais usadas pelos alunos e teve como público-alvo professores, alunos da escola, estudantes de jornalismo da Unisinos (ministrantes do seminário oferecido aos alunos do Projeto Seguindo em

Frente) e a diretora pedagógica da Secretaria de Educação da rede municipal, totalizando a participação de 107 pessoas no grupo criado para a publicação das notícias. Alguns fatores⁸ externos à proposta do PDG não permitiram que todos os textos dos alunos fossem veiculados no ambiente virtual. Entretanto, todos os alunos utilizaram as ferramentas tecnológicas (fotos ou vídeos e edição de texto) para produzir suas notícias, que, postadas na rede social, promoveram, durante dois meses, a visualização, o conhecimento, a apreciação e as discussões positivas, dentro e fora do ambiente virtual, sobre o trabalho realizado com os alunos do Projeto Seguindo em Frente.

Para a elucidação progressiva dessa análise, selecionamos a produção inicial, a produção final e a reescrita de uma mesma aluna, Rita, como mencionamos no capítulo destinado à Metodologia. Os textos originais encontram-se em Anexo. Suas produções serão analisadas individualmente, englobando as quatro capacidades de linguagem: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD) e capacidades de significação (CS). A situação comunicativa dessa atividade é a produção de uma notícia a ser veiculada, como se disse acima, no Jornal Enfoque, lida pelos moradores da comunidade local e professores da escola.

4.3.1 Análise da Produção Inicial da aluna Rita

A proposta da produção inicial, conforme já foi descrito e esclarecido na primeira parte de análise de dados do PDG sobre a presença das capacidades de linguagem nas oficinas, teve como ponto de partida a inserção dos alunos em situação comunicativa relacionada à sua prática social de forma que o gênero notícia pudesse ser escrito.

No ato de produção de qualquer gênero textual, o aluno aciona, inevitavelmente, as suas quatro capacidades de linguagem. Entretanto, dependendo de como for seu nível de conhecimento em relação ao gênero textual promovido, as

⁸ Devido à falta de internet na escola, embora tenha sido usada a internet 3G, havia apenas um computador que permitia o acesso individual; outros impedimentos surgiram para a publicação das notícias na rede social Facebook, como celulares dos alunos sem internet ou com internet de baixa qualidade, alunos que não conseguiam criar uma conta pessoal na rede social (senhas, email), a falta de familiaridade com as tecnologias virtuais e a proibição de alguns pais para autorização de conta do filho na rede social.

capacidades de linguagem podem ser acionadas de forma alternada, com maior ou menor intensidade.

Diante disso, torna-se fundamental que o professor introduza a solicitação da produção inicial de forma clara para que o aluno compreenda qual é a situação comunicativa que seu texto será escrito.

Partindo da situação de comunicação conduzida pela professora, podemos observar como a aluna Rita conseguiu desenvolver as capacidades de linguagem manifestadas em sua produção inicial. Embora as capacidades de linguagem não ocorram de forma linear, pois são operações interligadas, que mobilizam um conjunto de conhecimentos dos indivíduos, nossa análise, será dividida em capacidades de ação, capacidades discursiva, capacidades linguístico-discursivas e capacidade de significação, para depois mostrar como essas quatro capacidades convergem para a produção do gênero notícia.

Quadro 5 - A Produção Inicial de Rita

O maior índice de reprovação nas escolas

Conforme a pesquisa realizada em 2012 *há* 2013, o índice de reprovação escolar *almentou* ainda mais esse ano.

Em outubro de 2011 o número de reprovação era de 50%.

Fazendo a comparação, em 2013, o número *almetou* ainda mais, passando para 70%.

Almentou 20% esse ano. Mas o que fazer para mudar isso?

O que a escola precisa para ajudar esses alunos?

Simple, aprender a lidar com as dificuldades dos alunos, e saber compreender, e incentivar mais os alunos, para um futuro melhor.

Pois eles são capazes só fala o incentivo dos pais ou colegas.

Fonte: Elaborado pela aluna Rita.

4.3.1.1 Capacidades de Ação

Na produção inicial da aluna Rita, é possível observar que ela aciona pouco suas capacidades de ação em relação ao gênero notícia. Ela não consegue produzir o gênero solicitado, mesmo com todos os questionamentos e a inserção de uma situação comunicativa objetiva dada pela professora, vinculada à prática social da aluna para que ela consiga desenvolver seu texto, conforme vimos na análise das atividades propostas.

A sua produção se enquadraria no gênero redação escolar, ainda escrito somente para o professor corrigir. Além disso, aponta inúmeras dificuldades de escrita da aluna, sinalizando para o professor atividades discursivas e linguísticas que precisam ser exploradas para a produção da notícia.

Como a aluna não teve clareza sobre a representação da situação comunicativa e a temática que escolheu para escrever sua notícia, ela mobiliza com dificuldades suas capacidades de ação em relação ao gênero. Em seu texto, reconhece superficialmente algumas características do contexto situacional que o gênero emerge para ser elaborado. Diante disso, não realiza a ação de linguagem, de forma que seja possível reconhecer no texto o seu conteúdo e o objetivo específico, os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores da situação de comunicação, que envolve contexto, espaço-tempo e espaço/suporte de veiculação do texto.

De acordo com Cristóvão e Stutz (2011), as capacidades de ação possibilitam ao aprendiz realizar inferências sobre a situação de comunicação em que o gênero ocorre, analisando a adequação de um gênero e os aspectos sociais e culturais de uma específica situação comunicativa. Nesse caso, a produção da aluna mostra que, praticamente, nenhuma das capacidades de ação em relação ao gênero notícia foi acionada adequadamente. A aluna tenta realizar algumas inferências a respeito do gênero.

É possível verificar que, em sua PI, há intenções para produzir uma notícia, que não representam ainda as características do gênero. Ela, para expor o seu conhecimento de mundo, elenca o tema reprovação escolar, que é fato recorrente na escola. Entretanto, da forma como a aluna o apresentou, não é o suficiente para tornar o tema em uma notícia. Supostamente, escolheu essa temática devido ao fato de existir muitos alunos multirrepetentes e fazer parte do Projeto Seguindo em Frente. Sua intenção é articular o contexto da escola com a produção do gênero. Assim, o agente produtor (aluna) consegue, de maneira confusa, escolher o conteúdo específico de seu texto (reprovação escolar). Entretanto, ela não consegue se ater especificamente a um fato em si da notícia, de forma coerente e objetiva, tornando seu texto confuso com a invenção de dados incoerentes (percentuais de pesquisas inexistentes), desse modo, sua produção inicial, da forma como a aluna escreveu, também não apresenta coerência textual. Os papéis sociais que os interlocutores devem assumir quando se elabora uma notícia ainda não estão claros

para ela, que ainda não conseguiu definir o seu interlocutor e assumir o papel social de jornalista requerido pelo gênero para informar um fato e transformá-lo em uma notícia.

Diante dessa análise, a aluna precisa desenvolver suas capacidades de ação para compreender com clareza a situação comunicativa que seu texto precisa emergir. Assim, em suas próximas produções, necessita apresentar um fato específico para transformar a temática escolhida em uma notícia. Em relação à função social do gênero, percebe-se que ela, pelos dados inventados, pressupõe que a notícia precisa informar, provar a veracidade dos fatos.

Embora não tenha produzido uma notícia, a aluna, na PI, é conduzida a começar a pensar no gênero e acionar suas capacidades de ação, refletindo e fazendo inferências sobre a prática social e a veiculação do gênero na comunidade local. Essas ações, durante a aplicação do PDG, a impulsionarão a interagir com a elaboração de seu texto, tornando o seu processo de ensino/aprendizagem mais significativo.

4.3.1.2 Capacidades Discursivas

Retomando o conceito dado por Schneuwly e Dolz (2011), as **capacidades discursivas (CD)** *mobilizam modelos discursivos*, ou seja, acionam as capacidades do sujeito agente para reconhecer, ler e/ou produzir a estrutura discursiva característica de determinado gênero.

Como na PI a aluna não tem nenhum modelo (somente o que ela sabe previamente do gênero), apenas as informações orais e, ainda superficiais, dadas pela professora, são essas informações que a guiarão a acionar o modelo discursivo do gênero notícia que, supostamente, ela conheça para relacionar com a situação comunicativa, ou seja, com as capacidades de ação (características externas ao gênero que influenciam diretamente na produção interna do gênero) e com as capacidades discursivas (composição estrutural do gênero).

Dessa forma, na produção inicial, a aluna tentou estabelecer essas relações de sentido entre a situação comunicativa (CA) e a estrutura do gênero (CD), acionando seus conhecimentos sobre as características da notícia e adaptando-os ao seu texto. Essa adoção de um determinado gênero, neste caso, a notícia, exigiu que a discente, quanto às capacidades discursivas, tentasse reconhecer a estrutura

global do texto, o que não ocorreu, pois suas capacidades de ação em relação à situação comunicativa também não foram acionadas para que pudesse produzir uma notícia.

Ao levarmos em consideração essa análise, verifica-se que há pouca mobilização das capacidades discursivas na produção inicial da aluna, visto que ela não conseguiu se aproximar da estrutura do gênero em questão, reconhecendo poucos elementos dessa estrutura textual.

É importante considerar que essa é a primeira produção da aluna, e seu texto ainda está ligado a uma das características da situação comunicativa dada pela professora, ou seja, a temática (reprovação escolar). O equívoco da aluna pode ter surgido devido ao breve debate gerado durante a aula entre os alunos a respeito do alto índice de reprovação. Talvez a exposição de opinião dos colegas possa tê-la deixado confusa para produzir o seu texto. Portanto, ela reconheceu o contexto para elencar a temática da notícia, mas não a estrutura do gênero em estudo.

Como se disse antes, na produção inicial não é dado nenhum modelo sobre a estrutura do gênero à aluna, sendo a sua atenção restringida à situação comunicativa (as capacidades de ação), e evidencia-se que ela não tem familiaridade necessária com o gênero para produzir sua notícia. Por essa razão, a sua primeira produção apresenta muitos equívocos porque está presa à representação hipotética que criou sobre a situação comunicativa. Dessa forma, as capacidades de ação se sobrepõem às capacidades discursivas. Entretanto, é a partir desse diagnóstico constatado na produção inicial que o professor poderá verificar qual é o conhecimento que cada aluno tem sobre a estrutura do gênero em estudo e, a partir disso, propor oficinas ligadas ao estudo da estrutura do gênero para ativar as CD.

Quanto à organização estrutural do gênero (manchete, lide, corpo da matéria), é possível verificar que a aluna possui pouco conhecimento sobre os aspectos discursivos desse gênero. Primeiramente, a manchete escolhida para seu texto não delimita o tema, deixando amplo o seu sentido. *O maior índice de reprovação nas escolas*, assim, não capta a atenção de seu interlocutor. Em segundo lugar, a estrutura da notícia não aparece, nem o desenvolvimento do conteúdo temático escolhido pela própria aluna, o qual está ligado aos conceitos jornalísticos desse gênero, o *lead*, que apresenta as informações imprescindíveis de um fato noticiado (O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?) e a pirâmide

invertida, que parte das informações mais importantes para as menos importantes. Nenhuma dessas ações ocorre em seu texto. A única tentativa de aproximação com o gênero é a apresentação de pesquisas fictícias para tentar dar veracidade ao texto, o que demonstra a intenção da aluna de se adaptar a uma das características da estrutura da notícia.

Além disso, sua produção também não apresenta objetividade nas informações, que é uma característica desse gênero. Seu texto evidencia pouca lógica na organização das informações. De acordo com Bronckart (1999, p. 239), a planificação textual denominada de *script*, relata acontecimentos sem que a organização linear narrativa registre qualquer processo de tensão, conflito, tendo um caráter simplesmente informativo. Nem essa sequência, nem a sequência descritiva aparecem de acordo com as características do gênero notícia. Não há parágrafos, apenas frases curtas sem continuidade, com a coerência textual comprometida. A linguagem empregada tampouco está de acordo com a linguagem jornalística usada no gênero notícia. Portanto, na PI, poucas capacidades discursivas são acionadas, de forma que o modelo discursivo do gênero notícia não ocorra.

4.3.1.3 Capacidades Linguístico-Discursivas

De acordo com Cristóvão (2013), as capacidades linguístico-discursivas refletem um conjunto de escolhas linguísticas articuladas pelo agente produtor, que gerencia as operações de linguagem na formalização de seu texto. Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, destacamos os mecanismos de textualização, que contribuem para a construção do texto de forma que ele mantenha a progressão e a coerência linear. Dessa forma, seguindo a linha do ISD, temos os mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e verbal, e os mecanismos enunciativos (gestão de vozes e modalização)

Na produção inicial da aluna, quanto à utilização dos recursos da língua elencados para elaborar o seu texto, ela apresenta várias dificuldades para acionar suas capacidades linguístico-discursivas em relação ao gênero notícia que tenta produzir e não consegue. Evidenciam-se em seu texto dificuldades ortográficas nos verbos aumentar (*almentou*) e faltar (*fala*). No trecho *Conforme a pesquisa realizada em 2012 há 2013*, não sabe empregar adequadamente o verbo haver, o que registra

sua falta de atenção e/ou conhecimento para escrever, uma vez que a pronúncia da preposição é a mesma.

Apresenta um vocabulário simples, repetitivo e expressa pouco suas ideias com clareza e objetividade. Dessa maneira, não desenvolve a coesão nominal para produzir relações de sentido entre as frases e parágrafos de seu texto. As suas escolhas lexicais revelam sua carência vocabular, bem como a falta de sentido em seu texto, apresentando informações sem veracidade e incoerentes (dados de uma pesquisa fictícia). Verifica-se que a partir de suas escolhas lexicais, a linguagem jornalística não está presente em seu discurso, além disso, revela marcas da oralidade, por exemplo, o questionamento que ela faz ao seu interlocutor distancia-se da modalidade culta de linguagem empregada no gênero notícia. A pontuação usada no texto também revela mais uma dificuldade de escrita que a aluna mostra em relação aos sinais de pontuação, principalmente quanto ao uso de vírgulas, o que colabora para a falta de sentido em sua produção inicial. Como no texto da aluna não há o desenvolvimento coerente de parágrafos, os organizadores lógicos usados não dão coesão e coerência ao seu texto, verificando-se que há o predomínio de frases coordenadas, com muitos períodos curtos sem relação de sentido com o próprio texto e com o gênero notícia.

Quanto à coesão verbal, a aluna utiliza a maioria dos verbos no presente do indicativo, o que revela um de suas poucas familiaridades com esse gênero, o qual tem o presente do indicativo como tempo verbal predominante.

Quanto aos mecanismos enunciativos, a voz presente no texto é a voz do autor empírico, ou seja, aquele que intervém no texto e faz avaliações sobre o que é enunciado. O que não é adequado a esse gênero. Embora ela utilize o discurso indireto e empregue a terceira pessoa (recurso linguístico adequado ao gênero notícia), ela tenta expressar sua opinião e dividi-la com o seu interlocutor para persuadi-lo a refletir sobre o suposto índice de reprovação escolar *O que a escola precisa para ajudar esses alunos? Simples, aprender a lidar com as dificuldades dos alunos, e saber compreender, e incentivar mais os alunos, para um futuro melhor.* Dessa forma, a aluna emite sua opinião, o que não é adequado nesse gênero, pois se caracteriza pela imparcialidade do jornalista.

Quanto à modalização, no mesmo trecho citado, ela faz julgamentos, caracterizando a modalização deôntica. Dessa forma, usa mecanismos enunciativos que não são característicos da notícia.

Dessa maneira, conforme as observações realizadas em relação às capacidades linguístico-discursivas, a aluna, em sua PI, ainda não reconhece e não domina as operações de linguagem esperadas para escrever o gênero notícia.

4.3.1.4 Capacidades de Significação

As capacidades de significação propostas por Cristóvão (2013, p.371) possibilitam “[...] ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc) que envolvem esferas de atividade e suas relações com atividades de linguagem”. Em relação às outras três capacidades de linguagem defendidas por Schneuwly e Dolz (2011), elas possibilitam analisar o gênero textual e suas características para a produção do texto. As CS, a seu turno, oferecem uma análise que vai ao encontro do gênero, mas como o aprendiz relaciona o seu conhecimento com a produção do gênero. Ou seja, as CS nos possibilitam compreender como o indivíduo interage entre o quadro de intervenção didática desenvolvido pelo professor e a produção do gênero, ou seja, é o que o aprendiz compreende sobre o gênero para construir significados durante o agir linguageiro materializado no texto.

As capacidades de significação possibilita analisar e refletir por que o aluno assumiu determinada posição para escrever seu texto. Cristóvão (2013) propõe uma orientação para identificar algumas capacidades de significação. Destacaremos algumas das características dessas capacidades na produção inicial da aluna.

Seguindo a orientação da autora (2013), a capacidade de significação *Compreender a relação entre o texto e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz*, consegue apontar um caminho para compreendermos por que a aluna, na PI, não escreve uma notícia. Sua capacidade de atribuir significado ao gênero notícia está ligada à familiaridade que ela possui ou não com o gênero. O fato de ela não possuir tal familiaridade com o gênero explica por que ela ainda não consegue assumir o papel social de *jornalista* na produção do texto, nem a forma de *pensar, agir e sentir* de quem produz esse gênero. Na verdade, sua PI revela a forma como a aluna interpreta o gênero notícia, um texto que, para ela, deve apresentar dados (percentuais que inventa como prova) e fazer, a partir dos dados, as pessoas refletirem sobre a temática (questionamentos que ela realiza e também responde). Portanto, sua produção inicial evidencia que as CS acionadas estão relacionadas ao

que ela interpreta do gênero, não sua real estrutura. Dessa forma, a aluna constrói seu texto ao tentar se adaptar ao gênero cuja estrutura desconhece; compreende pouco a situação comunicativa solicitada pela professora para engajar-se em uma atividade de linguagem.

Na PI, ela ainda não consegue acionar as capacidades de significação para *(Re)conhecer a sócio história do gênero*. Dessa forma, de acordo com as características do gênero notícia, ainda não estabelece, em sua produção, uma *relação entre texto e contexto*, pois suas capacidades de ação, suas capacidades discursivas e linguístico-discursivas também não foram acionadas em relação à estrutura desse gênero textual. Isso evidencia que as capacidades de linguagem precisam funcionar como uma *engrenagem* na produção de um gênero.

Com essa análise, podemos compreender como as quatro capacidades de linguagem foram pouco acionadas na produção inicial da aluna. Nesta etapa do PDG, conforme já esclarecido, ainda não foi fornecido aos alunos nenhum modelo sobre o gênero, apenas a situação comunicativa e o conhecimento prévio que cada aprendiz possui. Na PI da aluna, evidenciamos que ela não conseguiu escrever o gênero notícia, pois não realizou o duplo processo de *adoção e adaptação* ao gênero (BRONCKART, 2009), conforme esclarecemos na análise apresentada.

4.3.2 Análise da Produção Final (PF)

Antes de iniciar a análise da produção final, destacamos, mais uma vez, a importância da produção inicial (PI) no desenvolvimento desse Projeto Didático de Gênero. A PI serviu como um instrumento diagnóstico para orientar o desenvolvimento das atividades propostas no PDG com mais especificidade, conduzindo o aluno a ter mais clareza sobre as características do gênero vinculado com a prática social para produzir sua produção final. O modelo didático de gênero foi outra ferramenta didática importante que guiou as atividades ligadas à estrutura do gênero estudado no PDG.

Conforme apresentamos na análise anterior, apontamos as principais características das quatro capacidades de linguagem acionadas na produção inicial da aluna, bem como suas maiores dificuldades para escrever a PI. A análise ilustra as dificuldades de escrita da aluna e de quase toda a turma de alunos do Projeto Seguindo em Frente em relação à produção inicial do gênero notícia. A partir da PI,

foi possível diagnosticar as principais lacunas que esses alunos apresentavam em relação ao gênero. E, por meio desse diagnóstico, as oficinas propostas no PDG, da primeira à quarta etapa, exploraram muitas atividades focadas na estrutura do gênero notícia e na análise linguística (pontuação, articuladores, referentes textuais, linguagem jornalística, etc). Destacamos que as oficinas de análise linguística serviram não apenas para que a aluna produzisse o gênero notícia, mas para que ele compreendesse como a gramática está a serviço da produção não só desse gênero como de qualquer outro.

A produção final, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), orienta os alunos a enxergarem objetivos a serem atingidos, possibilitando-lhes um *controle* sobre o seu próprio processo de aprendizagem em relação ao gênero. No caso do PDG aplicado, o gênero passou a ser um instrumento de aprendizagem processual, em que, gradativamente, os alunos aperfeiçoaram seus conhecimentos por meio de atividades diversificadas trabalhadas pela professora, proporcionadas conforme descrita no PDG *Profissão Repórter na Comunidade*, tornando possível que eles também acompanhassem e avaliassem o seu próprio processo de aprendizagem entre a PI e a PF.

Diferentemente da produção inicial da aluna, que ilustra a construção de sua representação sobre a situação de comunicação e sobre a atividade de linguagem que usa para produzir sua notícia, na PF, a aluna mostra um avanço significativo em relação à produção inicial. É possível verificar que as atividades exploradas no PDG estão presentes em sua produção final, desde as oficinas relativas à estrutura do gênero, o Seminário na Unisinos, as atividades de análise linguística, as entrevistas realizadas presencialmente, como provas (depoimentos) sobre o fato noticiado. Ou seja, na PF ela conseguiu efetivamente acionar as quatro capacidades na produção escrita. Portanto, nessa segunda análise, podemos relacionar as capacidades de linguagem com as oficinas desenvolvidas no PDG *Profissão Repórter na Comunidade*. Vejamos como as quatro capacidades de linguagem foram acionadas em sua produção final.

Quadro 6 - A Produção Final de Rita

Como a escola João Goulart combateu e combate o índice de reprovação**A escola João Goulart está combatendo o grande índice de reprovação**

A escola João Goulart combateu e combate o índice de reprovação escolar, que segundo o diretor da escola, Cláudio Celso Hatje, 53 anos, *combate* através dos *projetos* que oferece recuperação no contra-turno e através de acompanhamento da supervisão da escola. Hoje o *Idebe* da escola é 4.1, o diretor ainda afirma que: “Com o projeto Pibid, Mais Educação e o Projeto Seguindo em *frente*, pretendemos aumentar mais o IDEB”.

A escola tem alunos que são candidatos a reprovar de ano e para combater a reprovação, o diretor diz que: “Chamamos a família, pedimos ajuda para que façam trabalhos e *entregue* aos professores”. Dessa forma, a escola consegue evitar mais a reprovação.

A aluna da escola João Goulart, Joana Gabriela, de 15 anos, que está cursando o projeto Seguindo em Frente, diz que já reprovou de ano duas vezes, e que o maior motivo foi por faltar aulas. Hoje a aluna está no Projeto, e diz que não se imagina sem os estudos “Eu não conseguiria alcançar meus objetivos de vida”.

Fonte: Elaborado pela aluna Rita.

4.3.2.1 Capacidades de Ação

Diferentemente da PI, na produção final, a aluna apresenta um avanço significativo, mostrando conhecimento parcial sobre a situação comunicativa em que a sua notícia está inscrita, acionando as capacidades de ação que vão ao encontro do gênero notícia.

A aluna cria estratégias e toma decisões para executar seu novo projeto de texto. Realiza inferências sobre a situação comunicativa, de forma concreta, conseguindo reorganizá-lo. Primeiro, apresenta ter mais clareza sobre contexto de produção (elaborar uma notícia para a comunidade local/escolar) que envolve a situação comunicativa e seus respectivos interlocutores. Seu público-alvo (interlocutor) passa a ser profissionais ligados à educação, pais e alunos

multirrepetentes. Consegue apresentar um fato (ações pedagógicas da direção escolar para evitar a reprovação de alunos em 2013) e transformá-lo em uma notícia, delimitando a temática e o objetivo noticiado texto, informar o combate à reprovação escolar na escola João Goulart. Desse modo, articula o conteúdo temático com o contexto de circulação do gênero onde sua notícia será veiculada: no Jornal Enfoque. Essas decisões referentes às capacidades de ação são decisivas para a mobilização das demais capacidades de linguagem no processo de produção da notícia. A aluna mantém, parcialmente, a linearidade e a coerência do fato noticiado, tornando-se também mais objetiva para escrever sua notícia.

Quanto à representação da situação comunicativa que o gênero lhe exige, bem como os papéis sociais que os interlocutores devem assumir nessa interação, ela ainda não consegue assumir o seu papel social de sujeito produtor da notícia (jornalista) e cumprir totalmente a função social do gênero, que visa a reunir um conjunto de informações verdadeiras relacionadas a um fato social recente e relevante para a sociedade, sem tomada de posição de quem a escreve. Neste caso, a aluna novamente, diferente da produção inicial, acaba realizando uma tomada de posição de outra forma e acaba expondo sua opinião em relação à temática, persuadindo seu interlocutor (leitores do Jornal Enfoque, comunidade local e escolar, alunos, pais e professores), a refletir sobre a ação da escola a respeito da reprovação escolar, no trecho *Dessa forma, a escola consegue evitar mais a reprovação*. Esse comportamento revela que ela ainda não consegue assumir o seu papel social de agente produtor, o que talvez ocorra porque ela vivencia a temática abordada em sua notícia.

Quanto à função social explícita do gênero em estudo, percebe-se que a aluna tem clareza sobre essa característica do gênero, que precisa informar e descrever um fato verdadeiro, embasando-se em provas, com dados e depoimentos de ambos os lados das pessoas envolvidas na notícia.

Portanto, na produção final, a aluna apresenta um avanço significativo quanto às capacidades de ação, reconhece quase todos os fatores externos implicados na produção de uma notícia (papéis sociais dos interlocutores, suporte de veiculação do gênero, função social e conteúdos típicos do gênero), que a conduzem a mobilizar suas capacidades de ação para compreender como a situação comunicativa está vinculada à produção de uma notícia e à prática social em que ela também se

encontra inserida. O que evidencia a relação das atividades do PDG desenvolvido com a produção da aluna.

4.3.2.2 Capacidades Discursivas

As capacidades discursivas (CD) revelam as operações de linguagem ligadas à estrutura discursiva do gênero textual desenvolvido pelo aprendiz. Conforme Schneuwly e Dolz (2011), “[...] as práticas de linguagem implicam tanto as dimensões sociais como as cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Neste caso, nossa análise busca compreender como a aluna aciona suas capacidades discursivas na produção final com a intenção de produzir o gênero notícia em determinada situação comunicativa, segundo a qual, conforme as capacidades de ação acionadas, evidencia-se que a aluna conseguiu ter clareza sobre o contexto de produção para elaborar suas escolhas e desenvolver uma nova organização discursiva de sua notícia.

Seguindo a proposta do ISD, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), as CD mobilizam *modelos discursivos*, e as oficinas elencadas no PDG exploraram diferentes atividades referentes à estrutura discursiva da notícia, proporcionando aos alunos conhecer esse *modelo discursivo* de várias maneiras, desde atividades de leitura e escrita ligadas à estrutura do gênero ao Seminário com os estudantes de Jornalismo sobre seu processo de produção. Ao relacionar o processo de aprendizagem do gênero às atividades solicitadas no PDG, vinculadas à prática social dos alunos, é possível perceber que os exercícios mobilizaram, de forma circular, as quatro capacidades de linguagem, entretanto, as capacidades discursivas ganharam maior ênfase na primeira e na quarta etapa⁹ do projeto, conforme já foi descrito na análise das oficinas do PDG. Nessas etapas, houve uma maior preocupação em explorar atividades de leitura, de interpretação, de produção de notícia em grupo e individual, compreendendo que o mesmo gênero pode ocorrer em diversas situações comunicativas, mas sua estrutura discursiva segue uma mesma base.

⁹ No Seminário realizado na Universidade Unisinos, os alunos tiveram a oportunidade de compreender o processo de construção de uma notícia. Além disso, puderam dialogar e trocar ideias com os estudantes jornalistas, os quais também estavam produzindo notícias sobre a comunidade dos alunos para publicá-las no Jornal Enfoque. Os jornalistas leram as PI dos alunos e as nomearam como a pauta, orientando-lhes a transformar a temática da PI em um fato que gerasse uma notícia.

Portanto, de diversas formas, a aluna foi conduzida a compreender determinadas situações comunicativas (CA) e estudar discursivamente a estrutura do gênero. A partir das atividades, a aluna começou a analisar e compreender a composição estrutural do gênero, a qual não é rígida, mas apresenta elementos essenciais que orientam sua produção. Destacamos que o desenvolvimento das capacidades discursivas é decisivo para dominar um gênero textual, pois são elas que direcionam o olhar do leitor e/ou produtor para que consiga identificar a qual gênero o texto escrito ou oral pertence para, dessa forma, conseguir produzi-lo. Nesse sentido, diferentemente da produção inicial, a produção final da aluna mostra o desenvolvimento de suas capacidades discursivas em relação ao gênero em estudo, o que nos leva a afirmar que seu texto pode ser considerado uma notícia, embora ainda apresente lacunas referentes ao modelo discursivo desse gênero.

O *comportamento discursivo* adotado pela aluna revela o quanto ela conseguiu, progressivamente, apropriar-se do gênero. Seu texto evidencia o desenvolvimento das capacidades de ação, o que colabora para que a aluna compreenda a situação de produção, o conteúdo temático, seu objetivo específico e consiga realizar suas estratégias discursivas na produção do gênero. Quanto à estrutura do gênero (manchete, lide, corpo da matéria), sua produção apresenta fragilidades. A manchete *Como a escola João Goulart combateu e combate o índice de reprovação* ainda não é objetiva e concisa, e, dessa forma, não capta a atenção do leitor. Além disso, parece que ela tem a intenção de que a manchete seja uma pergunta ao utilizar o pronome interrogativo *como*. Entretanto, ela não conclui essa intenção com o sinal de interrogação, tornando o título da notícia confuso. Abaixo da manchete, apresenta um subtítulo, um resumo usado para oferecer mais informações ao leitor para captar sua atenção, de forma que ele compreenda o assunto abordado. Entretanto, a aluna acaba parafraseando, praticamente, a manchete, tornando as informações repetitivas.

Dando sequência à estrutura discursiva, o *lide ou lead* se caracteriza por apresentar, no início da notícia, um resumo objetivo com as principais informações para captar o interesse do leitor. No texto da aluna, ele é parcialmente informado na primeira frase de sua notícia. Ela não consegue completá-lo, faltam algumas informações descritivas sobre o local onde ocorre o fato, pois ela apenas informa o local da escola, mas não apresenta as informações para o leitor localizar a região (cidade e bairro) em que acontece o noticiado. Possivelmente tenha esquecido de

colocar esse dado porque interpreta o contexto de forma *sociosubjetiva*, ou seja, todas as informações do Jornal circulam apenas na comunidade local em que está inserida, conhece o interlocutor e já pressupõe que ele deva conhecer o contexto social da notícia. E a segunda informação que falta é o motivo que levaria a escola a combater a reprovação escolar, que aparece no final do primeiro parágrafo da notícia. Ali, a aluna apresenta a explicação do combate à reprovação escolar, fazendo o leitor pressupor que o IDEB da escola ainda é muito baixo. As informações expostas dificultam a compreensão de algumas informações como o que significa o IDEB da escola. Dessa forma, ela não fornece ao seu interlocutor explicações suficientes para que ele entenda toda a notícia.

O corpo da matéria representa a parte mais desenvolvida do texto, o esclarecimento da notícia. Nessa parte, a aluna coleta duas fontes (entrevistas e dados) diferentes para elaborar sua notícia e conduzir seu público-alvo a tentar compreender o fato noticiado. Nesse caso, embora a aluna apresente dificuldades discursivas para elaborar o corpo da matéria, devido, possivelmente, à própria dificuldade de escrita e também ao fato de produzir uma notícia real, na qual ela usou duas entrevistas, totalizando 10 perguntas (cinco para cada entrevistado), e precisou escolher trechos das respostas dos entrevistados que fossem adequados ao seu projeto de notícia¹⁰ (objetivo), o que desencadeou certa insegurança para escrever seu texto. Além disso, não só ela, mas todos os alunos tinham consciência de que suas notícias seriam lidas pelas pessoas entrevistadas, o que trouxe mais visibilidade e responsabilidade nas informações apresentadas nas notícias produzidas pelos alunos. Embora não estejam bem organizadas as frases e as entrevistas, ela consegue, parcialmente, desenvolver o corpo da matéria.

A pirâmide invertida, ou seja, o recurso estratégico para captar a atenção do interlocutor caracteriza-se por iniciar a notícia apresentando as informações mais importantes para as menos importantes. Desse recurso a aluna consegue razoavelmente dar conta, capturando a atenção do leitor a partir da temática escolhida. Quanto à organização da infraestrutura do texto, que representa a

¹⁰ A produção final foi realizada em sala de aula. Durou dois períodos (duas horas). No momento da produção final, os alunos receberam novamente a produção inicial para dar continuidade ao seu projeto e reconhecer, mais uma vez, que a PI não era uma notícia. Munidos das entrevistas que realizaram, puderam contar com o apoio da professora e consultar o caderno com toda matéria trabalhada em aula. Assim, os alunos escreveram a sua produção final. Destaca-se que a maioria dos alunos da turma enfrentou dificuldades (dúvidas) para escolher as entrevistas que se adequassem ao seu projeto de notícia.

organização sequencial do conteúdo temático e os tipos de discurso, a produção da aluna apresenta, predominantemente, a sequências textual descritiva e a *script*. O gênero textual notícia, por pertencer ao domínio do relatar, apresenta traços das sequências narrativas, situadas no tempo. De acordo com Bronckart (1999, p. 252), “Os scripts são próprios da ordem do NARRAR, organizando os enunciados em uma ordem cronológica simples, que pretende reproduzir a ordem dos acontecimentos”. Dessa forma, o fato noticiado já inicia com uma complicação na manchete que desencadeia a notícia (o combate à reprovação escolar) e gera reações (ações da escola e dos alunos frente à reprovação escolar), os quais também são relatados pela sequência descritiva, que apresenta um caráter secundário nesse gênero, na medida em que se articula com a planificação textual *script* (relato). A descrição produz informações para guiar o destinatário a ver os detalhes dos *elementos do objeto do discurso*, bem como situá-lo no espaço e no tempo. Seguindo a ordem dessa infraestrutura textual, ela usa as sequências textuais *script* e descritiva, as mais recorrentes no gênero notícia. Essas sequências estão parcialmente desenvolvidas em seu texto, pois faltam esclarecimentos descritivos ligados à função da sequência descritiva, o que possibilita ao leitor (interlocutor) ter informações detalhadas da notícia para compreendê-la.

De acordo com Bronckart (2009), os tipos de discurso representam “[...] configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de qualquer texto”. Segundo o autor, os tipos de discurso evidenciam a relação que o agente produtor mantém com ato de produção (implicação e autonomia) e pela situação de comunicação (conjunção e disjunção). A notícia pertence à ordem do narrar¹¹, e o produtor mantém durante o ato de produção a autonomia, pois ele não está implicado no ato de produção, e a situação de comunicação em relação ao conteúdo é de disjunção. O tipo de discurso característico desse gênero é a narração (mas outros tipos de discursos também podem ocorrer). Na presente análise, não analisaremos detalhadamente os tipos de discurso presentes nas produções da aluna, visto que vários podem entrar na composição de um texto, e não é esse o objetivo dessa análise. Reconhecemos que

¹¹ A análise de dados não tem como objetivo aprofundar os estudos ligados ao modelo de análise de textos de Bronckart, mas sim das capacidades de linguagem desenvolvidas pela aluna relacionada ao PDG aplicado. Dessa forma, apresentamos uma breve análise sobre o tipo de discurso encontrado no texto da aluna, o qual não se esgota nessa sucinta análise sobre os tipos de discursos e sequências textuais, dessa forma, precisariam de mais aprofundamento teórico para ser analisados.

o texto da aluna possui parte dessas características, pois predomina o tipo de discurso narração, e sua relação com o ato de produção é de autonomia.

Retomando Cristóvão (2013), a mobilização das capacidades discursivas conduz o aprendiz a entender a função de organização do conteúdo de determinado gênero, o *layout*, e a perceber a diferença entre as formas de organização desses conteúdos. Em relação à produção inicial, a aluna, mesmo apresentando dificuldades discursivas para escrever sua PF, apresenta avanços importantes para elaborar sua notícia. Desenvolve a progressão temática de forma coerente. Quanto aos aspectos macro de planificação textual, há grandes avanços, pois, na PI, seu texto é composto por frases isoladas, sem sentido. Já na PF, há desenvolvimento de parágrafos que estão coerentemente interligados ao conteúdo temático e ao objetivo específico da notícia. Ou seja, quanto ao modelo discursivo do gênero notícia, a aluna evidencia que já conseguiu se apropriar de alguns elementos que o compõem, pois se aproxima da linguagem jornalística e faz uso dela em seu texto. Dessa forma, a aluna aciona suas capacidades discursivas em relação ao gênero.

4.3.2.3 Capacidades Linguístico-discursivas (CLD)

As capacidades linguístico-discursivas permitem compreender como o sujeito produtor, também a partir mobilização das capacidades de ação e discursivas, recorre aos recursos linguísticos para escrever seu texto. Retomando Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 27), “O processo de linearização do texto é assegurado pelo conjunto das unidades linguísticas e das fórmulas expressivas do texto”, ou seja, é a partir das capacidades linguístico-discursivas que o sujeito produtor constrói, mobiliza e aciona o seu conhecimento linguístico no ato de produção textual, ligado às demais capacidades de linguagem.

As capacidades linguístico-discursivas, assim como as outras capacidades, foram potencializadas pelo esforço da aluna e pela mediação da professora a partir das atividades propostas no PDG *Profissão repórter na comunidade*, que explorou atividades linguísticas vinculadas ao gênero notícia para que a turma compreendesse e refletisse sobre os elementos que operam na construção situacional, linguística e discursiva desse gênero. Conforme apresentamos na análise das oficinas, a maioria das atividades propostas visam a explorar as quatro capacidades de linguagem dos aprendizes.

Quanto ao tipo de discurso empregado no texto, ela reconhece o uso adequado da terceira pessoa como uma das marcas linguísticas recorrente no gênero notícia. Dessa forma, também revela sua compreensão linguística, e a postura que o sujeito produtor assume para noticiar os fatos, visando à *imparcialidade* na produção da notícia, expondo os dados de ambos os lados envolvidos na notícia. Em nenhum momento, de forma explícita, a aluna usa a segunda pessoa, implicando o seu interlocutor ou a primeira pessoa implicando-se explicitamente na atividade linguageira.

Em relação à sua escrita, a aluna continua apresentando fragilidades, com menor intensidade, em relação à ortografia e à pontuação. Na produção final, palavras como *conbate*, *Projeto Seguindo em frente*, evidenciam a sua falta de atenção em relação à escrita, pois, no mesmo texto, escreve corretamente as palavras *combate* e *Projeto Seguindo em Frente*. Quanto à pontuação, ocorre o mesmo, pois há trechos em que aplica algumas regras de pontuação estudadas nas oficinas do PDG, como o uso da vírgula para separar explicações que estão no meio da frase (em caso de aposto ou oração adjetiva explicativa), como no trecho *A aluna da escola João Goulart, Joana Gabriela, de 15 anos, que está cursando o projeto Seguindo em Frente*, em que ela consegue colocar as vírgulas adequadamente. Em outros trechos, apresenta dificuldades para pontuar as frases. Por exemplo, na pontuação empregada no depoimento dos entrevistados. Embora use corretamente as aspas para marcar a citação (o depoimento), utiliza os dois-pontos para introduzir a citação, como se o depoimento fosse uma fala de personagem, confundindo o discurso indireto com a pontuação característica do discurso direto. Em todos os depoimentos, utiliza equivocadamente a mesma regra. Ou seja, as atividades linguísticas acionaram parcialmente as CLD da aluna em relação à pontuação recorrente do gênero notícia.

As marcas linguísticas ligadas à coesão verbal (emprego dos tempos verbais) estão adequadas ao gênero solicitado, comprovando mais uma relação entre as atividades realizadas nas oficinas do PDG e a apropriação da aluna em relação ao gênero. No gênero notícia, a referência temporal recorrente encontra-se, na maior parte das vezes, no pretérito perfeito do indicativo e no presente do indicativo, que podem alternar ao longo do texto. Em sua notícia, a aluna emprega adequadamente os verbos, prevalecendo o presente do indicativo, característica adequada ao gênero. Por exemplo, para se referir a todas as ações pedagógicas da escola, usa o

presente do indicativo (*combate, é, são, consegue, está*). Além disso, utiliza advérbios de tempo, como *hoje* e *ainda*, que também marcam a temporalidade atual do fato noticiado. Essas marcas linguísticas temporais estão ligadas ao conteúdo temático e revelam que a notícia é atual durante seu ato de produção, ou seja, as ações de combate à reprovação escolar estão ocorrendo. Entretanto, na manchete e no primeiro parágrafo, a aluna emprega o verbo *combateu*. Novamente, por fazer parte do contexto escolar e saber que a escola, há mais tempo, preocupa-se com o índice de reprovação, a aluna insere essa informação, que interfere no sentido do texto.

Os mecanismos de conexão servem para articular a progressão temática por meio de organizadores textuais. Na PF da aluna, ela os reconhece como um recurso utilizado na linguagem jornalística e tenta empregá-los para estabelecer relações de sentido entre diferentes partes do seu texto, guiando seu interlocutor na construção do discurso. Os organizadores textuais, além de auxiliar o agente produtor a construir o seu discurso, também auxiliam a introduzir as vozes sociais no texto. Dessa forma, embora use poucos articuladores em sua produção, como *segundo, diz e afirma*, a aluna também reconhece essa estratégia e consegue empregá-los no texto.

Os mecanismos de coesão nominal possibilitam assegurar a retomada ou substituição de palavras possibilitando o desenvolvimento e a coesão do texto. Dessa forma, o agente produtor consegue organizar as informações novas e as já fornecidas por meio de cadeias referenciais formadas por sintagmas nominais e pronominais (BRONCKART, 1999, p.268). As anáforas revelam as escolhas lexicais do agente produtor para produzir seu texto, voltando-se para o conteúdo temático e os objetivos específicos do gênero. Nas atividades linguísticas proporcionadas pelo PDG, os alunos realizaram exercícios que exploraram compreender a função das anáforas presentes nas notícias, bem como refletir sobre as escolhas lexicais e os efeitos da repetição vocabular no texto. Entretanto, na produção da aluna, ela ainda não consegue estabelecer essa relação e percebe-se que ela pouco explorou esse recurso linguístico em seu texto, usou poucos pronomes e sintagmas nominais anafóricos, tornando seu vocabulário repetitivo (*escola, diretor, aluna e escola João Goulart*), o que revela outra dificuldade linguística que ela ainda possui.

Para Bronckart (1999, p.319), os mecanismos enunciativos representam as vozes presentes no texto e as modalizações, contribuindo para o “[...]”

estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre aspectos do conteúdo temático, bem como as fontes dessas avaliações”. Na notícia, há um sujeito produtor do discurso, o qual não se posiciona explicitamente em relação ao fato noticiado, pois é característico, nesse gênero, o predomínio da 3ª pessoa. Entretanto, é possível afirmar que, em uma notícia, temos a *voz do jornalista (supostamente neutra)*, pois é quem constrói e organiza o discurso do gênero. Diante disso, o jornalista, ao produzir sua notícia, atribui responsabilidade ao posicionamento enunciativo a terceiros (as fontes), assim constrói seu discurso *imparcial*¹². Dessa forma, diferentes vozes podem ser expressas em um texto (voz do autor empírico, vozes sociais, vozes dos personagens).

Seguindo a linha do ISD, e retomando as atividades propostas no PDG, verifica-se que a aluna teve a mesma postura de um jornalista e acionou mecanismos enunciativos em seu texto para ganhar credibilidade de seu interlocutor. Ela apresenta *vozes de personagens* na produção final, marcadas por depoimentos (entrevista realizada com diretor da escola e com a aluna) e dados (IDEB da escola), que garantem a credibilidade de sua notícia e passam a responsabilidade sobre o que é enunciado a essas vozes. Esses recursos ela os percebe como estratégicos para comprovar a veracidade das informações apresentadas. Dessa forma, a aluna se apropria de uma estratégia discursiva para desenvolver seu conteúdo temático e gerar credibilidade para a sua notícia ser aceita pelo público-alvo como uma verdade. Ainda em relação aos mecanismos enunciativos, há pouco emprego de modalizadores no texto da aluna, como no trecho *Dessa forma, a escola consegue evitar mais a reprovação*. Nesse trecho, a aluna acaba fazendo uma avaliação da ação pedagógica da escola, realizando uma modalização lógica, que, de acordo com Bronckart (1999, p. 330), “[...] consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios”. Assim, expressa um julgamento do agente produtor da notícia, o que não é recorrente nesse gênero. Os recursos extralinguísticos ainda não estão presentes na produção final da aluna, mas começarão a ser coletados (produção de imagens e vídeos) quando for postada a notícia no ambiente virtual (Rede Social Facebook) após a finalização da reescrita do gênero com os demais textos dos alunos.

¹² Na obra *Discursos das Mídias*. Charaudeau (2012, p. 221) aborda as armadilhas da falsa imparcialidade em gêneros jornalísticos.

Por meio dessa análise, verifica-se que ocorre a presença das atividades linguísticas exploradas no PDG, das quais a aluna vem se apropriando, assim evidenciando a relação e a mobilização das capacidades de linguagem que interferem na formalização do gênero.

4.3.2.4 Capacidades de Significação

Para Cristóvão (2013, p.375), as capacidades de significação estão ligadas e articuladas diretamente às capacidades de linguagem e promovem “[...] o movimento dinâmico e evolutivo da construção do reconhecimento das situações e das possibilidades de agir nessas situações”. Ou seja, as capacidades de significação representam o processo de *adaptação* e as relações de sentido que o aprendiz estabelece, progressivamente, entre o contexto de produção, a situação comunicativa, a organização discursiva do gênero e os recursos linguísticos que possui para produzir um gênero textual. Seguindo a proposta de Cristóvão (2013) e levando-se em consideração a análise das capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas analisadas na produção final, é possível afirmar que a aluna, ao produzir sua notícia, mesmo apresentando fragilidades no processo de produção de sua notícia, a partir das atividades propostas por meio do PDG e do seu desempenho individual, conseguiu acionar, parcialmente, as capacidades de significação, as quais se encontram em processo nessa proposta didática, faltando a análise da última etapa (a reescrita), que encerra o PDG.

Na atividade languageira da produção final, a aluna começa a potencializar a capacidade de significação *Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz*. A mobilização dessa capacidade começa a gerar propriedade à aluna para que produza o seu texto. O acionamento das capacidades de linguagem faz parte de um processo de ensino-aprendizagem gerado pelas atividades propostas no PDG e da concepção de ensino de língua materna que ele defende, pela função social do gênero vinculada à prática social e pelo desempenho da própria aluna. Ao começar a ter clareza sobre esse processo, a aluna começa a “[...] engajar-se em atividades de linguagem; relacionar os aspectos macro com sua realidade; construir mapas semânticos; (Re)conhecer a socio-

história do gênero; e a posicionar-se sobre relações textos-contextos (CRISTÓVÃO, 2013, p. 371).

Nesse sentido, é importante refletirmos como a aluna conseguiu mobilizar e potencializar suas capacidades de linguagem na produção final em relação à produção inicial. Esse processo progressivo de *adaptação e apropriação* do gênero está ligado diretamente à proposta do Projeto Didático de Gênero, que possibilitou ao aprendiz, no processo de transposição didática, não apenas formalizar o ensino do gênero notícia, mas conduzir a aluna a se apropriar do gênero, pois são promovidos espaços para o uso e desempenho social por meio de gênero textual. De acordo com Cristóvão (2013, p.373), as atividades de produção escrita precisam oferecer “[...] *espaço, tempo e instrumentos para o aluno poder realizar reflexão metacognitiva*”, e, dessa forma, ao agir por meio de gêneros textuais, o aprendiz consegue construir relações de sentido, de significados com a produção de um gênero vinculado a uma prática social, acionando as quatro capacidades de linguagem.

4.3.3 Produção Reescrita da Aluna Rita

A produção reescrita de qualquer gênero em estudo tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, tanto para que eles as acionem e as percebam em seu texto, quanto para o professor avaliar seu desempenho. Ela representa a última etapa de produção escrita do aluno. No Projeto Didático de Gênero desenvolvido e aplicado nesta pesquisa, além da produção reescrita, houve a quarta produção, a digitação da notícia, que promoveu mais uma revisão dos textos elaborados pelos alunos para a publicação das notícias no ambiente virtual. Nosso foco de análise é entre a PI, PF e Reescrita. Escolhemos encerrar na produção reescrita porque ela está ligada às ações teóricas desenvolvidas no PDG, neste caso, a reescrita está ligada à grade de avaliação.

Portanto, nossa última análise centra-se em estudar como as capacidades de linguagem da aluna são acionadas em sua produção reescrita. Ela ocorre mediante a organização de uma grade de avaliação, a qual é coconstruída pelo professor e pelos alunos, conforme já explicamos na análise das capacidades de linguagem acionadas pela proposta do PDG.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 92), os princípios teóricos (escolhas pedagógicas, escolhas psicológicas, escolhas linguísticas) conduzem o docente a desenvolver um projeto que prepare os aprendizes a dominar a língua por meio de “[...] instrumentos para melhorar suas capacidades de escrever e falar e, dessa forma, desenvolver sua consciência sobre o seu comportamento de linguagem”. Seguindo a proposta desses autores, a grade de avaliação representa um instrumento de aprendizagem, que também proporciona ao aprendiz, ao reescrever sua produção final, *desenvolver sua consciência sobre o seu comportamento de linguagem*, ou seja, refletir, principalmente, sobre suas escolhas psicológicas (ligadas à representação da situação de comunicação) e suas escolhas linguísticas (ligadas às estruturas discursivas e linguísticas) na produção do texto. Assim, todas suas capacidades de linguagem são acionadas novamente.

Diferentemente da produção final, em que a maioria dos alunos ficaram tensos para escrever suas notícias, pois tinham que fazer escolhas, analisar quais entrevistas se adequavam ao seu projeto de notícia e produzir discursivamente um texto que tivesse a estrutura do gênero notícia, o que passou a ser um desafio para eles, na reescrita essa tensão não ocorreu. Podemos afirmar que houve o *amadurecimento* da produção da notícia. Primeiro, porque após suas produções finais, ao serem devolvidas e relidas por eles, já começaram a reconhecer alguns equívocos produzidos em seus textos. Segundo, a estratégia usada pela professora para produzir a grade de avaliação provocou reflexão sobre os seus textos. Para isso, escolheu uma notícia curta, a qual foi projetada no *data-show*, lida e analisada pela turma mediante ao questionamento inicial da professora *Por que este texto é uma notícia? Vamos fazer uma lista das características que vocês reconhecem nesse gênero?*. A partir dessas perguntas, os alunos apontaram diversas características que o gênero notícia apresenta, retomando, com as intervenções da docente, os conteúdos estudados sobre o gênero. Finalizada a revisão oral, a professora organizou a lista juntamente com as observações dos alunos em relação ao gênero e produziu a grade de avaliação, a qual serviu de orientação para eles produzirem a reescrita na aula seguinte.

No momento da reescrita da notícia, os alunos tiraram mais dúvidas em relação à grade de avaliação e ao próprio texto, discutidas com a professora. A grade ficou composta por vinte perguntas. Na grade de avaliação da aluna, que se

encontra nos anexos, constata-se a análise que ela faz de seu texto, reconhecendo suas falhas na produção final.

Ao comparar o avanço que a aluna apresentou em sua produção reescrita em relação à produção final, é possível, mais uma vez, verificar que tanto as atividades exploradas no PDG como a grade de avaliação estão presentes em seu texto, evidenciando a aprendizagem significativa da aluna. Vejamos abaixo o seu texto e como ela mobiliza as quatro capacidades de linguagem na sua produção reescrita.

Quadro 7 - A Produção Reescrita de Rita

Escola João Goulart combate índice de reprovação na escola

A escola João Goulart, localizada na Vila Brás, São Leopoldo, vem combatendo o grande índice de reprovação escolar. Segundo o diretor da escola, Cláudio Celso Hatje, 53 anos, o combate a reprovação escolar ocorre a partir de *varios* projetos que a escola oferece, aulas de reforço no contra-turno e o acompanhamento da supervisão da escola.

Hoje o IDEB da escola é 4.1, e o diretor afirma que “Com os projetos PIBID, Mais Educação e o Projeto Seguindo em Frente, pretendemos aumentar mais o IDEB, auxiliando ainda mais nossos alunos”. Segundo o diretor, a escola também busca combater a reprovação com o auxílio dos professores e dos pais “Chamamos a *familia*, conversamos com os alunos para que entreguem seus trabalhos aos professores”. Dessa forma, o diretor afirma conseguir evitar mais a reprovação.

Para a vice-diretora, Soleci Schuch, o maior desafio da reprovação “é fazer com que esses alunos se comprometam e mantenham interesse pelos estudos”. A aluna da escola, Joana Gabriela, de 15 anos, diz que já reprovou de ano, e que o maior motivo foi por faltar as aulas e não realizar as atividades. Hoje a aluna está no Projeto Seguindo em Frente e diz que não se imagina sem os estudos “Eu não conseguiria alcançar meus objetivos de vida”. A escola tem quase 1400 alunos, oferece ensino fundamental completo e turmas de EJA à noite.

Fonte: Elaborado pela aluna Rita.

4.3.3.1 Capacidades de Ação

Na produção reescrita, levando-se em conta toda a análise já realizada sobre as capacidades de ação mobilizadas pela aluna na produção final, ela consegue apresentar um avanço significativo. A aluna, ao produzir seu texto tem clareza sobre a situação de comunicação e realiza inferências adequadas ao texto, além de estar familiarizada com o gênero.

Podemos observar que a situação comunicativa criada pela aluna configura-se pelo contexto de produção (criação de uma notícia baseada em fatos reais sobre sua comunidade escolar), temática (reprovação escolar), delimitação do conteúdo específico (o combate da escola à reprovação escolar), a um objetivo específico (provar a veracidade dos fatos como a escola combate a reprovação escolar), papéis sociais do sujeito produtor (jornalista do jornal local) e dos interlocutores, os leitores do jornal e da rede social (profissionais ligados à educação, alunos, pais e moradores da comunidade local) e o suporte de circulação da notícia (Jornal Enfoque e a rede social Facebook). Dessa forma, a aluna também reconhece a função social explícita do gênero notícia, pois a situação comunicativa específica que ela cria, representa a estratégia que utiliza para conseguir produzir sua notícia de forma coerente.

Dessa forma, a aluna evidencia ter clareza coerente sobre a representação da situação comunicativa, o que interfere nas demais capacidades de linguagem, visto que as quatro capacidades estão sempre interligadas, necessitando uma das outras para que o gênero seja escrito adequadamente, seja reconhecido discursivamente e cumpra a sua função social. Ou seja, a mobilização das capacidades de ação é fundamental para que o projeto de sua notícia ocorra de forma organizada, tornando claro o objetivo específico de sua notícia e dando suporte para as demais capacidades de linguagem. A aluna reescreve seu texto dando mais linearidade e coerência ao fato noticiado, tornando-se também mais objetiva na escrita. Certamente, a análise da notícia e a grade de avaliação fizeram com que ela também aprimorasse suas CA em relação à sua produção textual.

Machado (2005, p. 258) afirma que os gêneros representam “um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Ou seja, essa *socialização*, no PDG *Profissão Repórter na Comunidade*, permitiu à aluna se inserir em um ato comunicativo

sociodiscursivo situado historicamente entre os interlocutores vinculados à sua prática social, de forma que a função social do gênero notícia tornou-se, pelo uso da linguagem, clara para a aluna, exigindo-lhe a mobilização adequada de suas capacidades de ação em relação ao gênero notícia.

Além disso, ao ter consciência sobre suas escolhas ligadas à representação da situação comunicativa (CA), a aluna, a partir da proposta do PDG, é conduzida também a refletir sobre o conteúdo temático que está baseado em fatos reais (provas) e, dessa forma, ao produzir sua notícia, ela também constrói sua opinião, mesmo que não possa expor explicitamente em seu texto, pois analisa toda a situação de comunicação e aciona suas capacidades de ação para produzir o gênero.

4.3.3.2 Capacidades Discursivas

As capacidades discursivas mobilizadas na produção reescrita mostram uma significativa mudança no texto da aluna, o que também evidencia a clareza que ela passou a ter em relação às capacidades de ação, as quais são fundamentais acionar para que a aluna consiga produzir o gênero notícia e criar suas estratégias discursivas (CD). Essa mudança evidencia a importância e o engajamento entre as capacidades de linguagem e as novas operações desenvolvidas e adquiridas pela aluna para escrever sua notícia.

Cristóvão e Stutz (2011) esclarecem que as capacidades discursivas conduzem o aprendiz a reconhecer a organização textual do gênero. Nesse sentido, a reescrita é marcada por um momento de reflexão da aluna sobre o seu próprio texto e o modelo discursivo que produz. A revisão do gênero de forma coletiva e a grade de avaliação coconstruída pela professora e pelos alunos proporciona uma orientação específica à estrutura discursiva do gênero. Ou seja, é criada uma possibilidade para a aluna repensar suas escolhas discursivas e linguísticas na notícia produzida e relacioná-las com os conteúdos estudados sobre o gênero e o seu texto. Esse momento de reflexão permite-lhe fazer uma análise detalhada sobre sua notícia, verificando o quanto conseguiu ou não se apropriar do gênero discursivamente. Dessa forma, a grade de avaliação direcionou o estudo da notícia para o reconhecimento da estrutura da notícia, pois o gênero, primeiramente, é

reconhecido pelos interlocutores pelo seu *modelo discursivo*, segundo Schneuwly e Dolz (2011).

Na reescrita, o *comportamento discursivo* adotado pela aluna revela o quanto ela conseguiu *amadurecer* seu texto e apropriar-se das características da estrutura discursiva da notícia de forma significativa. Sua mudança começa pelo plano geral, pois reelabora a manchete da notícia, tornando-a mais curta e objetiva, captando a atenção do seu interlocutor e voltando-se para o conteúdo temático. Quanto à estrutura do lide, diferentemente de sua produção final, e com o auxílio da grade de avaliação, a aluna consegue esclarecer melhor algumas informações no início do texto, fazendo uso parcial de outro recurso estratégico, a pirâmide invertida, apresentando primeiro as principais informações, depois as secundárias. O corpo do texto (matéria) ainda apresenta algumas fragilidades, mas a aluna apresenta maior organização das informações. Acrescenta mais uma fonte (entrevista), o que evidencia a sua preocupação em querer provar e transformar seu texto em uma notícia. O seu maior desafio em relação ao gênero notícia foi transformar o tema escolhido (reprovação escolar), que não é recente, em um fato para torná-lo uma notícia. Entretanto, sua produção mostra como ela busca desenvolver a temática escolhida na estrutura do gênero, tornando- seu texto uma notícia.

Quanto aos aspectos discursivos ligados aos tipos de discurso, o gênero notícia apresenta características ligadas à ordem do narrar autônomo disjuncto e pertence ao domínio do relatar, conforme já foi esclarecido. Predomina no texto da aluna o tipo de discurso narração e, na organização sequencial do conteúdo temático, prevalece a sequência descritiva e a *script* (Bronckart, 1999, p. 238). Dessa forma, a aluna organiza suas frases, relatando as ações da escola em relação ao combate à reprovação escolar e suas ações pedagógicas cronologicamente, sem apresentar nenhuma tensão nos fatos relatados.

Salienta-se que, em relação à produção final, a aluna na reescrita consegue aprimorar as sequências descritivas, inserindo informações mais detalhadas (localização e informações sobre as ações preventivas da escola) de forma que seu interlocutor consiga se situar no espaço e no tempo das informações descritas. Mais uma vez, enfatizamos que essas mudanças discursivas são significativas em seu texto. Elas estão ligadas à capacidade de a aluna reconhecer a situação comunicativa (CA), refletir sobre as lacunas de seu texto, a partir do processo de releitura e reescrita da notícia, além de dialogar com os colegas e a com a

professora. A orientação da grade de avaliação auxilia a aluna a tentar corrigir e adequar novamente seu texto ao gênero em estudo.

Portanto, é possível observar que a aluna, na produção reescrita, compreende o *modelo discursivo* do gênero notícia e se *apropria* dele, mobilizando suas capacidades discursivas.

4.3.3.3 Capacidades Linguístico-discursivas

As capacidades linguístico-discursivas caracterizam-se por, no quadro do ISD, representar as escolhas de unidades linguísticas ou *textualização*, que possibilitam ao sujeito produtor organizar suas operações de linguagem na formalização do texto. De acordo com Cristóvão e Stutz (2011), as capacidades linguístico-discursivas são acionadas em uma proposta pedagógica quando levam o aluno a compreender os elementos que operam na formalização do gênero (texto, parágrafos, orações), reconhecer e dominar operações de linguagem que contribuem para a coerência do texto, expandir o vocabulário, tomar consciência das diferentes vozes que constroem um texto, perceber e fazer escolhas lexicais adequadas ao gênero, reconhecer a modalização ou não em um texto, dominar operações que cooperam para a coesão nominal e verbal de um texto.

Seguindo o raciocínio dessas autoras, cremos que esses mecanismos foram estimulados pelas atividades propostas no PDG *Profissão Repórter na Comunidade* e retomados, parte dos conteúdos linguísticos, na grade de avaliação. Dessa forma, é possível evidenciar que, no texto da aluna, há avanços na produção reescrita, no seu processo de aprendizagem, em relação à produção final.

Na produção reescrita, assim como ocorreu com as demais capacidades de linguagem (CA e CD), a aluna também apresenta um desenvolvimento significativo ao acionar suas capacidades-linguístico discursivas. Ela consegue desenvolver com mais propriedade suas capacidades de linguagem, o que lhe permitiu também o desenvolvimento do conteúdo temático e o estabelecimento da coerência em sua notícia.

A marca linguística representada pela conexão são organizadores textuais, que relacionam as diferentes partes do desenvolvimento do texto. Nesse sentido, embora esse item não tenha aparecido claramente na grade de avaliação, a aluna, em sua produção, consegue empregar alguns mecanismos de conexão em seu

texto, por exemplo, *segundo, afirma que, dessa forma, para, hoje, para que*, fazendo a articulação entre frases e parágrafos, de forma que o texto mantenha coerência com o conteúdo temático da notícia. Quanto às marcas linguísticas de coesão nominal, que têm como função organizar a retomada ou referência por meio de anáforas pronominais ou anáforas nominais para construir as relações de sentido entre os enunciados, a aluna ainda não amplia esse recurso na produção reescrita. Não há presença de anáforas pronominais (recurso recorrente no gênero notícia), o que evidencia ainda a falta de familiaridade e de conhecimento desse recurso linguístico em seu texto. Ela utiliza mais as anáforas nominais, e acaba repetindo a palavra *diretor* quatro vezes entre o primeiro e o segundo parágrafo, o que evidencia a simplicidade vocabular da aluna.

No PDG aplicado, na oficina oito, os alunos realizaram duas atividades de referenciação, entretanto, fica demonstrado que não foram suficientes para a aluna se apropriar desse recurso linguístico presente no gênero notícia e aplicá-lo em sua produção, diferentemente da conexão, que ela consegue empregar com mais facilidade. Entretanto, o pouco recurso linguístico de coesão nominal explorado pela aluna não prejudica a coerência textual.

Quanto à coesão verbal, podemos relacioná-la à atividade sete do PDG, que promoveu a leitura de duas notícias e exercícios ligados à análise dos tempos verbais e advérbios de tempo recorrentes nesse gênero, colaborando para que ela dominasse operações de linguagem no texto ligadas aos tempos verbais. De acordo com Bronckart (1999), a coesão verbal caracteriza-se pela escolha de verbos e do uso de tempos verbais que também auxiliam na coerência temática do texto. No texto da aluna, ela utiliza predominantemente os verbos no presente do indicativo, característica usual do gênero notícia, mantendo o mesmo desenvolvimento que havia apresentado na produção final.

Os mecanismos enunciativos mostram-se importantes na organização textual da notícia elaborada pela aluna. Eles refletem o aprendizado da aluna nas diversas atividades exploradas do PDG aplicado (atividade 2, estrutura do gênero e estudo do discurso indireto; atividade 2.1 e 2.2, a importância do recurso da entrevista no gênero notícia; atividade 10, Seminário na Unisinos- como coletar dados das fontes para produzir notícias; atividades 13,14,e 15, realização e inserção das entrevistas realizadas pelos alunos para a produção de seus textos; e na grade de avaliação - orientação para que os alunos analisassem se empregariam as entrevistas em suas

notícias). Todas essas atividades fortaleceram e conduziram a aluna a realizar mecanismos enunciativos coerentes para orientar o seu interlocutor a compreender o conteúdo temático organizado na sua produção reescrita. Assim, emprega o discurso organizado pelo papel social que assume, de jornalista (ligado às capacidades de ação), e usa a voz *neutra*, na terceira pessoa, assumindo a responsabilidade sobre o que é enunciado, valendo-se de uma suposta imparcialidade para produzir a notícia. Dessa forma, também orientada pelas atividades citadas, para a organização textual de sua notícia, utiliza outras vozes, a dos entrevistados, que, segundo Bronckart (1999, p.327), são denominadas de *vozes dos personagens*, “[...]vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicados nas ações constitutivas do conteúdo temático”. Dessa forma, recorre aos recursos enunciativos para dar veracidade aos fatos noticiados e organizar discursivamente seu texto, empregando recursos linguísticos adequados e recorrentes nesse gênero. Assim, ganha a credibilidade do interlocutor e consegue assumir seu papel social na representação da situação comunicativa. Ainda em relação aos mecanismos enunciativos, a aluna faz pouco uso de modalizadores no texto. Ela utiliza recursos extralinguísticos, como a produção de imagem (foto), que fará parte da postagem da notícia no ambiente virtual (Rede Social Facebook) e a da notícia publicada no Jornal Enfoque.

Quanto à expressão escrita, a aluna ainda continua apresentando algumas fragilidades quanto à pontuação, organização frasal, acentuação (conteúdo gramatical que não foi explorado no PDG). Entretanto, suas escolhas lexicais e organização textual revelam uma progressão, uma vez que consegue, de forma simples, fazer uso da linguagem jornalística e produzir uma notícia para ser publicada no Jornal da comunidade local, apresentando consciência sobre suas escolhas e identificando várias características linguístico-discursivas recorrentes no gênero.

4.3.3.4 Capacidade de Significação

Ao final dessa análise, é possível compreender a importância da quarta capacidade proposta por Cristóvão (2013), a capacidade de significação. Ela permite entender como o aluno se apropria do gênero. De acordo com autora (2013), as quatro capacidades de linguagem funcionariam, no processo de aprendizagem do

aluno, como uma *engrenagem*, por meio da qual todas as capacidades precisam ser operacionalizadas pelo aprendiz para a produção de um gênero textual. Dessa forma, à medida que o aprendiz consegue se apropriar do gênero, suas capacidades de significação são mobilizadas e estabelecem relações de sentido, progressivamente, para que as demais capacidades também sejam acionadas no processo de formalização do gênero.

Neste caso, na última análise, verifica-se que as capacidades de significação, na terceira vez em que o gênero notícia foi escrito, após todas as atividades propostas no PDG, a revisão das características do gênero e a coconstrução da grade de avaliação, a aluna conseguiu produzir uma notícia, a qual é real e cumpre sua função social, levando em conta toda a situação de comunicação, sua veiculação, a estrutura discursiva e linguística que o gênero requer para ser considerado uma notícia.

A aluna consegue, em sua produção, estabelecer várias relações de sentido entre as atividades propostas no PDG e a elaboração da notícia. De acordo com as características das capacidades de significação, conforme Cristóvão (2013), pode-se verificar que a aluna compreende “[...] a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”, pois assume seu papel social na situação comunicativa que ela mesma elaborou para produzir seu texto vinculado à prática social e, dessa forma, consegue engajar-se em uma atividade de linguagem, relacionando os aspectos macro com sua realidade. Além disso, ela aprendeu a reconhecer a sócio-história do gênero, suas características estruturais e , de acordo com o que o gênero notícia permite, consegue produzir um gênero que estabelece relação com o contexto social. Assim, desenvolve todas as suas capacidades de linguagem. Portanto, o trabalho com gênero textual, a partir da proposta de Projeto Didático do Gênero, mobilizou as capacidades de linguagem da aluna, tornando-se um *megainstrumento* no seu processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da linguagem vinculado à sua prática social, possibilitando-lhe interagir e compreender de forma aprofundada a função do gênero textual notícia e refletir sobre o seu processo de produção, bem como os recursos linguísticos que esse gênero exige.

4.4 Algumas Reflexões sobre os Dados Gerados

Para finalizar nossa análise, queremos aqui lançar mais um olhar sobre os dados gerados para compreender a relação de proximidade entre as capacidades de linguagem mobilizadas pela aluna, e a proposta metodológica do Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*.

Para essa finalidade, apresentamos abaixo um quadro-resumo com as quatro capacidades de linguagem mobilizadas pela aluna Rita no processo de produção do gênero textual notícia. Por meio desse quadro é possível visualizar os dados a partir da análise realizada, observando o desenvolvimento das capacidades de linguagem da aluna acionadas entre a produção inicial, produção final e produção reescrita, acionadas na produção do gênero notícia.

Quadro 8 - Quadro-resumo das capacidades de linguagem da aluna Rita

Capacidades de ação acionadas em relação ao gênero notícia	Produção inicial	Produção final	Reescrita	
1. Clareza sobre a situação comunicativa	Não aciona	Parcialmente	✓	100% das capacidades de ação acionadas em relação ao gênero notícia
2. Interlocutores (papéis sociais)	Não aciona	Parcialmente	✓	
3. Função social do gênero (função explícita)	Não aciona	Parcialmente	✓	
4. Clareza e desenvolvimento do conteúdo temático	Introduz a temática	✓	✓	
Capacidades discursivas acionadas em relação ao gênero notícia	Produção inicial	Produção final	Reescrita	
5. Pirâmide invertida	Não aciona	Parcialmente	✓	75% das capacidades discursivas acionadas em relação ao gênero notícia
6. Sequências textuais	Não aciona	Parcialmente	Apresenta poucas dificuldades na descrição	
7. Tipos de discurso	Não aciona	Parcialmente	✓	
8. Organização estrutural do gênero (manchete, lide, corpo da matéria)	Não aciona	Parcialmente	✓	
Capacidades linguístico-discursivas acionadas em relação ao gênero notícia	Produção inicial	Produção final	Reescrita	
9. Marcas linguísticas: uso da terceira pessoa (discurso indireto):	Não aciona	-	✓	61% das capacidades linguístico-discursivas acionadas em relação ao gênero notícia
10. Linguagem jornalística	Não aciona	Parcialmente	Apresenta poucas dificuldades	
11. Adequação das vozes sociais em relação ao gênero (inserção de depoimentos)	Não aciona	✓	✓	

12. Coesão verbal (emprego dos tempos verbais)	Não aciona	Ainda apresenta dificuldades	✓	
13. Recursos extralinguísticos	Não aciona	-	✓	
14. A presença ou não de modalizadores	Apresenta uso inadequado de modalizadores	Apresenta uso inadequado de modalizadores	✓	
15. Períodos curtos	Não aciona	Apresenta dificuldades	✓	
16. Coesão nominal (retomadas anafóricas)	Não aciona	Apresenta dificuldades	Ainda apresenta dificuldades	
17. Organizadores textuais	Não aciona	Apresenta dificuldades	✓	
18. Pontuação recorrente no gênero notícia	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Ainda apresenta algumas dificuldades	
19. Estratégia de imparcialidade	Não aciona	Não apresenta imparcialidade	✓	
20. Credibilidade da informação	Não aciona	✓	✓	
21. Escolhas lexicais adequadas	Não aciona	Apresenta dificuldades	Ainda apresenta algumas dificuldades	
Capacidades de significação	Produção inicial	Produção final	Reescrita	
22. Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz	Não aciona	Parcialmente	✓	100% das capacidades de significação acionadas em relação ao gênero notícia
23. Construir mapas semânticos	Não aciona	Parcialmente	✓	
24. Engajar-se em atividades de linguagem	Não aciona	✓	✓	
25. Relacionar os aspectos macro com sua realidade	Não aciona	✓	✓	
26. (Re)conhecer a sócio-história do gênero	Não aciona	✓	✓	
27. Posicionar-se sobre relações textos-contextos	Não aciona	Parcialmente	✓	

Fonte: Produzido pela autora.

O quadro-resumo nos permite fazer um último diagnóstico do desenvolvimento das capacidades de linguagem acionadas pela aluna. Dos vinte e oito itens analisados referentes às quatro capacidades de linguagem, a aluna, na produção final e na reescrita, consegue mobilizar significativamente as quatro capacidades de linguagem em relação ao gênero notícia, como um processo de *engrenagem*, pois essas capacidades estão interligadas na formalização do gênero.

A aluna apresenta um desenvolvimento progressivo entre sua produção inicial, produção final e reescrita.

Conforme podemos observar no quadro apresentado, as capacidades de ação, de significação e discursivas, vinculadas à produção do gênero, foram compreendidas pela aluna com mais êxito, entretanto, ela apresentou dificuldades para desenvolver suas capacidades linguístico-discursivas (cujo desenvolvimento se dá de forma continuada), embora tenha acionado todas, algumas delas ligadas à pontuação e à coesão nominal, ainda necessitam de mais estudos para serem compreendidas pela discente.

Na proposta de PDG, esses conteúdos linguísticos foram explorados, mas a análise evidencia que esses conteúdos careciam de mais exercícios para serem compreendidos pela aluna e pela turma, que apresentou fragilidades bem semelhantes. Dessa forma, as dificuldades apresentadas sinalizam a necessidade de continuar explorando atividades linguísticas de forma contextualizada para o aluno aperfeiçoar o processo de leitura e escrita, assim como compreender, na prática, por meio de gêneros textuais, a relação existente entre o gênero e os mecanismos que a língua disponibiliza para sua produção, tornando seu aluno um sujeito ativo e responsável pelo que escreve.

Nesse sentido, ao compararmos o desenvolvimento significativo da aluna com a proposta de PDG desenvolvida, verificamos que as atividades possibilitaram à aluna mobilizar de 65% das quatro capacidades de linguagem de forma integrada durante as oficinas propostas. Constata-se também a progressão e a diversificação de atividades realizadas no PDG, conduzindo a aluna a processar e acionar suas capacidades de linguagem em relação ao gênero, conforme se verifica nas três produções de Rita. Ou seja, as atividades e as produções efetuadas orientam a aluna a analisar o seu próprio processo de aprendizagem durante o desenvolvimento do projeto.

Diante dessa análise, é possível afirmar que a proposta de PDG apresenta uma metodologia de ensino da Língua Materna eficiente e com resultados significativos para os alunos e para o professor. O docente torna-se um mediador e oferece ferramentas para o aluno vincular o estudo do gênero com a sua prática social, possibilitando-lhe uma nova postura durante o processo de aprendizagem na produção do gênero, o que envolve novas oportunidades para agir discursivamente, reflexão sobre como abordar uma temática e organizá-la em um gênero textual,

apropriação do gênero, estudo do modelo discursivo e dos recursos linguísticos requeridos para a sua produção.

Todo esse processo de investigação sobre o gênero proporcionado aos alunos do Seguindo em Frente permitiu-lhes fazer escolhas, tornando-os mais autônomos, seguros e conscientes das suas capacidades enquanto aprendizes, conforme foi possível analisar nas diferentes versões dos textos da aluna Rita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada, é possível apontar reflexões importantes sobre o processo de ensino–aprendizagem da língua materna com alunos multirrepetentes e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, desde a elaboração até a aplicação da proposta metodológica do Projeto Didático de Gênero *Profissão Repórter na Comunidade*.

Elaborar um projeto que tenha embasamento e orientação teórica, e que vá ao encontro das necessidades dos alunos, é essencial para promover a aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, enquanto professora/pesquisadora, que faz parte de um grupo de pesquisa, a proposta de PDG, ancorada nos princípios do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e nos projetos letramento, me permitiu refletir sobre novas formas de ensinar a língua materna com gêneros textuais e potencializar as capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes. No PDG, que elaborei e do qual todas as etapas foram aplicadas, pude presenciar o envolvimento e o desenvolvimento de meus alunos, e juntos, encontramos resultados significativos para suas/nossas aprendizagens.

De acordo com Pimenta (2005, p. 498), a pesquisa-ação representa “A reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação”. Dessa forma, a partir da investigação realizada nesta pesquisa, consegui aprimorar o meu *olhar pedagógico*, bem como compreender a importância da transposição didática (obstáculo para a didatização e o ensino de gêneros textuais), que vai ao encontro das necessidades dos alunos (dificuldades de aprendizagem e a valorização da prática social), às necessidades do professor (transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável), adequando os conteúdos aos meus projetos, buscando um produto final (publicação das notícias no Jornal Enfoque e na rede social Facebook), de maneira que pudéssemos todos visualizar a coconstrução do projeto desenvolvido. Assim, o gênero notícia não representou apenas ensinar os alunos a escrever uma notícia, mas passou a ser o fio condutor para explorar as temáticas que meus alunos elegeram para produzir suas notícias, incentivar a leitura, compreender a relação do gênero com a prática social, a concepção de linguagem como forma de interação, trabalho coletivo, social e historicamente situado, conforme defendem as idealizadoras do PDG, Guimarães e Kersch (2012), proporcionando uma aprendizagem significativa para os aprendizes,

que manifestaram, em uma situação dialógica, uma atitude responsiva e ativa neste projeto (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa cumpre com o objetivo que se propôs (analisar novas possibilidades do ensino da língua materna, a partir da proposta de PDG, e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes) e contribui para elucidar a importância de uma proposta metodológica que oriente o professor a desenvolver um projeto que tenha como meta ensinar e vincular o gênero textual a uma prática social, assim como explorar e ensinar a usar os recursos linguísticos para a formalização do texto, promovendo, dessa forma, um espaço para o aluno se apropriar de uma prática de linguagem e acionar suas capacidades de linguagem.

No PDG *Profissão Repórter na Comunidade*, as metas estabelecidas foram cumpridas na execução do projeto, e as concepções e teorias que embasam a proposta de PDG encontram-se claramente tanto na aplicação do projeto quanto na análise realizada a partir dos resultados obtidos, que evidenciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem acionadas nas três produções textuais da aluna.

Ainda sobre a proposta de PDG, destacamos a importância de explorar a construção e reconstrução de um gênero textual. Os alunos do Seguindo em Frente aprenderam que, para escrever um gênero, é necessário reescrevê-lo, como ocorreu durante a produção inicial, produção final e reescrita, permitindo-lhes voltar ao seu texto e aprimorá-lo, relacionando-o com as atividades desenvolvidas no PDG. Dessa forma, as atividades linguísticas passam a ter sentido para os alunos. Entretanto, elas não foram o suficiente, pois as dificuldades linguísticas apresentadas pela aluna (e turma) necessitariam de mais oficinas dessa natureza. Mesmo assim, todos os alunos conseguiram reconhecer, em seus textos, um avanço significativo no seu processo de escrita e dedicação durante a aplicação do PDG. Nos anexos, apresentamos, apenas para ilustrar, as três produções do aluno Pedro (nome fictício), que teve um desenvolvimento de suas capacidades de linguagem bem semelhante às da aluna Rita. É interessante observar como ele escreve a sua produção inicial, diferente da aluna Rita, ambos não escrevem uma notícia, mas apresentam uma mudança expressiva na sua produção reescrita.

A grade de avaliação (retomada dos conteúdos em relação à produção do gênero) é uma ferramenta fundamental para orientá-los a rever seu texto, bem como para acionar e explorar suas capacidades de linguagem, promovendo reflexão sobre

suas escolhas na produção escrita. Nesse processo, enfatizamos a importância das capacidades de significação (Cristóvão, 2013), que interagem com as demais capacidades – de ação, discursiva e linguístico-discursiva, como uma *engrenagem*, conduzindo o aprendiz a buscar relações de sentido entre texto e contexto, de forma consciente e crítica sobre o seu processo de escrita. Ao propor o trabalho com gêneros textuais, damos a chance ao aluno de se adaptar a uma determinada situação comunicativa que o gênero emerge e se apropriar das características discursivas e linguístico-discursivas do gênero, conduzindo o aprendiz a assumir o seu papel de produtor, pois ele consegue “[...] compreender, pensar, agir e sentir de quem o produz” (CRISTÓVÃO, 2013).

Quanto às capacidades de linguagem, elas são esclarecedoras para o professor compreender a importância dessa teoria no trabalho com os gêneros textuais. Elas ampliam as possibilidades de *mediações pedagógicas* para tornar o gênero um *megainstrumento*, auxiliando a qualificar a prática docente, pois o desenvolvimento de atividades que explorem as quatro capacidades de linguagem promovem ao aprendiz compreensão e prática do funcionamento da linguagem por meio de gêneros textuais.

O letramento digital foi outro ponto positivo no trabalho. Segundo Soares, (2002, p. 145) “[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim um novo letramento”. Dessa forma, o PDG promoveu, além da publicação das notícias no Jornal Enfoque, outro espaço de veiculação das notícias e a interação entre quase todos os alunos participantes do projeto e professores da escola, fazendo com que suas notícias fossem lidas e valorizadas pela comunidade escolar, elevando a autoestima e confiança desses alunos multirrepetentes. Diante de todas essas ações realizadas no PDG, todos os alunos vivenciaram o letramento digital a partir do projeto desenvolvido, assim, podemos afirmar que a escola tornou-se uma *agência de letramentos* (BUZATTO, 2009) para esses aprendizes ao oferecer um espaço para produzir um gênero vinculado à prática social e fazer uso das tecnologias (digitar, editar, inserir imagens, produzir vídeos, filmar ou gravar as entrevistas realizadas, publicar e interagir no ambiente virtual) na produção de suas notícias.

Por meio dessa transposição didática, em que o ambiente virtual disponibiliza ferramentas para que a linguagem possa cumprir a sua função como um ato de comunicação sociodiscursivo, torna-se possível mostrar como a escola pode valorizar a prática social do aluno e se apropriar de ferramentas tecnológicas para o ensino de língua materna. Isso não significa didatizar a rede social, mas explorá-la para o ensino. Assim, ao explorar as ferramentas midiáticas, é possível desenvolver promover uma nova concepção de práticas escolares que sejam mais eficazes, dinâmicas e contextuais no processo de ensino-aprendizagem da linguagem como um ato sociodiscursivo.

A entrada dos alunos no Projeto Seguindo em Frente já representa uma mudança significativa em suas vidas. Desafiá-los a protagonizar um projeto com a produção de notícias, sabendo que seus textos seriam lidos por professores e pelas pessoas entrevistadas, gerou mais expectativa sobre o PDG *Profissão repórter na comunidade*, mas aceitaram o desafio. O seminário na Unisinos foi um marco para esses jovens, que eram tão desacreditados de suas capacidades por eles mesmos, por ex-professores e, muitos, pela própria família. De repente, estavam dentro de uma universidade dialogando com o coordenador do *Jornal Enfoque* e com os estudantes de jornalismo sobre como tornar a sua *pauta* (nossa produção inicial) em uma notícia, discutindo o assunto com nomes técnicos (lide, corpo da matéria, pauta, fonte, manchete, pirâmide invertida, etc). Muitos momentos foram marcantes nesse projeto, como a expectativa de realizar a entrevista presencial, o momento de se concentrar para a produção final, o desafio de escolher o trecho (entrevista) adequado à proposta de sua notícia, a edição das fotos e vídeos, as notícias comentadas na rede social, a publicação das notícias no jornal, o reconhecimento e a valorização do trabalho dos alunos, o colega cadeirante que recebeu ajuda dos demais colegas e foi carregado para dentro do ônibus para participar do Seminário (emocionante), o coordenador do *Jornal Enfoque* que ficou admirado com a participação desses alunos e os elogiou na rede social. Enfim, foi possível mediar e vivenciar, ao lado desses alunos, experiências como essas, as quais nos transformam enquanto professores. Dessa forma, o resultado desse projeto foi rico de muitas aprendizagens desde a produção dos gêneros vinculados à prática social, à autoconfiança, à autonomia, o trabalho coletivo, o aprimoramento no processo de leitura e escrita (criticidade na produção do gênero notícia sobre a comunidade escolar e o bairro), o uso efetivo das tecnologias (celular, imagens, vídeos, edição

dos textos, rede social, interação no ambiente virtual), o reconhecimento do seu aprendizado pela comunidade escolar e o aprimoramento de suas capacidades de linguagem em relação ao gênero notícia.

Antes de finalizar esta pesquisa, destaco que, enquanto professora, as aprendizagens que vivenciei tanto no grupo de pesquisa quanto na aplicação do PDG com meus alunos, foram enriquecedoras para a minha formação. No ano de 2013, desenvolvi três PDGs com a mesma turma de alunos, obtendo resultados significativos e a valorização do trabalho coletivo (Produção de uma revista, que teve como foco a produção de artigos de opinião e foi apresentada na Feira do Livro de Porto Alegre pelos alunos, abordando temáticas ligadas à gravidez na adolescência e DSTs; e a produção de um livro de crônicas sobre a comunidade local, apresentada na Feira do Livro de São Leopoldo para o jornalista/escritor Ruy Carlos Ostermann, que se emocionou com o trabalho).

E, enquanto pesquisadora, por estar implicada na pesquisa, envolvida diretamente com os alunos, talvez ainda não tenha conseguido atingir as reflexões profundas que o Interacionismo Sociodiscursivo proporciona para compreender o complexo desenvolvimento da linguagem. Entretanto, diante de toda essa experiência, minha concepção de linguagem foi lapidada com este trabalho e pelas teorias que o estruturam. A clareza e a importância de explorar as capacidades de linguagem dos aprendizes em um projeto didático de gênero ou qualquer outro projeto que tenha o gênero como objeto de ensino é fundamental, pois conduz o aluno a compreender os mecanismos da língua para produzir o gênero, de forma que esse conhecimento possa ser transposto para a produção de outros gêneros textuais, o que também foi possível comprovar nos outros dois PDGs desenvolvidos.

Ao final desta investigação, é possível concluir que as capacidades de linguagem, que surgem no seio do ISD, ligadas às discussões que essa vertente teórica possibilita refletir sobre parte do funcionamento da linguagem, conforme foi estudado nesta pesquisa, comprovam a importância de trabalhar os gêneros textuais como *megainstrumentos* para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. E Projeto Didático de Gênero vai ao encontro dessas vertentes teóricas e do letramento, ampliando novas possibilidades para o ensino da língua materna no ensino básico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Nova York: Routledge, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN – Ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Local, v. 4, n. 6, p. 1- 30, mar. 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. A atividade de Linguagem em relação à língua-homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. **Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, D.E.L.T.A., vol.25 no.1 (1-38). São Paulo. 2009 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001

CHARAUDEAU, Patrick. **Discursos das mídias**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEVALLARD, Yves. As fontes do currículo e a transposição didática. In: CHEVALLARD, Yves,; BOSCH, Marianna; GASCON, Josep. **Estudar matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2001. P. 143- 148.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CORDEIRO, Gládis Sales. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 65-76.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Cristóvão. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Maria Angela; LOPES, Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras. 2013. p. 357-383.

Cristóvão, Vera Lúcia Lopes; Stutz, Lídia. **A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino da língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.305-344.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; FABRÍCIO, Decândio. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, nº 92, p. 23-37.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

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

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria de M. **Por uma formação continuada e cooperativa**: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental no contexto de um município

brasileiro. Natal, 2011. Trabalho apresentado no 4º Simpósio Internacional de estudos de Gêneros Textuais, Natal, 2011.

KLEIMAN, Angela. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento também?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Cefiel: IEL: UNICAMP, 2005.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Formação de professores e poder de ação: os gêneros textuais como instrumentos para o agir docente. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CORRÊA, Márcia Cristina (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL: UFSM, 2012. p. 53-80.

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

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: TARDELLI-ABREU, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **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.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 21- 31.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercados das Letras, 2011.

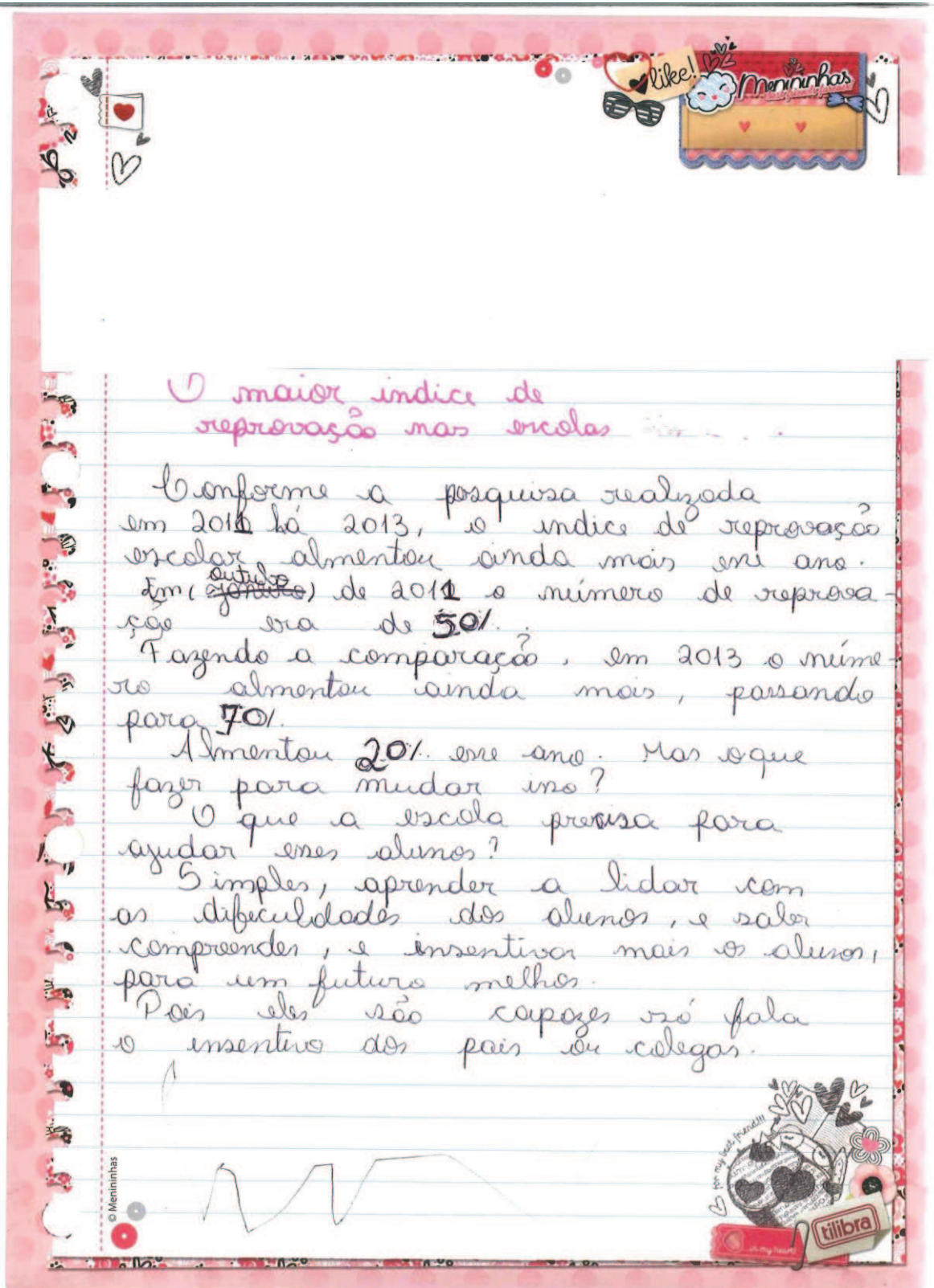
STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectiva. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33- 53.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2009. p. 207-220.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. **Hipertextus Revista Digital**, Pernambuco, [2013]. Disponível em:

<<http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013. Artigo publicado pela Universidade Federal de Pernambuco - Departamento de Letras - Centro de Artes e Comunicação - Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional.

ANEXO A - PRODUÇÃO INICIAL DA ALUNA RITA



O maior índice de reprovção nas escolas

Conforme a pesquisa realizada em 2011 à 2013, o índice de reprovção escolar aumentou ainda mais em ano. Em ²⁰¹¹ ~~2012~~ o número de reprovção era de 50%.

Fazendo a comparação, em 2013 o número aumentou ainda mais, passando para 70%.

Aumentou 20% esse ano. Mas o que fazer para mudar isso?

O que a escola precisa para ajudar esses alunos?

Simple, aprender a lidar com as dificuldades dos alunos, e saber compreender, e incentivar mais os alunos, para um futuro melhor.

Pois eles são capazes só falta o incentivo dos pais ou colegas.

© Merininhas

for my best friend!!!

tilibra

ANEXO B - PRODUÇÃO FINAL DA ALUNA RITA

EMEF João Belchior Marques Goulart

Como o escola João Goulart

combate e combateu o índice de reprovação.

A escola João Goulart está combatendo o grande índice de reprovação.

A escola João Goulart combateu e combate o índice de reprovação elevada, que segundo o diretor da escola Claudio Luiz Hatje combate: "através dos projetos que oferece recuperação, orientação tutorial e através de acompanhamento da supervisão da escola".

Hoje o índice da escola é 14,1 no diretor ainda afirma que: "com o projeto PIBID pretendemos diminuir mais o IDEB".

A escola tem alunos que são candidatas a repensar de ano, Claudio diz que: "chamamos a família, pedimos ajuda para que façam trabalhos e entregue aos professores".

Assim a escola consegue evitar um pouco a reprovação.

A aluna da escola João Goulart, Joana Gabriela, de 15 anos, que está cursando o Projeto Segundo em Frente, diz que já repensou de ano duas vezes, e que o maior motivo foi por falta de aula.

Hoje a aluna está na cidade nova, e diz como se imagina sem os estudos hoje: "Eu me imagino casado, com filhos e sem conhecimento nenhum se não estivesse na escola".

ANEXO C - GRADE DE AVALIAÇÃO DA ALUNA RITA

EMEF João Belchior Marques Goulart

GRADE DE AVALIAÇÃO. APÓS TODAS AS ETAPAS ESTUDADAS SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA, VERIFIQUE SEU TEXTO E MARQUE UM X NA RESPOSTA MAIS ADEQUADA À SUA PRODUÇÃO FINAL.				
Sim= 5 pontos Não= 0 pontos Em parte= 3 pontos				
	SIM	NÃO	EM PARTE	O que faltou?
1) O seu texto apresenta a estrutura do gênero notícia?	X			
2) Você utilizou fatos reais para produzir sua notícia?	X			
3) Você coletou, no mínimo, duas fontes (entrevistas, dados) diferentes para elaborar sua notícia?	X			
4) A sua notícia cumpre uma função social para o contexto onde será publicada?	X			
5) O seu texto obedece à estrutura: título (manchete), apresentação, lide (pequeno resumo da notícia) e corpo do texto?	X			
6) Você utilizou a linguagem jornalística em sua notícia?	X			
7) A manchete usada em seu texto é curta e objetiva?	X			
8) As seis perguntas básicas (O quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como?), que uma notícia precisa informar ao seu leitor, foram respondidas em sua notícia?			X	
9) Em sua notícia, há presença da opinião do repórter em 1ª pessoa?		X		
10) Em sua notícia, há presença da opinião do(s) entrevistado(s) em 1ª pessoa?	X			
11) Sua notícia está escrita em 3ª pessoa, e apenas as entrevistas em 1ª pessoa (se for o caso)?	X			
10) É possível perceber, em seu texto, as estratégias usadas pelo repórter para escrever e comprovar a veracidade dos fatos da notícia?	X			
9) Você utilizou os verbos de forma coerente? Há predomínio dos verbos no presente do indicativo?			X	
10) Você revisou a ortografia empregada no seu texto? Ela está correta?			X	
11) Quanto à pontuação, você revisou conforme as regras estudadas?		X		<i>algumas regras.</i>
12) As citações (entrevistas) estão pontuadas corretamente no texto?			X	
13) Há predomínio de períodos curtos, frases objetivas e ordem direta?	X			
14) Há imparcialidade na produção de sua notícia?	X			
15) Você, ao escrever a notícia, preocupou-se com o seu leitor para que ele compreenda claramente qual é o objetivo desta notícia?	X			
16) Sua notícia convence o leitor?	X			
SOME SUA PONTUAÇÃO: <u>82</u>				

ANEXO D - PRODUÇÃO REESCRITA DA ALUNA RITA

EMEF João Belchior Marques Goulart

Escola João Goulart combate o índice de reprovação

A escola João Goulart, localizada na Vila Brasil, São Leopoldo, vem combatendo o grande índice de reprovação escolar. Segundo o diretor da escola, Claudio Beltrão Hotje, 53 anos, o combate à reprovação escolar ocorre a partir de vários projetos que a escola oferece, aulas de reforço no contra-turno e o acompanhamento da supervisão da escola.

O IDEB da escola é 4.1 e o diretor afirma que "Com os projetos PIBID, Mais Educação e o Projeto Seguindo em Frente, pretendemos aumentar mais o IDEB auxiliando ainda mais nossos alunos". Segundo o diretor, a escola também busca combater a reprovação com o auxílio dos professores e dos pais, "Chamamos a família, conversamos com os alunos para que entreguem seus trabalhos aos professores". Dessa forma, o diretor afirma conseguir evitar mais a reprovação.

Para a vice-diretora, Suelci Schuch, o maior desafio da reprovação "é fazer com que esses alunos se comprometam e mantenham interesse pelos estudos". A aluna da escola, Joana Gabriela, de 15 anos, diz que já se inscreveu de ano, e que o maior motivo foi por falta de aulas e não realizar as atividades. Hoje a aluna está no Projeto Seguindo

EMEF João Belchior Marques Goulart

em frente a dia que não se imagina sem os estudos "Eu não conseguiria alcançar meus objetivos de vida". A escola tem quase 1400 alunos, oferece ensino fundamental completo e turmas de EJA à noite.

ANEXO E - NOTÍCIA DA ALUNA RITA PUBLICADA NO JORNAL ENFOQUE¹³:

Aprendiz de repórter

5



Aprovação escolar está aumentando na João Goulart

Por [redacted]

A Escola João Goulart vem combatendo o grande índice de reprovação escolar. Segundo o diretor da escola, Cláudio Celso Hatje, 53 anos, o combate ocorre por meio de vários projetos que o colégio oferece: aulas de reforço no contraturno e o acompanhamento da supervisão da escola. Hoje, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, da escola é 4.1, e o diretor afirma que com os projetos

PIBID, Mais Educação e o Projeto Seguindo em Frente, a pretensão é aumentar mais o IDEB, auxiliando ainda mais os alunos. Segundo o diretor, a escola também busca combater a reprovação com o auxílio dos professores e dos pais. "Chamamos a família, conversamos com os estudantes para que entreguem seus trabalhos aos professores". Dessa forma, o diretor afirma conseguir evitar mais a reprovação. Para a vice-diretora Soleci Schuch, o maior desafio da

reprovação é fazer com que esses alunos se comprometam e mantenham interesse pelos estudos. A aluna Joana Gabriela, 15 anos, diz que já reprovou de ano, e que o maior motivo foi por faltar às aulas. Hoje ela está no Projeto Seguindo em Frente e diz que não se imagina sem os estudos. "Eu não conseguiria alcançar meus objetivos de vida", afirma. A escola tem quase 1400 alunos, oferece Ensino Fundamental completo e turmas de Educação de Jovens e Adultos, o EJA, à noite.

Os prós e contras de viver na Brás

Por [redacted]

Muitos gostam do bairro onde moram, embora a violência esteja presente. Conforme Janice Oliveira, 25 anos, há muitos problemas, mas o pior é a falta de segurança na Vila Brás. Outros moradores dizem gostar de onde vivem, acham um bom lugar para construir uma família e criar seus filhos,

mas também afirmam que se sentem desprotegidos e sem segurança. Algumas pessoas relatam que o problema do posto de saúde, a falta de médicos, prejudica a comunidade. "O posto de saúde não tem médicos suficientes para atender aos moradores da Vila Brás e este continua sendo um problema constante", relata Janice.



O trânsito está mais violento

Por [redacted]

Na Vila Brás, está ocorrendo muitos acidentes de carros e motos na entrada do bairro. O trânsito mudou devido à construção do trem. Por causa dele, uma rotatória foi construída para organizar o trânsito. A moradora Katia

Bonato, 23 anos, auxiliar administrativa, disse que uma sinalizadora facilitaria o trânsito para os pedestres e para os carros. Ela afirma que diminuiriam os acidentes se a população também respeitasse o trânsito. A sinalizadora, no lugar da rotatória, melhoraria a qualidade do trânsito na Vila Brás.



¹³ Conforme foi esclarecido na pesquisa, o Jornal Enfoque fez algumas adaptações nos textos dos alunos e, algumas notícias, não receberam imagens devido à diagramação do jornal.

ANEXO F - ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS PELA ALUNA DURANTE A APLICAÇÃO DO PDG

1. Avaliação sobre a oficina “Gêneros textuais no âmbito jornalístico” na Unisinos

Sobre a oficina “Gêneros textuais no âmbito jornalístico”:

1) O que você achou da oficina na Unisinos? Foi importante para o nosso projeto?

Achei muito bom, porque eu pude esclarecer muitas dúvidas que eu tinha, sobre como transformar meu texto em uma notícia e outras coisas.

2) O que a oficina permitiu alterar em seu texto?

Acho que o modo de informar, como fazer a minha notícia para que o leitor pense de interesse, e goste.

3) O que faltava em sua produção inicial para que o texto fosse considerado uma notícia?

Acho que faltam informações falando sobre reparações usadas, mais dados que mostrem isso.

4) Quais serão agora as suas estratégias para transformar sua produção inicial em uma notícia? Faça uma lista.

Fazer um vídeo, ou mostrar fotos das informações, falar com a secretária de Educação sobre esse assunto, falar com o diretor da escola e perguntar sobre mudanças de como proceder para agora em 2013.

5) Durante a oficina, você pode expor a sua opinião sobre o seu texto? O que mais o ajudou a pensar sobre o seu texto e melhorá-lo?

Sim, pude expor minha opinião, o que mais ajudou a pensar e melhorar o texto foi o modo de falar sobre o assunto, e saber se a reparações aumentou ou diminuiu.

6) Como você fará para coletar os dados que faltam para a sua notícia?

Vou tentar falar com a secretária de Educação ou vou falar com o diretor e a vice-diretora da escola e procurar me informar melhor sobre o assunto.

7) O que será mais adequado: foto ou vídeo? Como fará para coletar estes dados?

Acho que no minha notícia ficaria melhor um vídeo pois relato a informação dada pelo pessoal.

8) Qual o impacto ou opinião você espera que os leitores tenham sobre a sua notícia?

Espero que os leitores gostem, e que os alunos possam entender que a reparações não é legal, que pode-se sim mudar e se ter força de vontade.

2. Notícia produzida pela aluna Rita sobre o aniversário da escola.

Alunos e professores comemoram os 24 anos da escola João Goulart.

Dois dias de comemoração, a escola João Goulart comemora os 24 anos, alunos e professores presentes nesses dois dias de comemoração que contou com grandes autoridades presentes.

No dia 19.04 sexta-feira os alunos e professores comemoraram os 24 anos da Escola João Goulart, os alunos de cada turma trouxeram bolos para a comemoração, teve também o Hava Choke produzido pela professora Andreia, e pelos alunos da escola.

No dia 20.04 sábado ainda teve o desfile da garota João Goulart para comemorar o aniversário da escola.

Teram três categorias, juvenil, mirim e infantil.

As candidatas foram escolhidas pelos juris que contava com o presença de: Joana Dorc (coordenadora da Educação - SMED), Daniel Daidt (vice-prefeito e secretário da Educação de SL), Cristiane Dias (repórter do jornal A Infolake) e Carlos Gulerzinski (criador de SL).





DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB

e a ucla Pinheiro da Costa, diretora da EMEF. Poche, Brasil.

As candidatas a garota goiô goulart foram: Erica Campos, 14 anos, categoria juvenil, Édina, 12 anos, categoria mirim e Ellen dos Santos, 09 anos, da categoria infantil.

É ser ainda a escolha da melhor torsida que foi a da candidata Sichelane Silva, 15 anos, da turma TMY-B.

É ser também apresentações de mais educação como dança e Jachutendo.

Éram mais ou menos 800 pessoas presentes nesse evento.

Embriestamos também a vice diretora da escola goiô goulart de disse:

Soluci Scheck, vice diretora, diz que o desfile foi sensacional. Ela quis fazer o desfile para comemorar o aniversário da escola, e para isso contou com a ajuda de mais três professoras.

A vice diretora afirma que o maior obstáculo foi conseguir autorização para fazer o desfile no ginásio que ainda não está pronto.

É disse também que pretende fazer o desfile todos os anos para comemorar o aniversário da escola.



The Girls with a Passion for Fashion!®

3. Desafio de produzir uma notícia coletiva (05 componentes). Grupo da aluna Rita.

Estudantes da escola Pedro Schneider, de São Leopoldo, protestam por melhorias na em frente a 2ª Coordenadoria de Educação. ♥

♥ Os estudantes da escola Pedro Schneider, de São Leopoldo, fizeram um protesto em frente a 2ª Coordenadoria de Educação, na tarde de ontem dia 16.05 quinta-feira, às 16h30m, por melhorias na escola. ♥

♥ Nesse dia a escola está passando um problema na infraestrutura de Luiz, numa sala de aula, por causa disso e muitas outros problemas que os alunos resolveram protestar por melhorias na escola Pedro Schneider de São Leopoldo. ♥

♥ Depois de um aluno ter tomado um choque o protesto acabou para melhorias da escola estavam presente no protesto alunos, pais, professores e comunidade de volta a estrutura da escola.

Depois que esse aluno teria tomado um choque o prefeito decidiu tomar providências para melhorar a escola. ♥

Os alunos voltaram para escola Pedro Schneider não muito feliz. Mas tudo acabou bem. Depois de um mês a escola Pedro Schneider foi arrumada. ♥



4. Produção do jogo ortográfico em grupo:

Trabalho em equipe: elaboração de um jogo ortográfico:

1º Nome do jogo; Soletre se poder!

2º Regras para jogar-lo; Dividir a sala em 4 grupos de 4 pessoas grupo A, B, C e D. Fazendo que uma pessoa de cada grupo soletre uma palavra diferente, com o tempo de 30 segundos.

Cada palavra certa valerá 5 pontos. O grupo que acertar o maior número de palavras será o vencedor. Uma pessoa de cada grupo ficará na frente do quadro, na frente dos juizes solettrar, e pode pedir ajuda para os juizes.

3º Resultados final vencedor. A equipe que acertar mais palavras.

4º Material utilizado; caneta e folha de ofício.

5º Tempo / duração do jogo; 5 minutos

6º Premiação. Um pote de doce

5. Avaliação dos jogos ortográficos produzidos pela turma:

Avaliação sobre os jogos.

- * Trabalho em equipe
- * Aspectos positivos (o que aprendeu):
- * Aspectos negativos (o que poderia melhorar).

O trabalho em equipe, eu acho que foi muito legal, pois serviu para que nós sabéssemos trabalhar em conjunto, todos juntos, dando ideias e se relacionando melhor entre os colegas.

Também serviu para que cada um de nós pudéssemos dar nossas opiniões sobre o que fazer, para apresentar e que todos pudessem jogar.

Eu aprendi que trabalhar em equipe pode sim dar certo, é só querer, e fazer com que todos possam dar ideias e sugestões para tudo dar certo.

Eu acho que o que poderia melhorar era a organização entre os grupos, porque deu muito tumulto, muita bagunça na hora de jogar os jogos.

Os jogos que mais gostei foram:

- * Stop personalizado.
- * Solte-se se puder!
- * Letras que formam palavras.
- * Paga-letas.

Esses foram o que eu mais gostei.



ANEXO G- NOTÍCIAS DOS ALUNOS DO PROJETO SEGUINDO EM FRENTE PUBLICADAS NO JORNAL ENFOQUE

Aprendiz de repórter

7

Aulas de sociologia ajudam a combater o *bullying*

Por

Professora da Escola João Goulart, Janine Rossato afirma que o *bullying* é cometido, muitas vezes, sem que a pessoa que pratica saiba o que está fazendo. O *bullying* ocorre onde há fluxo de pessoas. "Os que sofrem sentem-se ridicularizados, e aqueles que cometem sentem-se 'o tal' diante dos outros", explica a professora Janine.

Conforme o depoimento de um aluno da escola que não quis revelar o seu nome, quando sofria *bullying* não comentava com quase ninguém, devido ao medo de receber algum tipo de agressão. A professora Janine trabalha sobre o tema em sala de aula e afirma que percebeu que tem muito *bullying* na escola, mas aquele que comete o *bullying* acha tudo grande brincadeira, e não sabe o mal que está fazendo a seus colegas. Ela relata que a participação dos estudantes diante desse assunto é inte-

ressante, intensa, porque muitos falam que sofrem *bullying*, e essas aulas ajudam a superar seus medos. Conforme a professora,

existe uma lei estadual que ajuda a tomar medidas socioeducativas e de conscientização com aquele que comete o *bullying*.



Saneamento ainda é um problema

Por

Moradores da rua 14, da Vila Brás, reclamam da falta de saneamento. O problema ocorre há mais ou menos dez anos, segundo esses mesmos moradores, e nada foi feito.

A falta de saneamento pode causar doenças como a dengue, a diarreia, de-sintérias, poliomielite, hepatite, etc. Segundo a dona de casa Eloisa

dos Santos, a falta de saneamento gera problemas e doenças, além do mau cheiro.

Assim como ela, muitas pessoas estão indignadas com esse transtorno, que ainda não foi resolvido. A moradora afirma que foram feitas algumas queixas para a prefeitura, mas até agora nada aconteceu. Ela conta que não se sente nada bem com esse problema e espera que ele seja resolvido.

Estudar faz toda a diferença

Por

A Vila Brás tem um alto índice de pessoas que concluíram apenas o Ensino Fundamental, e outras que tem Ensino Fundamental incompleto. Poucos concluíram o Ensino Médio.

O morador Paulo Roberto da Silva Rosa, 45 anos, é um dos que não conseguiu concluir o ensino básico. Ele teve que começar a trabalhar muito cedo em uma empresa para ajudar sua mãe com o sustento da casa. Assim, ele pode dar de comer para seus irmãos, já que era o mais velho.

Segundo Paulo, foi bastante complicado, pois ele teve

que procurar um emprego e largar os estudos. Mas hoje em dia Paulo pensa em voltar a estudar, porque tem vontade de fazer cursos.

Já Vanessa da Silva Maia, 21 anos, afirma que conseguiu terminar o Ensino Fundamental na Escola João Goulart e conseguiu um emprego. Ela continua estudando e quer terminar o Ensino Médio para fazer cursos. Segundo Vanessa, na época também tinha algumas empresas que exigiam o Médio. Como estava matriculada, ela não teve muitos problemas em achar empregos. Hoje Vanessa leva uma vida boa e digna com o emprego que arrumou.



Câmera de segurança traz benefício

Por [redacted]

Segundo o diretor Cláudio Celso Hatje, da Escola João Goulart, as câmeras de segurança foram colocadas para evitar pichações na instituição.

O diretor declarou que a instalação já ajudou a solucionar alguns problemas, como desentendimentos, lixeiras derrubadas, entre outros. Conforme ele, muitas coisas mudaram depois que as câmeras de segurança foram colocadas.

Cláudio Celso relata que as verbas para a instalação vieram através de verbas federais e do lucro da festa junina que ocorreu na escola.

O diretor diz que há mais coisas a serem feitas para melhorar ainda mais a segurança da João Goulart, como, por exemplo, instalações de novas câmeras. Muitos pais, professores e alunos aprovam as medidas tomadas por Cláudio Celso.

Obra na escola será concluída neste ano

Por [redacted]

O ginásio da Escola João Goulart já era para ter sido finalizado, mas, até agora, isso não aconteceu. A construção iniciou em dezembro do ano passado e a inauguração deveria ter sido dia 19 de abril, mas as obras ainda não foram concluídas.

Para a vice-diretora, Soleci Schuch, a construção do ginásio é muito importante, pois é um espaço privilegiado para even-

tos, campeonatos, uso durante o recreio, aulas de Educação Física e brincadeiras. A previsão da entrega está prevista para final de setembro.

Bruno da Silva, aluno do *Segundo em Frente*, TN4-A, afirma que está ansioso para que o ginásio fique pronto. "Já está demorando muito para ele ser feito, queremos usá-lo", disse. A direção e alunos aguardam a conclusão da obra.



Novo loteamento poderá atrapalhar

Por [redacted]

Loteamento ao lado da Escola João Goulart traz muita discussão e dúvidas para alunos e professores. "A escola poderá ser prejudicada, pois as árvores, que colaboravam para o Meio Ambiente e protegiam a instituição, foram retiradas", relata Diego Comerlato Walter, professor de Educação Artística da João Goulart.

Professores e

estudantes acham que as obras estão atrapalhando as aulas devido ao barulho das máquinas. A retirada das árvores ao lado da escola aumentou o perigo. No final do mês de julho, após o retorno das férias, a João Goulart havia sido prejudicada com a quebra de 22 vidros das janelas que estão ao lado do loteamento. Professores e alunos se sentem desprotegidos com essa falta de segurança.

Jovens têm filho muito cedo

Por [redacted]

A gravidez ocorre frequentemente na adolescência. Conforme a pesquisa realizada pelos alunos do *Projeto Segundo em Frente*, das quase 200 pessoas entrevistadas, o resultado foi um alto índice de jovens que se tornaram mães entre 14 a 17 anos de idade. "Tive meu filho com 15 anos e a minha gravidez não foi planejada. Quando descobri que estava grávida, levei um grande susto", conta Marcia Graciela Grasel

da Cruz, 26 anos, ex-aluna na Escola João Goulart, que parou de estudar porque engravidou.

O posto de Saúde na Vila Brás distribui camisinha e até anticoncepcional, mas mesmo assim o resultado ainda não é satisfatório. Segundo uma jovem que não quis se identificar, existem muitas adolescentes que têm vergonha de ir no posto pegar camisinha, e "na hora" não se cuidam e engravidam ou acabam pegando uma doença também.

Professores gostam da João Goulart

Por [redacted]

A Escola João Goulart tem muitos professores que vêm de outras cidades, como Feliz, Novo Hamburgo e Porto Alegre. Eles saem de sus cidades para dar aula em São Leopoldo. Há também professores que vivem em São Leopoldo, como o diretor Cláudio Celso Hatje, que mora na Vila Brás.

A professora Simone Justen, 30 anos, relata que trabalhou

em outras escolas, mas gosta de dar aula na João Goulart. "Este é um ambiente agradável e trabalho aqui há quatro anos", afirmou ela. O diretor da escola, Cláudio Celso Hatje, 53 anos, afirma: "Morar na Brás ajuda bastante a ser professor e diretor, porque posso falar com os pais e me entender mais com os alunos. Permaneci na escola porque moro perto e estou há 24 anos trabalhando nela".



Sala de recursos para alunos especiais

Por [redacted]

De várias escolas do município, a João Goulart é uma das quatro que tem sala de recursos para atender alunos com necessidades especiais. Segundo a professora Ísis Cardoso Farias, de 33 anos, a sala de recursos é um espaço apropriado para estudantes, pois permite que se trabalhe com o potencial, desenvolvendo suas habilidades.

A estudante Alessandra Flesch, 14 anos, afirma que percebeu suas mudanças em sala de aula e no dia-a-dia depois que começou a frequentar a sala de recursos. "Estou melhor nas provas e nas contas também", afirma a aluna. A professora Letícia Morais Reichert, 37 anos, afirma que Letícia vem progredindo aos poucos, mas que vem progredindo.



A praça passou a ser um problema

Por [redacted]

Os moradores enfrentam um grande problema: não ter um espaço de lazer. De acordo com a comunidade, o local está destruído e serve de lugar para dependentes químicos consumirem drogas. "Às vezes sinto muita falta de segurança, pois vários usuários de drogas vão para praça, e fico com medo de levar meus filhos. Muitos brinquedos estão quebrados", afirma uma moradora que não quis se identificar.

Graciela Silva

de Lima, 28 anos, relata: "Eu moro aqui há 22 anos e nunca tinha acontecido isso. Começou a acontecer depois que os usuários de drogas passaram a ir para a praça", desabafa.

Graciela nunca foi à procura da prefeitura de São Leopoldo para resolver esse problema, pois ela afirma que quando é época de eleição, os candidatos vêm com promessas de arrumar a praça e nada até agora foi resolvido. Os moradores aguardam uma ação da prefeitura.



Ainda falta médico no posto de saúde

Por [redacted]

Os moradores estão enfrentando a grande falta de médico no posto da comunidade.

O diretor administrativo do posto, Amauri de Barros, 41 anos, diz que está no cargo desde fevereiro, e que o posto já está sem médicos desde novembro de 2012. Segundo o diretor, o município de São Leopoldo, através do prefeito, enviou para a Câmara de Vereadores um projeto para contratar médicos em Regime Urgência, e foi aprovado. Comunidade e posto aguardam a chegada de médico para o posto da Brás.



4 Aprendiz de repórter

O Pibid da Matemática está presente no dia-a-dia

Por

Matemática é uma disciplina que poucas pessoas gostam. Outras, têm verdadeira paixão pela disciplina que até acabam seguindo a carreira de professor. Assim aconteceu com Charlene Theisen, 21 anos, que seguiu seu sonho de ser professora. Ela faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o *Pibid*, na Escola João Goulart.

Para Charlene, que é bolsista e auxilia nas aulas de Matemática, o *Pibid* é uma ótima oportuni-

dade de crescimento profissional, de conhecimento e aprendizagem tanto como graduanda como futura professora. "Gosto de trabalhar com os alunos", afirma.

A coordenadora do *Programa*, Rosane Wolff, explica que a escola é beneficiada, porque os bolsistas trazem novas sugestões para dentro sala de aula e se envolvem com aprendizagem dos estudantes. A professora de Matemática, Juliana Fogaça Garbin, 39 anos, avalia a participação dos bolsistas de forma satisfatória, pois, apesar de estarem em pro-

cesso de aprendizagem, também são responsáveis e estão sempre dispostos para auxiliar, sugerir e trocar ideias.

A aluna Raquel Novais Correia, 14 anos, diz que em vez de ter uma professora para auxiliar, tem três. O *Pibid* ocorre em várias turmas da Escola João Goulart e com isso ajuda a ter um ensino de qualidade nas aulas de Matemática. O *Programa* conta com cinco bolsistas: Charlene Theisen, Carolina Rodrigues, Lucas Oliveira, Edson Gomes e Gabriela Boniatti.



A relação entre pais e filhos adolescentes

Por

Há famílias que têm bom relacionamento, assim como as que possuem péssimo relacionamento familiar, pois não se entendem. A complicada relação entre pais e filhos jovens está cada vez maior. A mãe, Iliane Caroline Costa do Nascimento, 33 anos, relata: "A relação com minha filha é ótima". A filha, Iliane Michelle Nascimento Rodrigues, 15 anos, afirma: "Eu tenho uma boa

relação em casa e quero ter no futuro também".

Há famílias que não se entendem, segundo a mãe Fátima Beatriz Duprat, 43 anos. "Eu convivo xingando, brigando, pois minha filha me incomoda", afirma. A filha, Eduarda Duprat Novais, 12 anos, relata que não convive muito bem com a mãe, pois ela não a entende. As brigas aumentam quando os filhos são adolescentes.

Planejamento familiar é desafio

Por

Muitos casais não se programam para casar. A maioria tem filho na adolescência, sendo que são os pais que ajudam na educação e alimentação. Elizabete Batista, 46 anos, confirma essa realidade e diz que não houve planejamento. "Aconteceu de repente, quando vi, já estava grávida", afirma.

Conforme Elizabete, a maior dificuldade para criar os filhos foi na área financeira. Já Neusa da Silva, 36 anos, disse que houve planejamento. "A gente programou tudo com calma, primeiro namoro e depois casamento". Essas realidades diferentes fazem parte da Vila Brás.



Animais de rua ganham lar

Por [redacted]

Os animais abandonados estão preocupando cada vez mais os moradores da Vila Brás. Muitos são abandonados pelos seus próprios donos, quando estão doentes. Entretanto, há pessoas que fazem o contrário.

Para Solange Studier



Araújo, 48 anos, adotar um animal abandonado foi uma alegria. Ela diz não ter problemas em adotar bichos de rua.

A cada dia, mais animais são abandonados na Vila, como cachorros, gatos, cavalos, entre outros. Os moradores ficam preocupados com as doenças que os eles podem trazer para a saúde da população. Os bichos de rua podem ser levados ao Canil do Centro Municipal de Proteção Animal de São Leopoldo, o Cempa, que também oferece informações na página www.facebook.com/CanilSaoLeopoldo.

É grande o abandono de bichos

Por [redacted]

Acontece todos os dias o abandono e o mau trato com animais na Vila Brás, segundo Eloiza Cassilda Gomes da Silva, 67 anos. Ela afirma que, em 2012, mataram seu cachorro envenenado. Muitos animais são abandonados, como cachorros, cavalos, gatos, entre outros. "Eles são

maltratados, sofrem agressões, muitos estão machucados, com queimaduras pelo corpo. Há pessoas que não cuidam nem respeitam os animais", afirma Geremias dos Santos, morador da Brás. Os animais de rua podem ser levados para canil da prefeitura de São Leopoldo, que recebe esses bichos de estimação.



Novo loteamento não agrada todos

Por [redacted]

O novo loteamento divide opiniões. A moradora do local, Terezinha Gonçalves, 42 anos, falou sobre as novas normas do loteamento que será feito do lado da Escola João Goulart. Ela mencionou que ele trará benefícios para quem for morador. Embora



haja barulhos no local, a moradora afirma não se importar muito, porque os benefícios serão ótimos para muitos.

O diretor da Escola João Goulart, Cláudio Celso Hatje, falou que o loteamento pode ser muito ruim para a escola, porque vai atrapalhar os estudos dos alunos e as explicações de professores, pois haverá muito barulho. Ele ainda explica que a escola não vai ter nenhuma proteção quando tiver a rua ao lado do colégio. Ela vai atrapalhar os estudos dos alunos. Ele diz também que antes do loteamento havia árvores que protegiam a escola.

O diretor afirma que o ponto positivo é que o loteamento levará novos alunos para a Escola João Goulart.

Persiste o problema de ruas esburacadas

Por [redacted]

Na Vila Brás, um dos maiores problemas são as ruas esburacadas. "Há mais de 10 anos estes problemas vem se alastrando", conta a moradora Vaneli Pires da Silva. Ela diz que, a cada quatro anos, quando tem eleição, a prefeitura manda fazer alguns remendos nos buracos, que ficam horríveis.

"Nós, moradores, estamos sendo muito prejudicados com os buracos, e o pior é quando chove, porque a gente não consegue nem caminhar na rua sem pisar dentro de um buraco cheio de água", afirma a moradora Vaneli.

Não são só os

moradores que estão reclamando dos buracos. Os motoristas também. "Desviamos de um buraco e colocamos em risco a vida dos pedestres", conta o motorista Raul Danilo, que mora há mais de 23 anos na Vila Brás. Ele conta que estes buracos estão do mesmo jeito há muito tempo. O morador afirma que a prefeitura só faz remendos nos buracos ao invés de fazer um serviço mais caprichado.

O vereador Perci Pereira, morador da Vila Brás, não deu entrevista sobre esse problema. A comunidade aguarda uma iniciativa da prefeitura sobre a pavimentação das ruas esburacadas.

Seguindo em Frente resgata aprendizagem dos estudantes

Por [REDACTED]

Este é o terceiro ano do *Projeto Seguindo em Frente*, na Escola João Goulart. Ele resgata alunos que estavam em distorção *série/idade* e traz novas oportunidades de estudo para esses estudantes.

Segundo o ex-aluno Kelvin William dos Santos, 16 anos, o *Seguindo em Frente* mudou a sua vida e trouxe muitas oportunidades de aprender. Ele afirma que valeu muito a pena fazer parte do *Projeto*. Conforme a aluna Schaiane Tamires Fagundes da Silva, 15 anos, que está atualmente no *Seguindo em Frente*, fazer parte do *Projeto* está sendo muito bom, pois ela está aprendendo com mais facilidade. Schaiane disse que o *Projeto* muda muito a opinião de um aluno sobre a importância do estudo.

Conforme a professora do *Seguindo em Frente*, Juliana Fogaça Garbim, 39 anos, o seu maior desafio é produzir o encanto pela Matemática. A professora disse também que o seu maior receio é não atingir os estudantes, não alcançar a aprendizagem esperada na escola. Para a professora Renata Garcia Marques, 33 anos, o seu maior desafio é resgatar e elevar a autoestima dos alunos e fazer com que eles acreditem que são capazes de compreender a matéria, confiando em si mesmos e aprimorando a linguagem. A professora disse também que vê o *Projeto* como uma ótima oportunidade para os estudantes se comprometerem com os estudos e com a escola.

Já a professora Cristiane Raquel, 32 anos, afirma:



"Tive um certo receio por nunca ter participado de um projeto assim antes. Mas, logo em seguida, senti-me segura e totalmente à vontade para desempenhar meu papel". A professora Karem Bender Gallas, 30 anos, disse que o medo de encarar um projeto novo atrapalhou um pouco, mas, depois de iniciado, pensa que selecionar e desenvolver os conteúdos necessários dentro de um curto espaço de tempo é um grande desafio.

O *Projeto Seguindo em Frente* existe há três anos na Escola João Goulart, e mais de 160 alunos já passaram por ele e concluíram o Ensino Fundamental. Muitos desses alunos hoje estão no Ensino Médio e outros estão trabalhando.



Projeto permite recuperar aulas

Por [REDACTED]

Desde o começo deste ano, as professoras ajudam os jovens do *Seguindo em Frente* com aulas de reforço no turno da manhã. Segundo a professora de Língua Portuguesa, Silvana Teresinha, 32 anos, há um grupo realmente esforçado, porque com chuva ou sol eles estão na aula e fazem as atividades. Ela afirma também que gostaria que os demais viessem, e que gosta muito do grupo que frequenta as suas aulas. Para ela, esses

alunos sabem o que querem e vão vencer na vida.

Já a professora de Matemática, Marli Gallas, afirma que poucos não compareciam, e que os estudantes presentes demonstravam participação e interesse. Eles não saíam da sala com dúvidas, pois sempre perguntavam demonstrando grande interesse. Segundo a aluna Bianca Soares, 15 anos, aluna do *Seguindo em Frente*, as aulas estão ajudando a vencer as dificuldades que tem.

Alfabetização é prioridade

Por [REDACTED]

A Escola João Goulart tem professores qualificados para alfabetizar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ela promove aulas de reforço para esses alunos e conta com o apoio e o trabalho de vários funcionários.

A professora Josiane dos Santos, 35 anos, dá aulas de reforço para estudantes do 5º e 6º ano. Ela afirma que é um desafio conseguir ensiná-los, trabalhando suas dificuldades e tentando ajudar o professor regente da turma. Segundo a aluna Vitória da Silva Severo, 11 anos, ela per-

cebeu que o seu rendimento escolar aumentou depois de frequentar as aulas de reforço.

Adriana Panos Cabral, 43 anos, é professora do currículo e diz que as aulas de reforço têm ajudado bastante a alfabetizar seus alunos. Conforme a professora, o importante é explicar das mais diferentes formas. "Vejo profissionais que acreditam que explicar inúmeras vezes vai resolver. Eu já acredito que a maneira de explicar uma atividade ou fazer uma proposta é que tem que ser diferente", afirma Adriana.

ANEXO H – PRODUÇÃO INICIAL DO ALUNO PEDRO

A praça era um campo cheio de mater e terras, até que um dia a prefeitura fez uma quadra de salões, balanças, esmeralgadores, etc.

Mas nos dias de hoje a praça está toda estragada, quebrada cheia de lixo, porque as pessoas não cuidam, tem pessoas usando drogas, pessoas vendendo. Então se tivesse mais policiamento isso não ia acontecer.

Teria que ter polícia fazendo uma ronda todos os dias, e acabar com as drogas.

Assim as pessoas irão para a praça, quase ninguém vai lá, por causa das drogas, e os caras que não jogam bola, a polícia pensa que está vendendo drogas e aí chinga, chama de traficante, bate e manda ir para casa, mas em quem eles teriam que fazer isso, sabe o que eles fazem, nada.

Se aumentarem as delegacias de polícia isso acabará.

ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DO ALUNO PEDRO

Praca destruida na Vila Bras

Na Vila Bras, no bairro Santos Dumont, em São Leopoldo os moradores enfrentam um grande problema, de não ter um espaço de lazer, de acordo com os moradores, o local está sempre destruído, e sem de lugar para usuários de drogas, consumirem drogas. A mãe ficou com falta de segurança, pois muitas usuários iram para consumir drogas, e ficou com medo de levar suas filhas, e muitas vezes as brincadeiras estão quebradas. Se expressa moradora, Graciela Silva de Lima, de 28 anos: "Eu morei aqui há 22 anos, e nunca tinha acontecido isso, começou a partir depois que os usuários de drogas, começaram a ir no praça", desabafa a moradora, Graciela nunca foi procura a Prefeitura, para resolver esse problema, pois ela afirma que "quando era época de eleição, os moradores vieram com promessas de assumir a praça, e nada até agora foi realizado". A reportagem da Faculdade E.M.E.F João Goulart tentou entrar em contato com o vereador Pirci Pereira, mas não foram atendidos.

ANEXO J – PRODUÇÃO REESCRITA DO ALUNO PEDRO

A Praça passou a ser um problema na Vila Brás

Praça destruída na Vila Brás

Na Vila Brás, no bairro Santos Dumont, em São Leopoldo os moradores enfrentam um grande problema, de não ter um espaço de lazer. De acordo com os moradores, o local está destruído, e sem de lugar para dependentes químicos, consumirem drogas. "A rua fica com falta de segurança, pois várias pessoas iam para usar drogas, fico com medo de levar meus filhos, e muitos vezes os brinquedos estão quebrados". Se expressa moradora, Graciela Silva de Lima, de 28 anos. "Eu morei aqui há 22 anos, e nunca tinha acontecido isso, começou a acontecer depois que as pessoas de drogas, começaram a ir na praça", desabafa a moradora.

Graciela nunca foi procurar a prefeitura de São Leopoldo, para resolver esse problema, pois ela afirma que: "Quando era época de eleição, os moradores vieram com promessas de assumir a praça, e nada até agora foi resolvido". Até o momento a prefeitura não prestou explicações, sobre a praça.