

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**Da notícia à carta do leitor: uma proposta pedagógica de produção de textos no ensino
fundamental**

Flávia Costa de Sá Bretas

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**Da notícia à carta do leitor: uma proposta pedagógica de produção de textos no ensino
fundamental**

FLÁVIA COSTA DE SÁ BRETAS

Sob a orientação do Professor Doutor
Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de **Mestra em Letras – Profletras** – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica – RJ
Março de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B844n Bretas, Flávia Costa de Sá, 1983-
Da notícia à carta do leitor: uma proposta pedagógica
de produção de textos para o ensino fundamental. /
Flávia Costa de Sá Bretas. - 2019.
164 f.: il.

Orientadora: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,
2019.

1. Gêneros textuais. 2. Teoria Semi linguística. 3.
Argumentação. 4. Notícia. 5. Carta do leitor. I. Costa,
Wagner Alexandre dos Santos, 1973-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FLÁVIA COSTA DE SÁ BRETAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de Concentração em Linguagens e Letramentos, da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/3/2019.

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Angela Marina dos Santos Bravin (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos (IFRJ)

DEDICATÓRIA

A DEUS E A NOSSA SENHORA DE APARECIDA, POR ME SUSTENTAREM EM TODOS OS MOMENTOS DA MINHA VIDA. AO MEU PAI, ESPEDITO FREIRE DE SÁ E AO MEU TIO, ARACIMIN DA COSTA.

AGRADECIMENTOS

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

A Deus, pela oportunidade de realizar esse Mestrado Profissional. Agradeço a Ele por todas as vezes em que me deu forças para seguir adiante, me abençoando com saúde para realizar este sonho.

Ao meu pai Espedito (*in memoriam*) que sempre desejou que eu fosse professora e dizia que eu tinha que “seguir os estudos e fazer um Mestrado”. Sei que do Céu ele está orgulhoso da minha trajetória pessoal e profissional. Gratidão imensa à minha mãe, Maria Lúcia, que sempre me incentivou e compreendeu as minhas ausências por conta da realização deste trabalho.

Ao meu esposo, Jorge Antônio, pelo apoio incondicional do início ao fim do curso. Pude contar com a sua compreensão em todos os momentos, sempre me auxiliando e incentivando para eu voar cada vez mais alto.

Aos meus irmãos e sobrinhos por compreenderem a minha ausência em momentos muito importantes na nossa família.

Aos meus alunos das turmas 701 e 702 da Escola Municipal Atílio Grégio, onde realizei a pesquisa. Sem eles, esta pesquisa não seria uma realidade. Foram solícitos, pacientes e amigos em todos os momentos. Desejo muito sucesso a cada um deles.

Ao meu orientador Wagner Alexandre dos Santos Costa por ter aceitado o convite de me orientar neste trabalho e ter sido uma pessoa tão humana, amiga e parceira o tempo todo. Certamente levarei esse período de parceria no meu coração com muito carinho.

Aos professores Angela Marina dos Santos Bravin e Adriano Oliveira Santos por terem aceitado participar da banca na qualificação e agora na defesa, contribuindo com considerações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores, coordenador e secretário do curso que contribuíram para esse momento.

E, por fim, agradeço aos colegas de turma que enriqueceram o Mestrado com suas maravilhosas reflexões e contribuições, principalmente aquelas que acabaram se tornando amigas e formando uma rede de apoio nesse processo de aulas e compartilhamento de experiência: Ana Cristina Freitas, Carla da Gloria, Lorane Guimarães e Marcia Freitas.

A todos que, de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

RESUMO

BRETAS, Flávia Costa de Sá. **Da notícia à carta do leitor: uma proposta pedagógica de produção de textos no ensino fundamental**: Seropédica, RJ, 2019. 164 p. Dissertação (Mestrado Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ, tem como objetivo construir uma proposta didática de leitura e produção textual que visa articular os gêneros textuais *notícia* e *carta do leitor*. O estudo foi desenvolvido com alunos do sétimo ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Seropédica. Nessa proposta, a notícia é o gênero-base na atividade de leitura, já a carta do leitor é aquele a ser produzido em articulação com o primeiro. As notícias que compõem as atividades didáticas são extraídas de um jornal local, e os alunos são estimulados a realizar leituras críticas dos fatos noticiados, para, então, produzirem as cartas do leitor. Com isso, pretendemos ampliar o repertório de habilidades linguísticas de leitura e escrita, além de estimular a participação crítica dos discentes na vida da sua comunidade. A pesquisa se fundamenta teoricamente no conceito de gênero textual, sob a perspectiva de Marcuschi (2008), baseia-se ainda na importância sobre as notícias e as cartas do leitor em tempos de modernização da internet, a partir de Alves Filho (2011) e Van Dijk (1988). Como o estudo é recortado pelos conceitos fato e opinião nesses gêneros, são detalhados também os conceitos de Kerbrat-Orecchioni (1993) sobre os adjetivos e suas funções nos textos opinativos e argumentativos. Por se tratar de uma pesquisa de cunho pedagógico, preocupada com a relação entre língua e discurso, adotam-se também os referenciais da Teoria Semiolingüística, com base em Charaudeau (2016). Por fim, a mediação das propostas pedagógicas é baseada nos trabalhos de sequência didática elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Palavras-chave: gêneros textuais, notícia, carta do leitor, sequência didática.

ABSTRACT

BRETAS, Flávia Costa de Sá. **Of the news to the reader's letter: a pedagogic proposal of production of texts in the fundamental teaching**: Seropédica, RJ 2019. 164 p. Dissertation (Master Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The present research, developed within the scope of the Professional Master in Literature of the UFRRJ, aims to construct a didactic proposal of reading and textual production that aims to articulate the textual genres news and letter of the reader. The study was carried out with seventh-year primary school students of the Seropédica municipal education network. In this proposal, the news is the gender-base in the activity of reading, since the reader's letter is the one to be produced in articulation with the first. The news items that make up didactic activities are taken from a local newspaper, and students are encouraged to take critical readings of the news stories and then produce the reader's letters. With this, we aim to broaden the repertoire of reading and writing language skills, as well as to encourage the critical participation of students in the life of their community. The research is based theoretically on the concept of textual genre, from the perspective of Marcuschi (2008), it is based on the importance of the news and letters of the reader in times of modernization of the internet, starting from Alves Filho (2011) and Van Dijk (1988). As the study is cut by the concepts of fact and opinion in these genres, the concepts of Kerbrat-Orecchioni (1993) on adjectives and their functions in the opinative and argumentative texts are also detailed. Because it is a pedagogical research concerned with the relation between language and discourse, the references of the Semi-linguistic Theory, based on Charaudeau (2016), are also adopted. Finally, the mediation of pedagogical proposals is based on the didactic sequence work elaborated by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004).

Key words: textual genres, news, reader's letter, didactic sequence.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Ato da encenação linguageira.....	25
Diagrama 2. Troca comunicativa entre o EU e o TU.....	27
Diagrama 3. Circuitos de produção de comunicação.....	30
Diagrama 4. Encenação narrativa.....	47
Diagrama 5. Esquema de argumentação.....	58
Diagrama 6. Operações de pensamento.....	59
Diagrama 7. Esquema de sequência didática.....	67
Diagrama 8. Esquema argumentativo.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Linguagem formal em um jornal	53
Figura 2. Linguagem informal em um jornal.	54
Figura 3. Sequência didática para expressão oral e escrita.....	73
Figura 4. Resposta I da atividade da primeira produção.	86
Figura 5. Resposta II da atividade da primeira produção.	87
Figura 6. Resposta III da atividade da primeira produção.....	87
Figura 7. Resposta IV da atividade da primeira produção.	88
Figura 8. Resposta I da atividade IV.	101
Figura 9. Resposta II da atividade IV.	102
Figura 10. Resposta III da atividade IV.....	102
Figura 11. Resposta da atividade IV.....	104
Figura 12. Resposta da atividade IV.....	104
Figura 13. Resposta do adendo de atividade.	105
Figura 14. Resposta do adendo de atividade.	106
Figura 15. Resposta III do adendo de atividade.	106
Figura 16. Resposta IV do adendo de atividade	107
Figura 17. Resposta I.....	116
Figura 18. Resposta II.....	116
Figura 19. Resposta III.	117
Figura 20. Resposta IV.....	118
Figura 21. Resposta I.....	118
Figura 22. Resposta II.....	119
Figura 23. Resposta III.	119
Figura 24. Resposta IV.....	120
Figura 25. Resposta I.....	120
Figura 26. Resposta II.....	121
Figura 27. Resposta III.	121
Figura 28. Resposta IV.....	121
Figura 29. Exemplos de carta do leitor.....	129
Figura 30. Variadas cartas do leitor.....	130
Figura 31. Resposta.	132
Figura 32. Resposta.	132
Figura 33. Resposta.	133
Figura 34. Site “Seropédica Online”.	136
Figura 35. Carta do leitor I.	138

Figura 36. Carta do leitor II.....	139
Figura 37. Carta do leitor III.....	140
Figura 38. Carta do leitor IV.	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Reconhecimento dos textos.....	96
Gráfico 2. Resposta da questão 1.	111
Gráfico 3. Resposta da questão 2.	111
Gráfico 4. Resposta da questão 3.	113
Gráfico 5. Resposta da atividade 5.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Gêneros do discurso na concepção de Aristóteles.....	41
Quadro 2. O gênero e suas particularidades.	41
Quadro 3. Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos.....	42
Quadro 4. Gêneros previstos para a prática de produção de textos.....	43
Quadro 5. Aspectos sociais dos gêneros textuais.	44
Quadro 6. Habilidades discursivas dos gêneros jornalísticos.....	50
Quadro 7. Categorias do gênero notícia.	51
Quadro 8. Credibilidade da notícia.....	52
Quadro 9. Propósitos comunicativos da carta do leitor.....	61
Quadro 10. Princípios teóricos subjacentes ao procedimento.	71
Quadro 11. Plano de ação (parte I).	76
Quadro 12. Plano de ação (Parte II).	76
Quadro 13. Diagnose.	77
Quadro 14. Módulo I.	77
Quadro 15. Continuação do módulo I.	77
Quadro 16. Continuação do módulo I.	78
Quadro 17. Continuação do módulo I.	78
Quadro 18. Módulo II.....	78
Quadro 19. Continuação do módulo II.	79
Quadro 20. Continuação do módulo II.	79
Quadro 21. Continuação do módulo II.	79
Quadro 22. Produção final.....	80
Quadro 23. Diálogo.	83
Quadro 24. Reprodução da escrita.....	87
Quadro 25. Reprodução da escrita.....	87
Quadro 26. Reprodução da escrita.....	87
Quadro 27. Reprodução da escrita.....	88
Quadro 28. Descrição da atividade.....	94
Quadro 29. Texto I.	95
Quadro 30. Texto II.	95
Quadro 31. Texto III.....	95
Quadro 32. Texto da atividade III.	97
Quadro 33. Respostas das atividades.....	98
Quadro 34. Excerto do texto.....	99
Quadro 35. Excerto do texto.....	100

Quadro 36. Reprodução da resposta.....	101
Quadro 37. Reprodução da resposta.....	102
Quadro 38. Reprodução da resposta.....	102
Quadro 39. Reprodução da resposta.....	104
Quadro 40. Reprodução da resposta.....	104
Quadro 41. Reprodução da resposta.....	105
Quadro 42. Reprodução da resposta.....	106
Quadro 43. Reprodução da resposta.....	106
Quadro 44. Reprodução da resposta.....	107
Quadro 45. Descritores de língua portuguesa.....	108
Quadro 46. Texto.....	109
Quadro 47. Continuação do texto.....	109
Quadro 48. Continuação do texto.....	109
Quadro 49. Continuação do texto.....	110
Quadro 50. Descritor D1 – Localizar informações explícitas em textos verbais.	110
Quadro 51. Descritor D1 – Localizar informações explícitas em textos verbais.	111
Quadro 52. Descritor D20 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	112
Quadro 53. Descritor D10 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios	114
Quadro 54. Descritor D1 – Localizar informações explícitas em textos verbais.	114
Quadro 55. Questões argumentativas.....	115
Quadro 56. Reprodução da resposta.....	116
Quadro 57. Reprodução da resposta.....	116
Quadro 58. Reprodução da resposta.....	117
Quadro 59. Reprodução da resposta.....	118
Quadro 60. Reprodução da resposta.....	119
Quadro 61. Reprodução da resposta.....	119
Quadro 62. Reprodução da resposta.....	119
Quadro 63. Reprodução da resposta.....	120
Quadro 64. Reprodução da resposta.....	121
Quadro 65. Reprodução da resposta.....	121
Quadro 66. Reprodução da resposta.....	121
Quadro 67. Reprodução da resposta.....	121
Quadro 68. Gravura do texto.....	121
Quadro 69. Continuação do texto.....	124
Quadro 70. Continuação do texto.....	124
Quadro 71. Respostas.....	125

Quadro 72. Respostas.	125
Quadro 73. Respostas.	129
Quadro 74. Continuação do texto.	131
Quadro 75. Texto.	131
Quadro 76. Reprodução.	132
Quadro 77. Reprodução da resposta.	133
Quadro 78. Reprodução da resposta.	133
Quadro 79. Reprodução da resposta.	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 A Teoria Semiociuística	22
2.1.1 O ato de linguagem como encenação	26
2.1.2 Os sujeitos da linguagem	28
2.1.2.1 O sujeito destinatário (TUd) e o sujeito interpretante (TUi)	28
2.1.2.2 O sujeito enunciador (EUE) e o sujeito comunicante (EUc)	29
2.1.2.3 Os dois circuitos do ato de linguagem e o esquema de representação	29
2.2 Gêneros discursivos/textuais	32
2.2.1 Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana.....	32
2.2.2 As contribuições da Linguística Textual	35
2.2.3 Gêneros textuais e ensino	37
2.2.4 O gênero notícia	45
2.2.4.1 Gêneros relacionados à notícia	50
2.2.4.2 A estrutura organizacional da notícia	51
2.2.4.3 A credibilidade da notícia	53
2.2.4.4 Como trabalhar a notícia em sala de aula	55
2.2.5 O gênero carta do leitor.	56
2.3 Os adjetivos	64
2.3.1 Adjetivos afetivos	65
2.3.2 Adjetivos avaliativos não axiológicos	65
2.3.3 Adjetivos avaliativos axiológicos.....	65
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 As sequências didáticas na perspectiva de Dolz, Noverraz & Schneuwly.....	67
3.2 Contribuições metodológicas	73
3.3 Procedimentos metodológicos	75
3.4 Contextualização do espaço e dos sujeitos envolvidos na pesquisa	80
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES	80
4.1 Produção inicial – diagnose	83
4.1.1 Primeira produção	85
4.2 Módulos	92
4.2.1 Módulo I	92
4.2.1.1 Aplicação do módulo I	93
4.2.1.2. Atividade II	94
4.2.1.3. Atividade III	97

4.2.1.4. Atividade IV	99
4.2.1.5. Adendo de atividade dentro do módulo I	104
4.3 Módulo II	107
4.3.1 Atividade I.....	108
4.3.2 Atividade II	123
4.3.3 Atividade III	128
4.3.4 Atividade IV	130
4.4 Produção Final	134
4.4.1 Análise dos textos da carta do leitor (C1, C2, C3 e C4)	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	152
ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 2002, p. 26)

Para se conquistar a cidadania plena, que é fruto de direitos e deveres garantidos pela Constituição Federal, dependemos da educação básica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), ela é imprescindível para a nação, tanto que o Estado tem o dever de oferecê-la gratuitamente e consiste em ser obrigatória para todos. A importância da frequência no Ensino Fundamental colabora para que o indivíduo desenvolva todas as suas relações como ser humano: individuais, civis e sociais. Isso significa que a pessoa constrói as suas relações pessoais não só no meio familiar, como também no convívio com o outro, e isso se dá em instituições sociais como a escola.

Assim, podemos conceber que o convívio na escola e todos os objetivos que se fundamentam nela, são, junto da família, os responsáveis pela formação social do aluno. Não se pode dissociar o que se vive no espaço escolar da realidade do sujeito que frequenta essa instituição. A convergência entre escola e sociedade é a mola propulsora para que o aluno se torne um cidadão crítico da sua realidade.

Pode-se conceber que no segundo ciclo do Ensino Fundamental, a pessoa continua desenvolvendo o seu senso crítico e se abrindo à realidade do mundo. Como escola, seu papel é trabalhar para que seus objetivos dialoguem com as existências na vida do sujeito. Portanto, nas aulas de língua portuguesa, onde se lê e se busca refletir sobre o que foi escrito, a responsabilidade se configura em tentar trazer para o aluno como o ensino de língua pode ser prático e ao mesmo transformador para a sua vida.

Durante o Mestrado Profissional, foram ouvidos e lidos muitos relatos de que, antigamente, as aulas de língua portuguesa baseavam-se no ensino de gramática, dissociado de qualquer dado que dialogasse com a realidade do aluno. Havia, nas aulas de língua, uma separação entre conteúdo escolar e realidade social, que culminavam em colocar escola e aluno em dois extremos diferentes de diálogo e proximidade.

Marcuschi (2008) diz que, com a evolução dos estudos em Linguística Aplicada, tanto a língua quanto a escrita devem ser priorizados nas aulas de língua portuguesa. Para isso, ele elenca uma série de justificativas que fundamentam a importância de se trabalhar com textos e estimular a oralidade dos alunos: parte da premissa de que a língua tem um funcionamento autêntico, permite a exploração e ampliação do vocabulário com a apreensão de novos

léxicos, auxilia nas questões gramaticais e morfossintáticas, treina o raciocínio e organização, além de ampliar o repertório de estudo e compreensão dos gêneros textuais.

Há algumas décadas, o ensino de gramática predominava na maioria das aulas de língua portuguesa das escolas públicas brasileiras. Os conteúdos metalinguísticos superavam os textuais e o que se via era o aluno receber os famosos “conhecimentos bancários” – como dizia Paulo Freire – e ter de decorar várias regras de decodificação dos elementos gramaticais.

De base filosófica grega, o ensino tradicional da língua busca fomentar os conceitos de Aristóteles¹ quanto a esse tipo de estudo: acreditava-se que o ensino de Gramática era como a Lógica. Por conta disso, ainda se preza tanto que padrões gramaticais dos elementos linguísticos sejam devidamente decorados nas aulas de língua portuguesa.

Ainda que haja, atualmente, muitas escolas que prezem o ensino de decodificação dos elementos da língua, são evidentes que as aulas com predominância dos estudos sobre gêneros textuais ganham cada vez mais espaço nas salas de aula.

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos últimos anos, as aulas de língua portuguesa têm se pautado cada vez mais no ensino com gêneros textuais. A necessidade desse processo se justifica no fato de que tais textos são formas de organizar, de maneira dinâmica, a comunicação humana e se adequam permanentemente às necessidades comunicativas das pessoas (ALVES FILHO, 2011, p. 21).

Os PCN (1997) enfocam também que o ensino de língua portuguesa deve ser baseado em textos e justifica que essa prática deve ser concebida como uma rotina comum nas escolas. O documento ainda corrobora que a importância do ensino através de gêneros textuais se dá pelo fato de que o aluno seja capaz de reconhecer e interpretar os diferentes textos que circulam na sociedade, compreendendo seus propósitos comunicativos e os usem para as diversas situações de comunicabilidade.

Em relação aos gêneros textuais, que permeiam o processo de leitura e compreensão de textos, Marcuschi (2008) diz que eles são tanto uma prática social como “prática social-discursiva” e isso significa que os textos operam tanto como uma atuação universal quanto uma “peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável” (p. 84). Baseada no fato de que o gênero opera como uma ponte entre o discurso e o texto, a presente pesquisa busca explorar a capacidade argumentativa dos alunos levando-os a

¹ O que caracteriza o conceito de gramática tradicional “é a visão, inaugurada por Aristóteles, de que existe uma forte relação entre linguagem e lógica. Desenvolveu-se a partir daí a tendência de considerar a gramática um estudo relacionado à disciplina filosófica da lógica, que trata das leis de elaboração do raciocínio” (MARTELOTTA, 2012, p. 45).

escrever cartas do leitor que exijam uma posição do poder público municipal frente a um problema da escola. Ensinar com gêneros textuais requer muito além de apenas ler e interpretar textos. É necessário haver um trabalho em que o professor reconheça a realidade de sua escola e busque fazer com que os objetivos pretendidos ajam tanto no aspecto cognitivo quanto social do aluno.

A pesquisa foi motivada pela constatação da própria pesquisadora, mediante o trabalho na rede pública, de que ensinar em escolas de periferia e/ou zona rural requer que o professor busque estratégias que façam com que os gêneros textuais cumpram os seus propósitos comunicativos na realidade, trazendo à escola e aos alunos soluções ou satisfações que possam vir a auxiliar a comunidade escolar em seus problemas sociais. O espaço onde a pesquisa foi desenvolvida carece de investimentos do poder público municipal, não há expectativas de uma melhoria e a estrutura de ensino requer investimentos para que o mínimo de ensino seja realizado. Há falta de materiais e suportes didáticos e tecnológicos para que se tenha acesso a uma boa infraestrutura para o processo de ensino e de aprendizagem.

A motivação desta pesquisa surgiu a partir de duas preocupações: quanto à primeira, havia um projeto de horta escolar que estava fadado ao fracasso porque não recebia os incentivos básicos do governo municipal para o seu funcionamento; quanto à segunda, ao observar e corrigir os textos dos alunos em atividades em que se solicitavam justificativas, as respostas mais proferidas eram, exclusivamente, “sim” ou “não”. Os resultados das avaliações de redação mostravam que a capacidade argumentativa dos alunos em seus textos estava um pouco aquém do que se esperava para o sétimo ano do ensino fundamental.

Os gêneros textuais (notícia e carta do leitor) e os textos da sequência didática foram selecionados a partir de textos que circulam na comunidade e com que os alunos têm familiaridade, além de serem gêneros que atenderiam de maneira mais eficaz os objetivos da pesquisa. Primeiramente, foi escolhido o gênero notícia por se tratar de textos que eles têm proximidade, pois havia um jornal comunitário impresso que os responsáveis conseguiam comprar algumas vezes por semana por ter um valor acessível e por trazer as principais notícias do município. Durante a pesquisa, o jornal saiu de circulação, passando a apresentar a versão online, atualmente. A carta do leitor foi escolhida por ser um gênero que melhor se adequa à produção final, por pertencer à esfera jornalística – com a qual os alunos têm relação estreita – e por auxiliar no processo da argumentação da escrita, além de se relacionar tematicamente com a notícia, favorecendo o contínuo leitura e produção textual.

Ao revisar as avaliações anteriores dos alunos para elaborar as primeiras atividades, percebeu-se nas atividades com os textos argumentativos, nas quais eram pedidas suas opiniões, notou-se que havia um desligamento dessas atividades com a realidade social, não havendo motivação para se falar sobre o assunto. As respostas eram evasivas, simplórias e resumidas o máximo possível. Mediante o exposto, o estudo baseou-se nos seguintes objetivos:

1 – Objetivos Gerais:

- Desenvolver as capacidades de leitura e escrita dos alunos, com base no reconhecimento da realidade e importância do projeto da horta para a escola e comunidade.
- Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos por meio das atividades de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais notícia e carta do leitor.
- Conduzir os alunos ao reconhecimento dos propósitos comunicativos do gênero textual carta do leitor e aplicar a sua funcionalidade na sociedade.

Ao conhecer os propósitos da horta escolar para suas realidades, os alunos socializam-se com as causas da escola, valorizam o espaço onde vivem e estudam. Quando desenvolvem suas capacidades argumentativas, tanto na oralidade quanto na escrita, são capazes de mostrar autonomia de seus pensamentos e atitudes, além de habituarem-se a emitir suas opiniões, concordando ou discordando de fatos apresentados nos textos sugeridos na aula. Ao reconhecerem os propósitos comunicativos dos gêneros trabalhados, têm a capacidade de utilizar tais textos para mudar a realidade em que vivem.

2 – Objetivos Específicos

- Analisar a capacidade argumentativa dos alunos.
- Conduzir os alunos a diferenciar os propósitos comunicativos da notícia e da carta do leitor.
- Levar os alunos a discriminarem fato e opinião com vista à interpretação de texto.
- Auxiliá-los a interpretar textos.
- Estimulá-los a justificar suas opiniões.
- Auxiliá-los a sintetizar suas opiniões.

Ao analisar a oralidade dos alunos, o professor colabora com o seu processo de argumentação, tendo atitudes que o auxiliem a utilizar os termos cabíveis para determinada situação comunicativa. Ao diferenciar os gêneros, o aluno pode reconhecer as especificidades de cada um. Ao discriminar fato de opinião, pode-se inferir que o sujeito reflita sobre a capacidade de compreensão do texto. Quando o aluno interpreta, justifica e sintetiza suas opiniões, mostra sua autonomia no processo de leitura e interpretação de textos, pois isso o auxilia a questionar, refletir e usar o texto como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2017, p. 11).

Este trabalho está dividido em três etapas: na “Fundamentação Teórica”, há os estudos que baseiam esta pesquisa. Na “Metodologia da Pesquisa”, estão as informações sobre o espaço da pesquisa, coletas de dados e dispositivos teóricos que justificam os métodos empregados. Em “Análise dos Resultados das Atividades”, é feita a descrição e discussão dos resultados das atividades obtidos nos estudos em sala de aula. Nas “Considerações Finais”, há as reflexões sobre os resultados apresentados neste estudo e as contribuições que ele trouxe tanto para a escola quanto para a prática educacional da pesquisadora, além de trazer cogitações para estudos posteriores. Em “Referências” há a referência de todos os materiais estudados e utilizados durante a pesquisa e, nos “Anexos”, estão disponíveis todos os arquivos utilizados em sala durante a realização do estudo.

Vale ressaltar que este trabalho não possui apenas uma temática voltada para um aspecto textual, mas também uma motivação ideológica. Paulo Freire (1996) diz que ensinar “exige reconhecer que a educação é ideológica” (p. 47), pois só “ideologicamente posso matar as ideologias” (ibidem, p. 47), ou seja, nós só podemos interferir na realidade de nosso aluno se, munidos de consciência social, desenvolvermos a curiosidade como inquietação indagadora da realidade (p. 15).

Assim, pode-se conceber que, de acordo com o que Thiollent (1986) afirma, este tipo de pesquisa estão pautados na estrutura metodológica que se espera dessa espécie de estudo: há interação entre os educandos e a pesquisadora e, do resultado desse convívio, soluções são detectadas e encaminhadas para uma ação concreta (p. 16). Além disso, esse tipo de pesquisa não tem como foco principal resolver um determinado problema, mas, em “esclarecer os problemas da situação observada” (ibidem, p. 16), além de aumentar o nível de consciência da realidade tanto dos pesquisadores quanto dos grupos estudados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Teoria Semi linguística

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não sabia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos”. A linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem. (CHARAUDEAU, 2016, p. 7)

De acordo com Corrêa-Rosado (2014), a teoria semi linguística “insere o discurso em uma problemática comunicacional e pragmática, o que permite uma ênfase na questão dos sujeitos da linguagem e suas intencionalidades” (p. 2). A linguagem permite ao homem o livre pensamento e a ação, pois, segundo Charaudeau (2016), “não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem” (p. 7). Diante disso, trazendo essa reflexão para nossa prática educativa, convém estimular que as escolas fujam do lugar-comum do ensino de regras gramaticais e significação de palavras e invista no uso efetivo da linguagem nas diversas relações sociais. Nessa dinâmica, sugere-se que os estudos linguísticos sejam realizados levando em conta o uso de três competências: situacional, semi linguística e semântica (p. 7).

A competência situacional diz respeito a atos globais de comunicação, pois, segundo o autor, não existe comunicação sem que se crie uma situação para tal. Para isso, todo ato comunicativo possui uma devida finalidade e identidade sobre os sujeitos que participam de tal encenação (locutores e interlocutores). A competência semi linguística diz respeito à organização da encenação do ato de linguagem “de acordo com determinadas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa), recorrendo às categorias que cada língua nos oferece.” (CHARAUDEAU, 2016, p. 7). Já a competência semântica remete à construção de sentidos decorrentes dos saberes e crenças sociais, “levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso” (idem, 2016, p. 7).

Através desse conjunto de competências, que é denominado *competência discursiva* (idem, p. 8), a ato de linguagem produz os reais sentidos e intenções na esfera da comunicabilidade humana. Logo, o ensino de língua portuguesa precisa estar pautado em objetivos que possibilitem a efetivação do ato comunicativo e proporcione que tanto locutores quanto interlocutores interajam e efetuem trocas linguísticas dotadas de reais significados. Para tanto, fugir do senso comum das aulas de línguas possibilita ao aluno explorar que a

linguagem não remete apenas ao falar e ouvir, mas sim, a estabelecer vínculos sociais e psicológicos que permite reconhecer seu papel na sociedade e no mundo, estabelecendo significados práticos e lógicos no tocante a sua realidade. Koch (2017) afirma que, como a língua é a representação do pensamento, toda ação de exploração linguística deve levar em conta que estamos lidando com um “sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações” (p. 9).

Contextualizando a discussão para o contexto histórico, durante algum tempo foi questionado se a Linguística – ciência que tem como objeto a linguagem humana em seus aspectos fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico² – possuía domínio próprio. Por se tratar de um termo que apresenta mais de um sentido, a palavra “linguagem”, por muitas vezes foi confundida com as definições de “língua”. Com isso, foram necessárias algumas elucidações para se fazer sobre as diferenças entre tais conceitos. Enquanto “língua” é entendida geralmente como um complexo de ícones vocais, a “linguística” se direciona como a disciplina que estuda os processos linguísticos que têm como base os instrumentos de comunicação (CUNHA, COSTA e MARTELOTTA, 2012).

Para Charaudeau (2001b), o eixo da Linguística é a gramática gerativa e os trabalhos desenvolvidos por Noam Chomsky. Mesmo com as devidas elucidações, a disciplina ainda provoca diversos questionamentos de diferentes ramos de estudos científicos como, por exemplo, a psicologia social. A partir do entendimento de que é possível analisar a linguagem a partir da dimensão psicossocial, faz-se necessário compreender as noções de discurso e sujeitos da linguagem.

Diferentemente do que se pensa naturalmente, discurso não é apenas a verbalização da linguagem propriamente dita. Charaudeau (2001b) diz que “o discurso ultrapassa os códigos de manifestação languageira na medida em que é lugar da encenação da significação” (idem, 2001b). Logo, o discurso compreendido à luz da teoria semiolinguística perpassa o viés da linguagem e vai ao encontro de uma série de códigos semiológicos, gestuais e icônicos que conversam entre si. A Teoria Semiolinguística tem como objeto de estudo a análise das condições de produção e existência dos enunciados e seus efeitos, considerando o uso da linguagem e o contexto psicossocial, ou seja, o fenômeno languageiro.

É importante frisar também que discurso não pode ser confundido com texto, assim como também frases e orações não constituem necessariamente um discurso. É preciso que haja uma troca recíproca de comunicação entre parceiros e circunstâncias. Desse modo, um

² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em 14 de novembro de 2018.

emaranhado de textos ou apenas algumas frases ou oração podem constituir um discurso desde que exista essa correspondência entre parceria e circunstancialidade (CHARAUDEAU, 2001b, p. 25).

A partir da perspectiva semiolinguística, o discurso apresenta como característica um “conjunto da encenação da significação do qual um dos componentes é enunciativo (discurso) e outro enuncivo (história)” (CHARAUDEAU, 2001b). Ou seja, para se realizar um discurso, são necessários dois dispositivos que representam tanto a dimensão psicossocial quanto a organização do dizer. Segundo Charaudeau (2001b),

mesmo possuindo um dispositivo próprio que lhe confere autonomia, a encenação discursiva não se constrói independentemente da encenação linguageira. A encenação discursiva promoverá a realização de gêneros e de estratégias que não estão, obrigatoriamente, ligados às circunstâncias de produção. Assim, o discurso didático, em suas características do dizer, não está, exclusivamente, ligado à situação escolar – que chamaremos ritual – e pode ser encontrado em outros tipos de situação (política, científica, das mídias, etc.). (CHARAUDEAU, 2001b, p. 26)

Em outro sentido, o discurso também assume a característica de ser um aglomerado de diversos saberes compartilhados por indivíduos de diferentes práticas sociais. Com isso, faz-se necessário discorrer sobre os papéis dos sujeitos da linguagem na perspectiva da teoria semiolinguística. De acordo com Charaudeau (2001b), a palavra sujeito era remetida diretamente ao conceito gramatical, como nos estudos gerativistas, ou seja, ele não era o centro dos domínios discursivos.

Charaudeau (2001b) entende que o ato de linguagem é uma combinação entre “dizer e fazer”. O fazer, propriamente dito, é o lugar que os responsáveis da linguagem ocupam na situação comunicativa; já o dizer é “a instância discursiva que se autodefine como uma encenação da qual participam seres de palavras.” O binômio fazer-dizer vão compor dois tipos de circuitos: interno e externo, respectivamente.

Cumprido lembrar que, segundo Charaudeau (2001b), o ato de linguagem constitui uma significação além de ser definido também como uma forma de interação. Com isso, os atores dessa encenação linguística são os seres psicossociais “mais ou menos conscientes das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem” (idem, 2001b). Na teoria semiolinguística (2001a e 2001b), o sujeito não pertence mais apenas ao lugar da gramaticalidade, mas a uma complexa rede significativa:

o sujeito pode ser considerado como um lugar de produção de significação linguageira, para o qual esta significação retorna, a fim de constituí-lo. O sujeito não é pois nem um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma

abstração, sede da produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato linguageiro. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 30)

Com isso, o autor define as várias facetas dos diferentes tipos de sujeito e os seus respectivos significados no domínio discursivo.

a) Parceiros: uma relação de contrato estabelecida entre sujeito comunicante (EUc) e sujeito interpretante (TUi). Segundo Mari (2001), essa relação mantém uma base de expectativa pelo resultado do processo de comunicação. A parceria vai ocorrer à medida que os sujeitos se constroem mutuamente. Essa relação pode acontecer mediante três tipos de componentes:

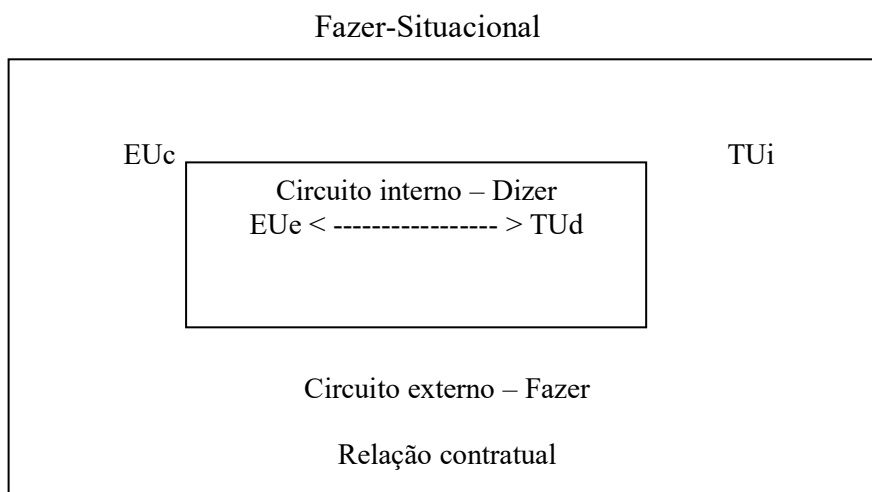
**comunicacional:* é o panorama físico da interação de comunicação.

**psicossocial:* capacidade de os parceiros reconhecerem os regulamentos sociais ao que o outro pertence.

**intencional:* a construção imaginária sobre o outro. Esse componente questiona a intenção de informação e de qual modo ele está sendo veiculado.

Segundo Charaudeau (2001a), o sujeito comunicante (EUc) é o portador da atitude dos processos interpretativos, enquanto o sujeito interpretante (TUi) possui a ação do processo de interpretação (CHARAUDEAU, 2001b, p. 32). Em consonância com os dispostos comunicativos, Charaudeau (2001b) enfatiza, em suma, que o ato de linguagem é a realização da encenação linguageira em torno dos circuitos internos e externos, conforme o quadro seguinte:

Diagrama 1. Ato da encenação linguageira.



Extraído de Charaudeau (2001a, p. 29).

No circuito externo, o ato de fala é a encenação própria do dizer entre os sujeitos comunicantes (EUE) e sujeito interpretante (TUd). Já no circuito interno, a encenação do dizer e a relação contratual do dizer evidenciam a estratégia discursiva de outros sujeitos, o EUC e o TUi (evidenciam os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, as intenções comunicativas, as circunstâncias sociais da interação etc. determinam as escolhas do sujeito). Ainda de acordo com Charaudeau (2001b), o locutor/interlocutor “servirão para designar os parceiros EUC e TUi, quando eles estiverem em situação de comunicação dialógica usando o canal oral”, enquanto o script/leitor “designarão os mesmos parceiros acima mencionados, quando a situação de comunicação for não dialógica” (CHARAUDEAU, 2001b, p. 36).

A Teoria Semiociológica estuda a comunicação pensando uma relação entre os aspectos internos da língua e os vinculados ao uso, portanto discursivos, determinados por uma tripla competência comunicativa: comunicacional, discursiva e semiociológica (CHARAUDEAU, 2001a). Nesse sentido, os elementos estruturais da língua serão associados aos usos que os falantes dela fazem.

2.1.1 O ato de linguagem como encenação

O ato comunicativo não se realiza isoladamente. Para haver entendimento em uma esfera comunicativa entre locutor e interlocutor é preciso levar em conta os pontos de vista de ambos os lados, a circunstância, o contexto e a troca linguística propriamente dita. Segundo Charaudeau (2016), a finalidade do ato de linguagem

(tanto para o sujeito enunciador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas, no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem. (CHARAUDEAU, 2016, p. 24)

O discurso depende das circunstâncias em que é efetivado. Em sala de aula, por exemplo, quando se trabalha com textos, espera-se que ao se fazer a leitura, o aluno assimile alguns tópicos a partir do seu conhecimento de mundo. Ao buscar referências em suas práticas sociais, ele consegue compreender a leitura e, caso haja um debate sobre o assunto do texto, conseguir-se-á realizar tal compreensão em um ato interativo com o professor, mesmo não tendo a vivência daquela situação exposta pelo texto em um determinado momento da sua vida. Koch (2017) afirma que o sujeito, historicamente, já traz consigo uma bagagem cognitiva e, à medida que acontecem as interações em sala de aula, essa bagagem se amplia e busca novos contextos que vão surgindo de maneira sucessiva (p. 61).

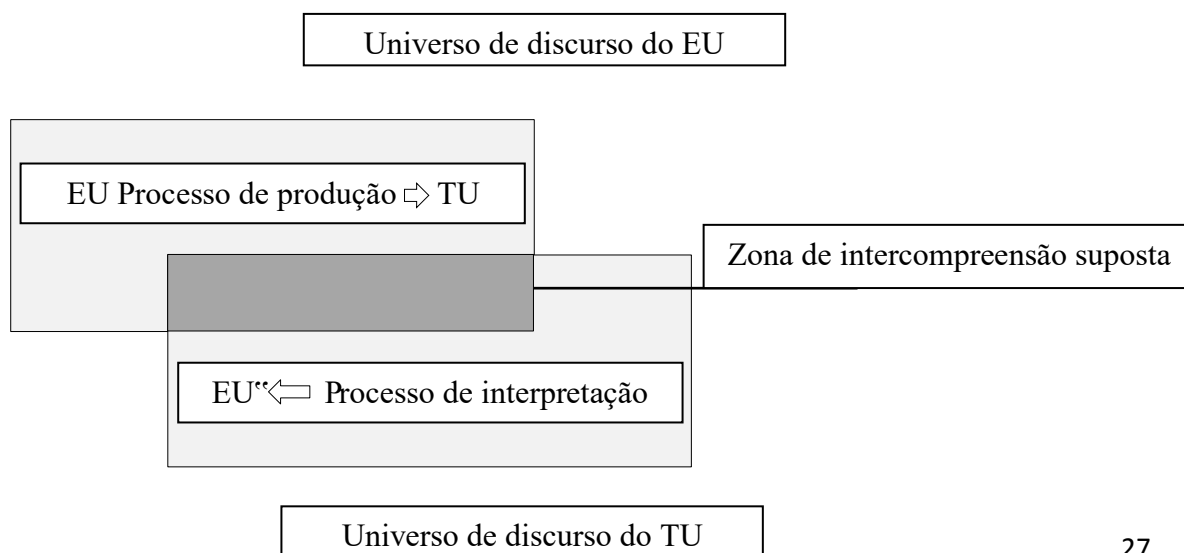
Essa dissertação trata, inicialmente, da leitura e produção de textos a partir de variadas notícias sobre o uso de agrotóxicos e a importância de uma horta no espaço escolar. A partir do momento em que a pesquisadora elabora uma atividade de diagnose que contenha uma questão interrogativa inicialmente, o EU (sujeito produtor do ato de linguagem) pressupõe que o TU (sujeito-interlocutor) – embora não domine por completo o assunto da questão, mas como dito anteriormente, possui uma bagagem cognitiva que o remete ao assunto central da pesquisa – compreenda a intencionalidade do que se pede em tal questão. Nesse caso, podemos chamar essa perspectiva de *ato de linguagem como ato interenunciativo*, uma vez que, segundo Charaudeau (2016), nessa perspectiva, podemos supor que:

1. O TU não corresponde a um mero receptor de mensagens. Quando o TU recebe uma proposta comunicativa do EU, ele já se configura não apenas como destinatário, mas como interpretante também TU”.
2. Assim como o EU, o TU constrói suas interpretações a partir de suas percepções e pontos de vista.
3. O EU passa a ter uma visão diferenciada do que se espera do TU”.

(CHARAUDEAU, 2016, p. 44)

Diferentemente do que costumamos aprender nas aulas de funções da linguagem, a troca comunicativa de não se constrói apenas em cima de envio e recebimento de mensagens, mas pelo encontro dialético de produção e interpretação. A partir desse ponto de vista, Charaudeau (2016) desenvolveu o seguinte diagrama:

Diagrama 2. Troca comunicativa entre o EU e o TU.



Na perspectiva adotada anteriormente, o ato de linguagem se constrói, na verdade, entre quatro sujeitos, visto que há o lugar de encontro de dois universos discursivos que são díspares. Essa junção é dialética e resulta nas especificações dos papéis sociais entre o EU e o TU.

2.1.2 Os sujeitos da linguagem

Charaudeau (2016) avisa que o ato de linguagem não deve seguir uma linha apenas de emissão e recepção de mensagens. Há a necessidade de observar o processo de produção linguageira como um “encontro dialético” (p 44) que envolve dois processos: um de produção e outro de interpretação. No processo de produção, há uma produção do Eu dirigido a um TU. E quanto à interpretação, há uma criação de um TU interpretante que constrói uma imagem do EU do locutor.

2.1.2.1 O sujeito destinatário (TUd) e o sujeito interpretante (TUi)

No ato da linguagem, há um desdobramento entre o EU e o TU. A essas definições chamamos de sujeito destinatário (TUd) e sujeito interpretante (TUi). O EU concebe o TUd como um modelo ideal para destinação de seu objetivo comunicativo. Prova disso é que, em sala de aula, quando montamos uma determinada atividade, partimos da premissa que o aluno compreenderá o que será dito naquele momento. Há uma expectativa de realização nesse propósito de comunicação que o EU não se preocupa com a interpretação de TUi, pois acha que a enunciação está clara para o destinatário. Porém, o TUi tem a sua própria interpretação da mensagem enviada por TUd. Pode haver ou não concordância de expectativa em relação ao ato da linguagem (CHARAUDEAU, 2016, p.45). Como Koch (2016) diz, é necessário considerar o leitor (alunos) e seus conhecimentos e levar em conta a sua pluralidade de compreensão de leituras. Nesse caso, segundo Charaudeau (2017), o ato de linguagem proferido por TUi escapa do domínio do EU (idem, p. 46). O TUi só depende exclusivamente de si para poder validar sua intencionalidade no processo de interpretação (CHARAUDEAU, 2016, p. 46). Um exemplo disso, segundo o autor, pode ocorrer frequentemente no contexto escolar, pois,

„evidentemente, o TUi também é mais ou menos livre (ou sujeito a restrições) em suas reações, já que depende de um conjunto de *Circunstâncias de Discurso* (grifo do autor) que fazem com que se encontre numa relação de força face ao EU. Esse fato o leva a calcular os riscos de suas reações possíveis. Basta imaginar esse mesmo contrato de pergunta-resposta no contexto escolar. Se o aluno (TUi) recusa-se a responder uma pergunta feita em sala pelo professor, ele incorre em riscos de sanção

que podem prejudicá-lo, enquanto aluno. O mesmo acontecerá em todas as circunstâncias de discursos totalitários” (CHARAUDEAU, 2016, p. 46).

Ainda segundo o autor, podemos resumir os papéis de TUD e TUi no ato comunicativo da seguinte maneira:

- O TUD (sujeito destinatário) é o sujeito da fala que depende do EU. É pertencente ao ato de produção do EU.
- O TUi (sujeito interpretante) age de forma independente do EU. Ele é responsável pelo ato de interpretação que produz (CHARAUDEAU, 2016, p. 47).

2.1.2.2 O sujeito enunciador (EUE) e o sujeito comunicante (EUC)

Vimos que o TU (TUi), por conta de sua interpretação, oferecia ao EU uma imagem que o próprio EU acreditava que o TU fosse. Agora, cabe conceber que o EU percebido pelo TUi se chamará sujeito enunciador (EUE). Oposto a esse EUE encontra-se o EU produtor de fala, designado assim por EUC (CHARAUDEAU, 2016, p. 48).

De acordo com o autor, o EUE sempre está presente no ato de linguagem. Neste processo produtivo, o EUE

„é uma imagem de enunciador construída pelo sujeito produtor da fala (EUC) e representa seu traço de intencionalidade nesse ato de produção (idem, 2016, p. 48). Já no processo de interpretação, o EU e é uma imagem de enunciador construída pelo TUi como uma hipótese (processo de intenção) de como é a intencionalidade do EUC realizada no ato de produção” (ibidem, 2016, p. 48).

O EUE e o TUD existem no ato de produção e interpretação e também pelo mesmo ato, onde há um estatuto linguageiro entre o EUC e o TUi. Já o EUC é, assim como o TUi, o sujeito agente que se intitula locutor/articulador do processo da fala, por isso, é denominado de sujeito comunicante. Seu papel é iniciar o processo de produção que o liga ao TU. Assim, segundo Charaudeau (2016), “o EUC é testemunha de um determinado real, mas de um real pertencente ao seu universo de discurso” (CHARAUDEAU, 2016, p. 48).

2.1.2.3 Os dois circuitos do ato de linguagem e o esquema de representação

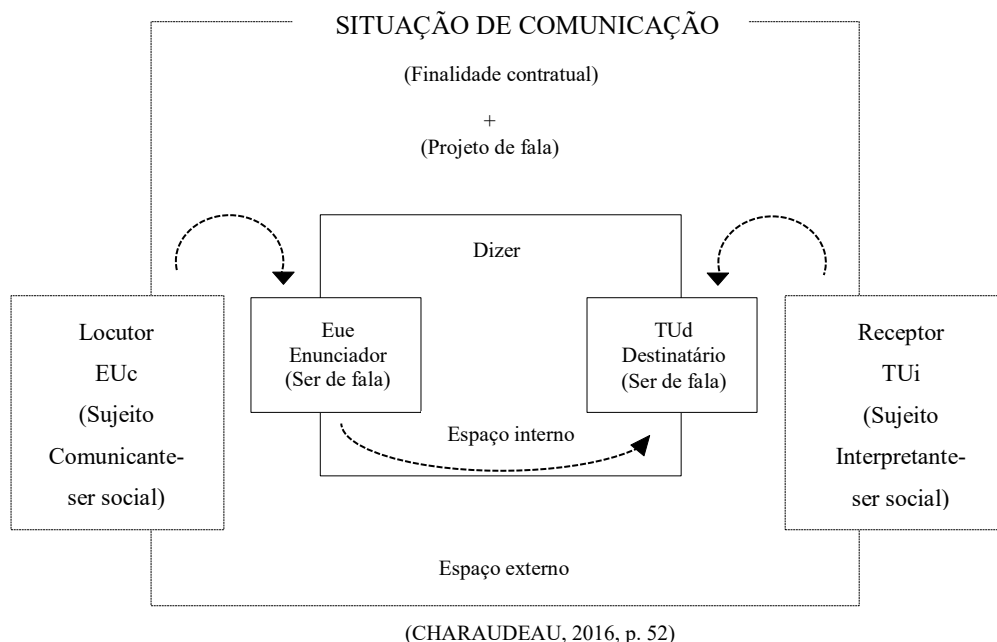
Charaudeau (2016) diz que o ato de linguagem não pode ser considerado um mero ato comunicativo: ele não é apenas uma troca de mensagens entre emissor e receptor. Segundo o autor,

todo ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito e, por isso: (i) vai nascer de circunstâncias; (ii) vai se realizar no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação; (iii) será *encenado* (grifo do autor) por

duas entidades, desdobradas em sujeito de fala e sujeito agente. (CHARAUDEAU, 2016, p. 52).

De acordo com o diagrama seguinte, no denominado circuito de produção de comunicação, percebe-se que o ato de linguagem é composto de dois ciclos de produção que estão constantemente interligados e define de forma bem clara os papéis dos sujeitos na situação de interlocução:

Diagrama 3. Circuitos de produção de comunicação.



- *o circuito da fala configurada (espaço interno)*: onde se encontram os sujeitos da fala, que são constituídos pelo sujeito enunciador (EUc) e pelo sujeito destinatário (TUd). O saber desses dois seres está ligado “às representações languageiras das práticas sociais” (CHARAUDEAU, 2016, p. 53).

- *o circuito externo à fala configurada (espaço externo)*: nesse espaço estão os seres agentes, que são o sujeito comunicante ((EUc) e o sujeito interpretante (TUi). Essa ilustração atua “conforme um saber ligado ao conhecimento da organização do real (psicossocial) que sobredetermina estes sujeitos” (CHARAUDEAU, 2016, p. 53).

Com essas representações, conclui-se que o ato de linguagem encenado por estes sujeitos constitui uma dupla representação dependendo do ambiente em que se encontram: nos chamados circuitos de fala, corresponde a uma representação discursiva. Já quando forem

considerados, no circuito externo, como testemunha do real, será correspondido a uma representação da situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2016, p. 53).

Charaudeau (2016) enfatiza que as palavras “situação” e “contexto” são díspares. Segundo o autor, *situação* é externa ao ato da linguagem, enquanto contexto é interno ao ato de linguagem e sempre está configurado como um texto verbal, uma imagem, etc.

Além dessas informações básicas, o autor define que é possível distinguir os chamados *contextos linguísticos* e *contextos discursivos* (grifo do autor). O contexto linguístico diz respeito à “vizinhança verbal de uma determinada palavra, podendo variar em dimensão” (CHARAUDEAU, 2016, p.70). Já o contexto discursivo “designaria os atos de linguagem existentes (aqueles que já foram produzidos) numa determinada sociedade e que intervêm na produção/compreensão do texto a interpretar.” (idem, 2016, p. 70). Ou seja, para que os discursos façam sentido, é preciso que o aluno tenha uma compreensão de mundo que o leve a interligar os atos de linguagem que diz respeito ao assunto que é discutido na ocasião.

Segundo Charaudeau (2016, p. 70), todo sujeito falante (locutor) ocupa o espaço principal em uma situação comunicativa que, por si, já constitui um espaço de troca no qual ele atua com um parceiro (interlocutor). De acordo com o autor (idem, p. 70 – 71), essa relação entre sujeito falante e seu interlocutor ocupam as seguintes características:

a) características físicas

[parceiros]

- estão presentes fisicamente um ao outro ou não?
- são únicos ou múltiplos?
- estão próximos ou afastados um do outro, e como estão dispostos um em relação ao outro?

[o canal de transmissão]

- é um canal oral ou gráfico?
- é direto ou indireto (telefone, mídias)
- que outro código semiológico é utilizado (imagem, grafismo, sinais, gestos, etc.)

b) características identitárias dos parceiros

- sociais (idade, sexo, raça, classe...)
- socioprofissionais (médico, escritor, publicitário, empregador/empregado, político...)
- psicológicas (inquieto, nervoso, sereno, frio, espontâneo, amável, agressivo, ingênuo...)
- relacionais (os parceiros entram em contato pela primeira vez ou não; eles se conhecem ou não; têm uma relação de familiaridade, ou não)

c) características contratuais

- troca/não troca. O contrato admite uma troca dialogal (também chamada de interlocutiva – como nas conversas e diálogos do cotidiano), ou ao contrário não admite a troca (como numa conferência, pelo menos na parte “exposição do conferencista”). Os debates e reuniões de trabalho são frequentemente estruturados em torno de momentos de troca e de não troca. Geralmente o contrato de troca implica uma situação de comunicação dialogal, e o contrato de não troca uma situação monologal (também chamada de monolocutiva).

- os rituais de abordagem. Esses constituem as estrições, obrigações ou simplesmente condições de estabelecimento de contrato com o interlocutor. Numa situação de diálogo, trata-se de saudações, manifestações de polidez, pedidos de desculpas etc., e numa situação monologal escrita, aberturas/fechamentos de cartas, títulos de matérias de jornal ou de obras, slogans publicitários, prefácios, avisos, etc.
- os papéis comunicativos. Trata-se dos papéis que os parceiros da troca devem assumir, em virtude do contrato que os liga.

(CHARAUDEAU, 2016, p. 70-71)

Nesse sentido dos componentes da situação de comunicação, espera-se que, em sala de aula, o professor cumpra de fato os papéis que lhe são concernentes nesse espaço: interrogar, dialogar, buscar, propor estratégias para que o aluno consiga compreender o real sentido do texto e das situações comunicativas. É preciso que o objetivo da aula dialogue com a bagagem cultural que o aluno traz consigo, que as situações comunicativas façam o sentido de permitir que o sujeito compreenda sua mensagem e internalize o propósito da comunicação.

Segundo Charaudeau (2016), não é possível que haja o mesmo tipo de relação entre destinatário e interlocutor, e enunciador e locutor do outro. Na esfera escolar, convém perceber que os alunos são seres com formação social, histórica e psicológica, possui seus determinados traços identitários e que desempenham, junto com colegas e professores, os papéis linguageiros especificados aqui por Charaudeau (2016).

Como qualquer ato de linguagem se delinea formal e discursivamente por meio de algum gênero textual e de algum contrato de comunicação, cabe apresentar, pelas perspectivas dialógica (BAKHTIN, 2003) e discursivo-textual (MARCUSCHI, 2008), nossas principais referências nesse tópico, um panorama dos estudos dos gêneros discursivos/textuais.

2.2 Gêneros discursivos/textuais³

Sabemos que, como professores de língua portuguesa, precisamos sempre estar atentos aos processos de estudo e aplicação de gêneros textuais em sala de aula. Trouxemos, ao final da seção anterior, algumas considerações de Rojo (2005).

2.2.1 Gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana

³Compreendemos com Rojo (2005) haver diferentes filiações teóricas acerca da noção de gênero. Consideramos, também, suas explicações sobre termos dois grandes blocos: uma com abordagem voltada mais para aspectos da enunciação e outro mais para as condições materiais dos gêneros. Entretanto, as diferentes abordagens não divergem quanto ao conceito básico de gênero se aplicar a textos materializados na atividade sócio-discursiva. Elas se diferenciam mais pelas referências teóricas que mobilizam em função do recorte de estudo que fazem sobre gêneros. Por essa razão, optamos por um lugar no entremeio dessas visões, por entendermos não ser possível desvincular um gênero de sua situação mesma de uso nem ser possível desconsiderar aspectos estruturais, que se relacionam com as próprias necessidades discursivas. É, a nosso ver, uma discussão complementar, não dicotômica. Optaremos, contudo, pelo termo gênero textual, sem deixar de considerar o eco sempre presente da noção de gênero discursivo.

Antes de iniciarmos as considerações sobre gêneros textuais e as suas diversas implicações no universo dos textos e aulas de língua portuguesa, é necessário entender a dinâmica das relações de comunicação verbal sob a perspectiva de Mikhail Bakhtin (2003). A língua, nosso instrumento de conversação, obedece a vários comandos para que se possa efetivar o ato de enunciar e se fazer compreender.

De acordo com Bakhtin (2003), a estrutura linguística está ligada a três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro diz respeito às variadas temáticas que podem se configurar entre os diversos gêneros; o segundo elenca os recursos de seleção vocabular, recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais que o enunciador utilizará para o seu ato de comunicação; e o terceiro se refere à estrutura interna dos enunciados. Essas três vertentes, juntas, apresentam especificidades que atuam no processo comunicativo. Sendo os enunciados individuais, o campo linguístico organiza-os em “tipos relativamente estáveis”, os quais são denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Por muito tempo, os estudos sobre o assunto estavam atrelados apenas às distinções entre eles, sem levar em conta a necessidade de compreender suas funções nos diversos enunciados verbais. A língua, por sua vez, era relegada em segundo plano. Na Antiguidade, ganham atenção em estudos os gêneros retóricos e, na atualidade, os gêneros discursivos do cotidiano (2003, p. 262-263).

Bakhtin difere de forma não funcional os gêneros discursivos. Ele classifica-os em primários e secundários. Os gêneros discursivos secundários englobam textos que circulam em ambientes culturais mais complexos (espaços científicos, políticos, etc.) e a sua estrutura escrita é bem organizada. Já os gêneros primários – denominados simples – são formados a partir de práticas comunicacionais instantâneas, são mais ligados às situações de oralidade e servem como uma espécie de apoio aos gêneros secundários (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Apesar de Saussure ressaltar que, na concepção prática de comunicação existe um indivíduo que recebe passivamente as informações proferidas pelo seu interlocutor, Bakhtin diz que essa teoria não passaria de uma espécie de “ficção científica” (2003, p. 285), visto que, muitas vezes, esse esquema comunicativo foge da realidade. O sujeito que recebe o discurso é pensante e ativo no processo de comunicação e precisa se fazer entender pela mensagem que recebe. Quando iniciamos um discurso com alguém ou sobre algo, é necessário que o nosso interlocutor ouça a mensagem, processe-a e ponha carga prática e significativa sobre tal para que de fato haja compreensão. Se o ato não se faz entender entre

ambas as partes, há falha no processo comunicativo; ele não se realiza e não cumpre sua natureza.

Para que a compreensão real do ato do discurso seja evidentemente válida, é preciso existir uma relação dialógica entre os sujeitos. O ato de entender e se fazer entender é que dá sentido a essas relações. Se assim não o fosse, nossas ações comunicativas seriam apenas um emaranhado de palavras soltas sem sentido, sem razão de serem proferidas. Segundo Bakhtin, “o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (2003, p. 274). É de maneira simples e notória que o diálogo se faz presente e importante ator na construção da comunicação discursiva.

O enunciado não pode ser um emaranhado de ações comunicativas que não provocam sentido entre os sujeitos que praticam o ato de linguagem. Ele não pode ser solto de qualquer maneira, precisa de sentido. Assim como uma oração, o enunciado necessita ter um sentido completo, um todo organizado sistematicamente para que ele possa ganhar significação.

O discurso não pode ser apenas palavras lançadas sem retorno, ele tem que ter o princípio da *conclusibilidade*, como assegura Bakhtin (2003, p. 275). Uma das premissas desse termo é responder a alguém, ou seja, dar sentido, uma conclusão à ideia recebida. Ele absorve a comunicação discursiva e lhe dá um sentido responsivo, lúcido, inteiro como qualquer prática dialógica. A esse princípio acabado da conclusibilidade, Bakhtin (2003) determinou sob três elementos: a) exauribilidade do objeto e do sentido; b) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e c) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

A exauribilidade do objeto e do sentido diz respeito aos discursos poderem ser fontes inesgotáveis de significado, portanto, ao se depararem com determinado gênero discursivo, eles ganham sentido de completabilidade, resumindo a sua significação, fechando um conceito (2003, p. 281). O projeto de discurso ou vontade de discurso do falante diz respeito aos comandos enunciativos do falante. Ele determina as suas formas e usos, cumprindo também o princípio da comunicabilidade. As formas típicas composicionais e de gênero do acabamento em respeito ao fato de a vontade do discurso do sujeito se realizar a partir da escolha de determinado gênero discursivo. O “molde” da fala do sujeito vai se adaptando às estruturas daquele tal gênero. Para Bakhtin, “todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicos de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

O teórico afirma que em todos os tipos de discurso, orais ou escritos, empregamos formas padronizadas que atendem das discussões simples às mais complexas. Os gêneros

discursivos permeiam as nossas situações comunicacionais e ainda organizam as formas sintáticas. Pelas falas das pessoas à nossa volta, conseguimos compreender a mensagem a ser falada e como aquilo se dará estruturalmente caso for escrito.

Bakhtin diz que “se os gêneros do discurso não existissem e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2003, p. 283). A prática discursiva não teria uma finalidade tão eloquente e eficaz como concebemos hoje se os gêneros não tomassem forma. O discurso precisa de uma estrutura lógica e sintática para funcionar, mas, primordialmente, ela precisa se revestir de sentido para que isso possa acontecer. Bakhtin (2003) diz que os gêneros são capazes de passar de formas livres a complexas sem perder a sua natureza de credibilidade e comunicação. Da conversa informal da família à mesa à apresentação de uma experiência científica, eles cumprem seus papéis sociais de trazerem entendimento, clareza e presteza à comunicação da humanidade.

Após tecidas as considerações basilares sobre o estudo dos gêneros, segundo a perspectiva de Mikhail Bakhtin, fonte de todas as fontes, passamos, a seguir, à abordagem do conceito pela ótica da Linguística Textual.

2.2.2 As contribuições da Linguística Textual

Desde o seu surgimento, há aproximadamente 60 anos, a Linguística Textual, ou Teoria do Texto, vem influenciando e revolucionando os estudos de língua portuguesa. Saindo do contexto metalinguístico como ponto de partida para se entender a gramática, a Linguística Textual renova a forma de trabalho com textos em sala de aula: a prática sai do método ascendente (da frase para o texto) e entra o modelo que tem como ponto de partida a unidade mais hierarquizada: o texto (KOCH, 1997, p. 68).

Dessa forma, a partir do texto, podemos chegar às menores unidades para poder, então, classificá-las, caso julgamos necessário fazê-lo gramaticalmente. Para tanto, é necessário compreender que o texto não pode apenas tomar a função de “uma sequência de cadeias significativas” (KOCH, 1997), mas deve ser considerado “como o signo linguístico primário, atribuindo aos seus componentes o estatuto de signos parciais.” (HARTMANN, 1968 apud KOCH, 1997). Assim, Koch (1997) enfatiza que o texto não deve ser apenas um emaranhado de frases, mas

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos relacionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais. (KOCH, 1992 apud KOCH, 1997).

Marcuschi (2008) diz que o texto vai além da frase/oração e constitui uma unidade de sentido (p. 71). Ele é visto como um contínuo processo de construção do mundo e não apenas um reflexo do que acontece nesse mesmo mundo. Nesse mesmo sentido, Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008) salienta que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (p. 72).

Com isso, podemos destacar que a Linguística Textual reitera que a língua não se articula em unidades isoladas, mas em unidades de sentido interligadas, tanto escritas quanto orais, a que conceituamos como texto (p.73). Ela traz certo declínio da influência da gramática gerativa tradicional, visto que, em relação a análises textuais, considera aspectos como a fonologia, a morfologia e a sintaxe são importantes para um texto estável. Para tanto, essa teoria encontra-se elencada sobre as seguintes vertentes (MARCUSCHI, 2008):

1. A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritivista.
2. A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.
3. A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica, que se dedica aos subdomínios estáveis do sistema, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo assim o campo de análise e descrição.
4. A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma *linguística de enunciação* em oposição a uma *linguística do enunciado* ou do *significante*.
5. A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto. (ibidem, 2008, p. 75)

Segundo Platão & Fiorin (2003), o texto se apresenta em três propriedades:

1. O texto tem um sentido coerente. Sabe-se que ele não se apresenta como um amontoado de frases ou palavras desconexas, antes unidades coesas relacionadas entre si. A partir disso, para que se apresente coerente, precisa estar inserido em um contexto para se ter a interpretação pretendida. Uma frase, por exemplo, dependendo das circunstâncias em que está inserida, pode oferecer múltiplas significações. Nesse caso, “a frase (unidade maior) serve de contexto

para a palavra, o texto, a frase, etc. O contexto pode ser explícito, quando é expresso com palavras, ou implícito, quando está embutido na situação em que o texto é produzido.” (p.15)

2. Para Platão & Fiorin (2003), o texto é delimitado por “dois brancos” (p. 17). Como ele é organizado de sentido, se apresenta em várias situações: visual, verbal, etc. Esse espaço de dois brancos, conforme citado pelos autores, diz respeito a que o texto

é o espaço em branco no papel antes do início e depois do fim do texto; é o tempo de espera para que o filme comece e o que está depois da palavra FIM; é o momento antes que o maestro levante a batuta e o momento depois que ele a abaixa, etc. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 17)

3. Todo texto é produzido por um sujeito localizado em um determinado tempo e espaço. Por pertencer a um grupo social nesses locais, o sujeito expõe suas ideias e anseios acerca do mundo. Além disso, todo texto possui um caráter histórico por revelar as ideias e concepções de um determinado grupo em uma determinada época. Ainda mais, segundo os autores, o texto mostra o seu tempo, pois

uma sociedade não produz uma única forma de ver a realidade, um único modo de analisar os problemas colocados num dado momento. Como ela é dividida em grupos sociais, que têm interesses muitas vezes antagônicos, produz ideias divergentes entre si. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 18)

Por isso, para compreender um texto, é necessário analisar as condições temporais, espaciais e históricas em que ele está inserido; podemos afirmar a partir dessas concepções que ele é um todo organizado de sentido. Ainda segundo Platão & Fiorin (2016), podem-se declarar duas premissas acerca dele: a) uma leitura não pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas; b) uma leitura, de um lado, não pode levar em conta o que não está no interior do texto e, de outro, deve levar em consideração a relação, assinalada, de uma forma ou de outra, por marcas textuais que um texto estabelece com os outros.

Desse modo, quando falamos em texto, é necessário reconhecer as múltiplas formas como ele se dispõe na sociedade, tanto em tipologia quanto em gênero. Nesta pesquisa, especificamente, envolve-se o uso de dois gêneros textuais (notícia e carta do leitor) e cabe ressaltar como esses textos podem melhor ser trabalhados em sala de aula, reconhecendo a sua tipologia textual: narrativa e argumentativa, respectivamente.

2.2.3 Gêneros textuais e ensino

Embora seja o elemento norteador dos processos de ensino aprendizagem das aulas de língua portuguesa, podemos indagar: por que, quais e como ensinar gêneros textuais na escola?

Há algumas décadas, o ensino de gramática, predominava na maioria das aulas de língua portuguesa das escolas públicas brasileiras. Os conteúdos metalinguísticos superavam os textuais, e o que se via era o aluno receber os conhecimentos bancários – como dizia Paulo Freire (1996) – e ter de decorar várias regras de decodificação desses tais conteúdos.

De berço filosófico grego, o ensino tradicional da língua busca fomentar os conceitos de Aristóteles quanto a esse tipo de estudo: há uma relação entre a linguagem e a lógica (MARTELOTTA, 2012, p. 45). Por conta disso, ainda se preza tanto que padrões gramaticais dos elementos linguísticos sejam devidamente decorados nas aulas de língua portuguesa. Ainda que haja, atualmente, muitas escolas que valorizem o ensino de decodificação dos elementos da língua, as aulas em que predominam os gêneros textuais como prática de estudo e ensino, colaboram muito mais para a formação social do aluno.

Schneuwly & Dolz (1997) dizem que as práticas de linguagem se concretizam nas atividades dos alunos através dos gêneros. Não é novidade que tanto teóricos como documentos oficiais apoiem e orientem o ensino baseado em textos. Segundo Marcuschi (2008), o trabalho com textos “não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos” (idem, 2008, p. 51).

Além disso, o autor elenca uma série de fatores que podem auxiliar no desenvolvimento da competência leitora e capacidade comunicativa a partir do momento em que os textos são usados como base para leitura e compreensão. São eles (MARCUSCHI, 2008):

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu desenvolvimento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questão de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;

- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

(MARCUSCHI, 2008, p. 51)

O autor diz que o estudo através de textos não é uma espécie de “salvação da pátria” para as aulas de língua materna, porém, é uma boa oportunidade de analisar como eles têm uma alta potencialidade para se entender as atividades linguísticas.

Embora a tendência dos espaços escolares seja a ênfase no ensino da escrita, atividades didáticas, oralidade e variações linguísticas devem receber uma atenção especial no tocante ao processo de estudo com textos. Não há como pensar em textos se não agregar o *duo* escrita e oralidade no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirma-se que

textos são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 35)

Assim, de acordo com o documento, há de se compreender que o ensino de língua portuguesa deve ser ancorado em função dos dois eixos básicos: a língua oral e escrita junto com os processos de análise e reflexão desta mesma língua. Os PCN (1997) sugerem que o desenvolvimento e a capacidade de atuação construtiva e transformadora devem ser o princípio básico das duas diferentes formas de linguagem verbal. Segundo o documento, o objetivo para trabalhar esses patamares da língua deve ser

O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (PCN, 1997, p. 37)

Marcuschi (2008) comenta que o papel da escola é fazer com que o aluno seja autor e leitor de seu próprio texto. Para isso, é necessário que se enfoque em um trabalho que não só valorize a competência leitora dos discentes, mas que qualifique a bagagem linguística que o aluno traz de sua realidade social e agregue a isso elementos que o façam valorizar a sua língua e aperfeiçoá-la para uso em diversos processos comunicativos. Por isso, é dada à importância de se trabalhar com gêneros.

Schneuwly & Dolz (1997) dizem que o papel do ensino de gêneros na escola é ser concebido como “formas de representação de diferentes realidades” (p. 11), visto que são considerados, pelo seu valor social, como modelos de representação do mundo real (ibidem, p. 11). Eles são históricos e têm origem nas diversas práticas sociais. Além disso, são funcionais, maleáveis; realizam-se tanto no plano oral como escrito. Para promover uma definição sistemática sobre gêneros em uma visão de ensino, Marcuschi (2008) os define como

textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Por se manifestarem em diversas esferas de comunicação verbal, o autor elenca alguns dos mais variados tipos de gêneros textuais que circulam na sociedade. São eles:

telefônema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais (...). (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam que os gêneros têm uma carga histórica significativa. Eles não surgiram do acaso. Por conta das diversas intenções comunicativas da oralidade, que geram usos sociais, as formas do texto necessitavam de uma configuração para que determinado assunto pudesse ser reconhecido e utilizado para cada situação.

Os estudos sobre gêneros textuais remontam de vários séculos e com diversas teorias sobre sua gênese, iniciadas pelo filósofo Platão. Segundo Marcuschi (2008), é com Aristóteles que surge um conceito mais sistêmico sobre o assunto. Para apresentar um estudo mais amplo sobre a natureza do discurso, Aristóteles diz que existem três itens que o compõe. São eles: *a) aquele que fala; b) aquilo sobre o que se fala e c) aquele a quem se fala*. Ainda no discurso, segundo o filósofo, operam três tipos de ouvintes: *i) como espectador que olha o presente; ii) como assembleia que olha o futuro e iii) como juiz que julga sobre coisas passadas*. A essas três vertentes, Aristóteles relaciona três gêneros do chamado discurso retórico: *i) discurso deliberativo; ii) discurso judiciário e iii) discurso demonstrativo (epidítico)* (MARCUSCHI, 2008, p. 148). De maneira mais ampla, os três gêneros do discurso eram apresentados por tal maneira segundo Aristóteles:

Quadro 1. Gêneros do discurso na concepção de Aristóteles.

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar; Desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

(Fonte: Oliver Reboul, 1998:47 apud Marcuschi, 2008:148)

A forma específica da apresentação de cada gênero conforme mostra o quadro, exemplifica a maneira como cada qual circulava na sociedade. Eles possuíam esferas de atuação, atos de fala, valores e argumentos que fazem parte daquele protótipo. Segundo Miller (2008), mesmo que os gêneros tenham uma especificidade de comunicação, eles não podem ser rígidos nem estanques (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008). Existem, por exemplo, variados modelos de cartas que podem cumprir a sua função comunicativa, porém, cada modelo desse mesmo gênero pode apresentar determinadas especificidades e estruturas em cada uma. Miller (1984, apud MARCUSCHI, 2008) diz que não é possível fazer uma classificação de gêneros. Muitos estudos se preocupam em compreender como eles se constituem e se baseiam socialmente. Essencialmente, segundo Marcuschi (2008), são entidades que apresentam formas:

Quadro 2. O gênero e suas particularidades.

a) dinâmicas	f) orientadas para fins específicos
b) históricas	g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
c) sociais	h) ligadas a domínios discursivos
d) situadas	i) recorrentes
e) comunicativas	j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros

(MARCUSCHI, 2008, p. 159)

Ao analisarmos o quadro acima, percebe-se que os gêneros não são atividades isoladas, mas são estáveis e sócio-historicamente situados em diversos propósitos comunicativos. Com isso, ocorre que os gêneros textuais não se realizam por si só. Eles precisam de estruturas materiais para que seu propósito seja atingido. Assim, surge a discussão sobre a importância dos chamados “suportes” (2008, p. 178), que são ferramentas essenciais para a divulgação da comunicação verbal.

De acordo com Marcuschi (2008), o ensino com gêneros textuais ainda não chegou a um patamar do que se espera para o ensino de língua portuguesa. Decorridos 10 anos da

avaliação feita pelo autor, consideramos ter havido poucas alterações no quadro. Para o autor, falta investir na consciência da importância que o assunto pede. Com isso, as ferramentas que auxiliam o professor nas aulas também não estão em uma esfera satisfatória para que o ensino com variados tipos de textos seja integral:

uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que essa realidade não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas sessões centrais e básicas [...] são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. (MARCUSCHI, 2008, p. 207)

Marcuschi (2008) diz que ainda há muita confusão em relação às definições de oralidade e escrita, principalmente nos PCN (1997), e o documento oficial não ajuda a esclarecer muito essa díade. Como prova disso, Marcuschi (2008) sintetiza abaixo, como as propostas para leitura e produção de textos estão relacionadas no arquivo:

Quadro 3. Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos.

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota/artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
PUBLICIDADE	Propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

(PCN, 1997, p. 54)

Segundo o autor, é possível notar que nos PCN (1997) há mais atividades de compreensão de textos do que atividades de produção textual. Com isso, reforça-se a crença

de que os alunos ou escrevem pouco ou não escrevem, pois, muitas vezes, elaborar atividades de produção demanda mais tempo que as de compreensão. Por esses motivos, o trabalho com a produção de textos deve ser cada vez mais o principal foco nas aulas, com a mediação do professor buscando ativar ainda mais o senso crítico do aluno em relação à sociedade, auxiliando-o a perceber que o criar textos não tem o sentido de fazê-lo apenas escrever, contudo, usar aquela atividade escrita para que ela seja aplicada e faça sentido no processo de transformação da realidade. Abaixo, seguem – de acordo com os PCN (1997) – os gêneros que são esperados para se trabalhar prática de produção textual.

Quadro 4. Gêneros previstos para a prática de produção de textos.

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS		LITERÁRIOS	Conto, Poema
DE IMPRENSA	Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

(PCN, 1997, p. 54)

Marcuschi (2008) menciona que embora muito difundidos atualmente e sendo realizados de formas mais espontâneas, diversos gêneros como conversas telefônicas, bulas, horóscopos, entre outros, não aparecem nos quadros de compreensão e produção de textos. Além disso, além de propor conteúdos que acabam por reduzir a vasta gama de gêneros que se têm para oferecer, os poucos que são ofertados acabam se tornando homogeneizadores, sugerindo que diversas redes trabalhem o mesmo conteúdo recomendado.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) ressaltam que a aprendizagem deve ser encarada como um processo qualitativo na qual estejam presentes variados tipos de textos e gêneros em aula para que, assim, o aluno possa ter contato com uma diversidade de modalidades escritas que são realizadas previamente nas ações linguísticas. A partir daí, é preciso que se trabalhe a noção do que cada gênero representa para determinada esfera social, histórica e comunicativa. Os autores comentam que, para que o ensino tenha uma carga satisfatória, é ideal que se trabalhe a questão do *agrupamento de gêneros* (idem, p. 120). Esse termo faz menção ao

processo de consciência de que os textos possuem “certo número de regularidades linguísticas e transferências possíveis” (op.cit, 2004, p. 120); e devem ser concentrados da seguinte forma:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 120). De maneira sistemática, apresentam as seguintes definições:

Quadro 5. Aspectos sociais dos gêneros textuais.

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica, conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, curriculum vitae, notícia ⁴ , reportagem, crônica esportiva, ensaio biográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa (adv.), discurso de acusação (adv.).
Transmissão e construção de saberes	EXPOR	Seminário, conferência, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista de

⁴ Embora esteja situado no quadro acima como aspecto tipológico de relato, todas as referências sobre notícias serão consideradas como narrativas, visto que é essa a terminologia utilizada neste trabalho tendo como base as considerações de Charaudeau (2016).

	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	especialista, tomada de notas, resumo de textos “expositivos” ou explicativos, relatório científico e relato de experiência científica.
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receitas, regulamento, regras do jogo, instruções de uso e instruções.

(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 121)

Conforme disposto acima, o agrupamento leva em conta a diversidade dos gêneros e suas respectivas especificidades. Assim, acredita-se que o trabalho com diferentes tipos de textos em sala de aula facilite a comunicação e a compreensão sobre a função social que cada gênero apresenta. Segundo os autores,

o agrupamento de gêneros proposto tem em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Ele leva em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros orais, não negando, porém, as passagens e transferências possíveis no âmbito das dimensões comuns aos gêneros orais e escritos. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 122)

Marcuschi (2008) diz que não há uma fórmula para entendermos de uma vez por todas sobre qual gênero é o ideal para se trabalhar em sala de aula. O autor diz que até mesmo os documentos oficiais – PCN – têm uma relativa dificuldade em tratar essa questão, mas, conforme o que se tem estudado até aqui, é que os gêneros orais mais formais é que têm sido valorizados na escola. Mesmo assim, são relacionadas apenas as suas características básicas. Dolz & Schneuwly (1999) enfatizam que as “práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (1999, p. 6), logo, conforme Bakhtin (2003) já anunciava, os gêneros são os fundadores da capacidade de comunicação humana e precisam estar cada vez mais presentes nas aulas de língua materna.

2.2.4 O gênero notícia

“Da mesma maneira que há, no interior da narrativa, uma grande função de troca (repartida entre um doador e um beneficiário), homologicamente a narrativa é o objeto de uma comunicação: há um doador da narrativa, há um destinatário da narrativa. Sabe-se que na comunicação linguística, eu e tu são totalmente pressupostos um pelo outro; do mesmo modo, não pode haver narrativa sem narrador e sem ouvinte (leitor) [...]” (BARTHES, 1966 apud CHARAUDEAU, 2016, p. 183).

Por se tratar de um gênero em que predomina a descrição de algum fato ou história, o modo narrativo⁵, segundo Charaudeau (2016) faz uma descrição de sequência de ações, mas não é uma narrativa propriamente dita. Segundo o autor, para que o texto seja considerado narrativo é necessário que exista um contador investido de intencionalidade, ou seja, com o intuito de transmitir alguma coisa a um alguém (destinatário).

Ainda de acordo com o autor, a função do modo narrativo é “descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo” (CHARAUDEAU, 2016, p. 157). Nesse sentido, o modo narrativo “organiza o mundo de maneira sucessiva e contínua, numa lógica cuja coerência é marcada por seu próprio fechamento (princípio/fim)” (idem, p. 157).

Com a função do narrativo, os sujeitos passam a desempenhar os seguintes papéis: o de observar (visualiza os detalhes), o de saber (identifica, nomeia e classifica os elementos e suas propriedades), e descreve (mostra e evoca). Além disso, também desempenha o papel de testemunha que entra em contato direto com o vivido, ou seja, “com a experiência na qual se assiste a como os seres se transformam sob o efeito de seus atos” (CHARAUDEAU, 2016, p. 157).

Ainda de acordo com o autor, o discurso construído pelo modo narrativo se dá em dois níveis: primeiro, uma *estrutura lógica* (grifos do autor) que subjaz à manifestação e uma *superfície semantizada* (grifos do autor) que está baseada na estrutura lógica e joga com ela, podendo transformá-la. Esse tipo de discurso faz parte, segundo o autor, do chamado princípio de *fechamento* e de *lógica sintática* (grifos do autor), que permite que se faça operações de *redução* ou *amplificação* (grifos do autor) na narrativa.

Para Charaudeau (2016), o modo de organização narrativo se define em uma dupla articulação: a *organização da lógica narrativa* (a construção de uma sucessão de ações definida por uma lógica que constitui a trama de uma história) e *organização da encenação narrativa* (que constitui a realização de uma representação narrativa, ou seja, aquilo que faz com que a história e sua organização acional transformem-se em um *universo narrado*) (grifos do autor) (CHARAUDEAU, 2016, p. 158).

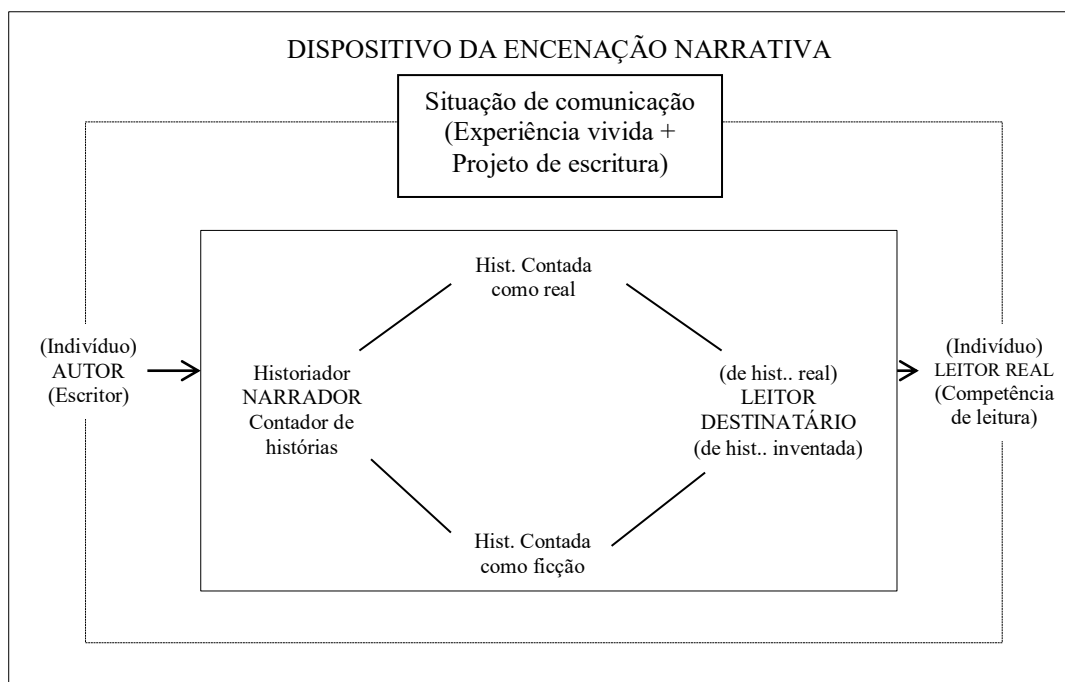
O autor define três componentes que fazem parte da lógica narrativa: os actantes, os processos e as sequências. Os actantes desempenham os papéis das funções para qual foram

⁵ Por se tratar de uma série de ações com sucessividades temporais, o gênero notícia se engloba nesse modo de organização (CHARAUDEAU, 2016, p. 116).

designados; os processos unem os actantes, atuando com uma orientação funcional à ação e as sequências, segundo os princípios de organização, integram os processos e os actantes em uma finalidade narrativa. Segundo Barthes (1996) apud Charaudeau (2016), no processo de enunciação narrativa, “narrador e leitor são significados ao longo da própria narrativa” (idem). Logo, o modo narrativo depende de uma encenação narrativa na qual se articulam dois espaços significativos: a) um espaço extratextual (externo ao texto), onde os dois parceiros se encontram na troca languageira, ou seja, a comunicação, o objeto de troca deles é o texto. São classificados, respectivamente, sujeito falante e sujeito receptor-interpretante; b) um espaço intratextual (interno ao texto), onde estão os sujeitos na narrativa: narrador e leitor-destinatário. O objeto de troca entre eles é uma forma particular de texto e possui identidade discursiva. Correspondem ao enunciador e ao destinatário (CHARAUDEAU, 2016, p. 184).

O dispositivo da encenação narrativa representa, ao total, quatro sujeitos “ligados dois a dois de maneira não simétrica, mas ligados igualmente entre si de um espaço a outro” (p. 184) e podem estar presentes em uma mesma narrativa de forma implícita ou explícita e de diferentes formas.

Diagrama 4. Encenação narrativa.



(CHARAUDEAU, 2016, p. 184)

Nesse tipo de encenação narrativa, o autor tem dois tipos de identidade: a identidade de um indivíduo que vive e age na vida social (onde ele tem uma biografia própria e conhece

experiências coletivas e individuais por participar do mundo das práticas sociais) e a identidade de um indivíduo que desempenha um papel particular (onde, na condição de escritor, ele, diferente do primeiro, depende de experiências coletivas e individuais que conheceu como escritor no “mundo das práticas de escritura”) (CHARAUDEAU, 2016, p. 186).

Em relação ao narrador/leitor-destinatário, o narrador é um ser existente no mundo da história contada. Sua identidade é anônima, sendo-lhe dada a função de *sujeito que conta* (CHARAUDEAU, 2016, p. 187, grifos do autor). Porém, esse papel pode ser desempenhado de dois modos, sendo o sujeito se apresentando como historiador ou contador. Enquanto o historiador organiza a história contada de uma maneira objetiva e próxima dos fatos utilizando dados comprobatórios como testemunhos e documentos como provas, o contador organiza a história como se pertencesse a um mundo inventado “criado por seu organizador em relação com todos os outros mundos inventados” (CHARAUDEAU, 2016, p. 187).

Quanto ao papel do leitor-destinatário, este possui diversas funções referentes a tipos específicos de narrador (idem, p. 187). Quando o processo de comunicação possui um narrador-histórico, que recolhe fatos de uma realidade histórica e “constrói uma história fiel a essa realidade” (CHARAUDEAU, 2016), o papel do leitor-destinatário cabe a receber e verificar essa história contada como história real (p. 187). Quando há um narrador-contador, ou seja, o sujeito que cria uma história “segundo sua própria fantasia” (ibidem, p. 187), o leitor-destinatário recebe e compartilha “a história contada como história inventada” (ibidem, p. 187).

Ao se trabalhar com os gêneros textuais notícia e carta do leitor, faz-se necessário compreender o ponto de vista do autor do texto para que o leitor interprete de duas maneiras aquilo que é transmitido no texto. Existe, no texto narrativo, dois tipos de pontos de vista elencados por Charaudeau (2016). O primeiro é o ponto de vista externo (objetivo). Diz respeito sobre o ponto de vista do narrador sobre o exterior do personagem: aparência física, fatos e gestos, ou seja, tudo o que seria perceptível aos olhos alheios. O autor diz que podemos qualificar esse ponto de vista como objetivo, pois “ele não depende de visão que a personagem descrita poderia ter sobre si mesma, e, portanto, também não depende da visão do narrador sobre o interior da personagem” (p. 199). O segundo ponto de vista é o interno, qualificado assim pelo autor por lançar a visão do narrador sobre o interior do personagem, como pensamentos, sentimentos ou impulsos que, diferentemente do ponto de vista externo, não seriam observados pelo narrador (p. 199).

Partindo do pressuposto social, a notícia é um gênero que sempre esteve em evidência. Não importa por quais processos tecnológicos o mundo vai passar, ela sempre estará no topo dos contextos informativos. Circulando por vários tipos de suporte, ela é a responsável por nos mantermos atualizados sobre qualquer assunto que circula em determinado momento.

Atualmente, elas podem ser encontradas de uma maneira mais tradicional, que é o jornal – antigamente, esse meio de comunicação era o principal veículo reprodutor das notícias do dia – ou então em plataformas digitais, que são sites da internet. Com a popularização da internet, nos últimos anos, e a possibilidade de cada pessoa ter o seu próprio aparelho de telefonia celular/smartphone, sites de notícias tornaram-se mais comuns e o acesso às informações se dá a qualquer momento. Para Motta (2006, p. 10), a notícia

é um relato sobre coisas que ocorrem no mundo, mas não é qualquer relato. Ela tem uma especificidade, opera com a exceção e a inversão: a continuidade dos fatos não seduz a notícia, ela só se interessa pela ruptura ou transgressão da normalidade. Se não há exceção, não há notícia. (MOTTA, 2006, p.10 apud COSTA, 2016, p. 127)

Segundo Van Dijk (1988 apud ALVES FILHO, 2011), a palavra “notícia” está diretamente ligada a “informação nova sobre acontecimentos recentes e relevantes” (p. 91). Assim, o fato não precisa ser um acontecimento qualquer; ele precisa ter um determinado grau de importância dentro da sociedade. Mas, como definir se tal fato é importante ou não? Para Van Dijk (1988 apud ALVES FILHO, 2011) é preciso usar o recurso da “retórica das emoções” para avaliar quando um fato chega ao patamar de notícia. Ele a define da seguinte maneira:

uma das formas recorrentes de garantir relevância decorre do uso da “retórica das emoções”, a qual justifica tanta importância dada, no mundo ocidental, ao relato de crimes, acidentes e violência. É também a [...] que justifica o fato de os tabloides e jornais sensacionalistas venderem dez vezes mais que a imprensa dita de qualidade.. Entretanto, por esta retórica tratar de fatos muitas vezes pesados e surpreendentes, eles necessitam de números exatos para lhes conferir credibilidade e veracidade. (cf. VAN DIJK 1998, p. 85 apud ALVES FILHO, 2011, p. 91)

Assim, o autor salienta que, por isso, números são citados para se criar a ilusão de veracidade; mas, não existem tantas preocupações com exatidões ou correções. De acordo com Van Dijk (1988, apud ALVES FILHO, 2011), a notícia possui funções sociais e retóricas, e elas podem ser explícitas e implícitas. Da perspectiva midiática, a função explícita tem o objetivo de informar os leitores sobre fatos atuais que são considerados importantes para os grupos sociais. Já na perspectiva do leitor, há a necessidade de se atualizar sobre os fatos que têm acontecido recentemente. As funções implícitas resultam em promover crenças e atitudes dos grupos que dominam o poder de divulgar a notícia, mas não são ações tão

assumidas publicamente (2008, p. 93). Para Van Dijk (1988, apud ALVES FILHO, 2011), toda notícia tem seu evento deflagrador. Esse acontecimento é motivado pelos fatos acontecidos recentemente e considerados relevantes. Assim, a notícia não pode ser uma mera invenção ou uma espécie de fruto da imaginação ou reflexão de alguém. Alguns casos como esse podem ser considerados notícia, mas em ocasiões específicas.

As notícias não devem ser inventadas, embora isso parcialmente possa ocorrer quando, por exemplo, instâncias oficiais pagam para que os jornais noticiem suas ações governamentais. Neste caso, evento deflagrador não é exatamente um fato acontecido, mas o desejo de promoção política. (VAN DIJK (1988 apud ALVES FILHO, 2011, p. 95)

O evento deflagrador deve ter acontecido no presente, em dado momento atual. Não pode ser um fato ocorrido há uma semana; precisa ter ocorrido o mais breve possível, pois, dependendo do tempo em que se originou o evento, é capaz de ele não virar uma notícia (idem, 2004, p. 95). Além disso, para o trabalho com esse gênero em sala de aula, o autor salienta que é preciso trabalhar-se com notícias e fatos ocorridos recentemente, pois, se essa condição não for trabalhada nas aulas de língua portuguesa, perde-se uma das funções sociais de tal gênero.

2.2.4.1 Gêneros relacionados à notícia

Há gêneros que são de suma importância para se compreender e produzir notícias, porque possuem as mesmas habilidades discursivas necessárias para se ler ou escrever uma notícia. De acordo com Van Dijk (1988 apud ALVES FILHO, 2011) são os seguintes, conforme quadro abaixo:

Quadro 6. Habilidades discursivas dos gêneros jornalísticos.

RELATOS PESSOAIS	Constrói-se um texto noticioso tendo como base os relatos dos sujeitos envolvidos e de testemunhas dos fatos.
ENTREVISTAS	Com o objetivo de coletar dados e depoimentos, os repórteres entrevistam os sujeitos envolvidos no evento.
CHARGE	Ilustrações de cunho humorístico publicadas nos dias seguintes ao evento deflagrador da notícia.
EDITORIAIS E ARTIGOS DE OPINIÃO	Em geral, expressam a reação-resposta avaliando os fatos noticiados.
CRÔNICAS	Narrativas produzidas a partir das notícias.
FOTOGRAFIAS	Ao lado de notícias, as fotos acrescentam valores de veracidade, emotividade ou credibilidade aos fatos veiculados.

PROPAGANDAS	São elas que garantem o processo de produção e veiculação das notícias. Na maioria das vezes, não possuem relação com o fato noticiado. Estão ali para trazer retorno financeiro à empresa que divulga as notícias e tentar conquistar o leitor, vendendo seus produtos.
COMENTÁRIOS	Nas versões on-line, há sessões de comentários que possibilitam o leitor a fazer os comentários sobre a notícia veiculada naquela página. Geralmente, a sessão é apresentada com o título “Seja o primeiro a comentar”.
CARTAS DO LEITOR	Usadas para os leitores comentarem e darem suas opiniões tanto no que tange à notícia quanto ao tratamento que ela teve com o veículo que a publicou.

(VAN DIJK, 1988 apud ALVES FILHO, 2011, p. 96-97)

2.2.4.2 A estrutura organizacional da notícia

Embora presente elementos estáveis em sua composição, a estrutura organizacional da notícia pode se combinar de maneiras diversificadas. Algumas regras são adotadas – mas são flexíveis em casos específicos – no tocante à divulgação das notícias. Uma das mais conhecidas é a de que elas devam ser escritas de uma maneira impessoal, impedindo que o redator do texto deixe suas marcas opinativas no texto. Para as empresas que trabalham com a divulgação das notícias, o que deve prevalecer são os fatos conforme aconteceram e não a opinião do veículo de comunicação. Caso haja necessidade de a empresa querer dar a sua opinião sobre tal fato, outros gêneros textuais são indicados e utilizados por elas, como o editorial ou a charge, por exemplo (2004, p. 97-98). Segundo Van Dijk (1988 apud ALVES FILHO, 2011) a estrutura da notícia contém as seguintes categorias:

Quadro 7. Categorias do gênero notícia.

MANCHETE	Resume o que aconteceu, com o mínimo de palavras possíveis que prendam a atenção do leitor.
LEAD⁶	Sintetiza o acontecimento com mais palavras que a manchete, mas também busca captar a atenção do leitor para os fatos.
EPISÓDIO	Relata detalhadamente o acontecimento, dizendo o que ocorreu e quais as consequências que eles provocaram na sociedade.
COMENTÁRIOS	Sujeitos envolvidos no fato, de forma direta ou indireta, que avaliam como ocorreu o acontecimento.

(VAN DIJK, 1988 apud ALVES FILHO, 2011, p. 98)

⁶ Lide: Na linguagem jornalística, a lide corresponde à introdução da notícia, portanto, trata-se do primeiro parágrafo que responderá as perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Porque? Trata-se de um parágrafo onde todas as informações que estarão contidas na notícia deverão aparecer. É uma ferramenta muito importante, visto que desperta a atenção de leitor para a leitura da notícia. Fonte: www.todamateria.com.

Segundo o autor, a estrutura citada acima busca corresponder às expectativas do leitor de um jornal impresso. Com a manchete e lide, o redator consegue transmitir as informações principais sobre os fatos ocorridos, fazendo com que o leitor compreenda o evento central e decida se continua a ler ou não o conteúdo da notícia. Atualmente, com as notícias saindo em vários sites especializados, a forma descrita por Van Dijk (1998) acima, por muitas vezes, não segue identicamente tal estrutura, mas, as notícias, no mínimo, apresentam uma manchete e o episódio, fazendo com que a informação chegue ao leitor de forma clara e sucinta. Além disso, os fatos da notícia raramente aparecem em uma ordem cronológica, mas, em uma ordem de relevância. Segundo Alves Filho (2011), esse tipo de estruturação pode depender da intencionalidade:

sobre a possibilidade de as notícias serem imparciais e inteiramente objetivas: se os fatos são reorganizados em uma ordem diferente da qual ocorreram, esta transformação pode incluir visões subjetivas e privilégio de uma informação em detrimento de outra. (ALVES FILHO, 2011, p. 99)

Ou seja, elementos muito sutis da organização textual podem passar despercebidos pelo leitor. Somente a prática de uma leitura questionadora pode despertar nos alunos um olhar mais atento.

2.2.4.3 A credibilidade da notícia

Os redatores lançam mão de alguns recursos para que a notícia ganhe, segundo Van Dijk (1988, apud ALVES FILHO, 2011), “aparência de verdade e plausibilidade” (idem, p. 99). São elas:

Quadro 8. Credibilidade da notícia.

<p>1. Ênfase na natureza factual dos eventos através de:</p>	<p>Descrições diretas de eventos em curso; Uso de evidência das testemunhas oculares; Uso de evidência de outras fontes confiáveis (autoridades, pessoas respeitáveis, profissionais); Sinais que indicam precisão e exatidão, tais como número de pessoas envolvidas e horário em que o fato ocorreu. Uso de citações diretas de fontes, especialmente quando opiniões são envolvidas.</p>
<p>2. Construção de uma forte estrutura relacional para os fatos através de:</p>	<p>Inserção de fatos em modelos de situação bem conhecidos que os tornam relativamente familiares mesmo quando eles são novos;</p>

	Tentativa de organizar os fatos em estruturas específicas bem conhecidas, por exemplo, as narrativas.
--	---

(VAN DIJK, 1988 apud ALVES FILHO, 2011, p. 99-100)

Geralmente, os veículos de comunicação enviam os seus repórteres aos locais onde ocorreram os fatos. Quando essa situação não pode ocorrer, muitos jornais apelam para o depoimento de testemunhas oculares, entrevistando-os, garantindo, assim, uma plausibilidade de notícia. Mesmo que o testemunho não seja verdadeiro, não importa, pois “não é tanto a verdade real, mas a ilusão de verdade que é a sustentação da retórica da notícia” (VAN DIJK, 1988, p. 86 apud ALVES FILHO, 2011, p. 100). As notícias são veiculadas através de uma linguagem formal, de acordo com a norma culta brasileira vigente. Os casos em que aparecem gírias ou coloquialismos são utilizados entre aspas. No âmbito do estado do Rio de Janeiro, existem jornais que utilizam apenas a linguagem padrão, logo, esses instrumentos são direcionados para as classes econômicas mais privilegiadas da sociedade carioca. Já os jornais que apresentam uma linguagem mais popular são direcionados às classes menos favorecidas financeira e socialmente.

Abaixo, há a chamada de uma notícia veiculada no jornal O Globo, que data de 18 de julho de 2018. Fala-se sobre a fuga do médico Denis Furtado, – conhecido como Dr. Bumbum – responsável pelo óbito de uma paciente após procedimento estético irregular. O jornal é direcionado principalmente às camadas socioeconômicas mais favorecidas.



Figura 1. Linguagem formal em um jornal. Fonte: Jornal O Globo, edição de 18 de julho de 2018.

Percebe-se que o jornal apenas constrói a notícia em seu suporte, não faz nenhuma outra menção a não ser o fato de o médico estar foragido. A variante apresentada na notícia é a culta, evitam-se gírias e neologismos. Segundo Charaudeau (2016), o ato de contar não pode ser resumido apenas a descrever uma determinada ação, mas, cobrir o ato de intencionalidade (2016, p. 153). No caso do Jornal O Globo, há uma intencionalidade do narrador da notícia em querer transmitir alguma coisa a alguém, porém esse ato está destinado apenas a uma breve narrativa sobre um acontecimento que estava em evidência na cidade durante aquela semana.

O outro jornal da cidade, Meia Hora, apresentou o mesmo fato, a fuga do médico. A notícia veiculada no Jornal O Globo ganha uma nova versão no Jornal Meia Hora ao se tratar do mesmo assunto. Enquanto aquele veículo noticiava o fato com objetividade e precisão vocabular, este aproveita-se de um vocabulário mais informal, lançando mão de recursos linguísticos como gírias, ironia e ambiguidade, ostentando assim, segundo (COSTA, 2016, p. 107) a intenção de oferecer mais de uma interpretação sobre o mesmo fato:



Figura 2. Linguagem informal em um jornal. Fonte: Jornal Meia Hora, edição de 19 de julho de 2018.

Ao analisar as categorias linguísticas das notícias acima, percebe-se claramente que toda narrativa possui uma *encenação narrativa* (CHARAUDEAU, 2016, p.184). No chamado *espaço externo ao texto (extratextual)*, o autor e o leitor das notícias veiculadas são sujeitos que possuem *identidade social* e o objeto de troca entre ambos é o texto. Já no *espaço interno*

ao texto (*intratextual*), ambos assumem uma *identidade discursiva*, onde o objeto de troca é uma forma particular de percepção do texto (idem, p. 184).

O tempo é o principal fator de reflexão para se trabalhar com notícias. Elas duram, no máximo, 24 horas. Com a popularidade da internet, esse tempo acabou ficando relativo. Geralmente, a notícia é dada minutos ou horas depois de sua divulgação e, ao decorrer das horas, vai sendo atualizada para que se possa acompanhar o processo de andamento do evento. Além disso, muitos jornais impressos usam muito o advérbio marcador de tempo “ontem”, enquanto os sites de notícia especializados utilizam o marcador “hoje” (ALVES FILHO, 2011, p. 102-103).

Alves Filho (2011) fala das vozes sociais acionadas na notícia. Segundo o autor, para o plano pedagógico, essa percepção é de suma importância, pois tanto a presença quanto a ausência de vozes sociais nas notícias quanto o tratamento dado a elas “podem se revestir de um excelente instrumento para fazer leitura crítica de notícias em sala de aula” (ALVES FILHO, 2011, p. 105). Assim, para que a isenção da cobertura dos fatos seja efetivada, o costume de dar a voz a todos os envolvidos com as citações e depoimentos dos mesmos confere a credibilidade da notícia que o veículo de comunicação deseja.

2.2.4.4 Como trabalhar a notícia em sala de aula?

Segundo Alves Filho (2011), o trabalho com o gênero notícia nas aulas de língua portuguesa deve priorizar a dinamicidade, a pluralidade e as múltiplas riquezas do gênero, evitando, assim, modelos formais e engessados onde o texto apresenta apenas características formais e estilísticas (idem, 2011, p. 109). O autor (op. cit), porém, salienta que para se trabalhar com textos em sala de aula é necessário que sejam respeitadas as características “contextuais, funcionais, interativas e formais das notícias” (idem, p. 109). Assim, o autor (op. cit) salienta que o trabalho com o gênero textual notícia deve elencar os seguintes objetivos:

- 1 – Reconstituição dos propósitos comunicativos (implícitos e explícitos).
- 2 – Identificação do fato relevante/recente relatado e apreciação das razões pelas quais ele foi escolhido.
- 3 – Reconhecimento e apreciação dos recursos usados para a obtenção do efeito de veracidade e credibilidade.
- 4 – Avaliação do grau de isenção em relação ao fato narrado e aos sujeitos nele envolvidos; avaliação da presença e ausência de vozes sociais e da importância a elas conferida;
- 5 – Análise da função das fotografias que figuram ao lado dos textos;
- 6 – Posicionamento do aluno-leitor em relação ao ponto de vista das vozes sociais citadas nos textos.

(ALVES FILHO, 2011, p. 110)

Para o autor, a produção de notícias traz inúmeros benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, pois permite a identificação dos sujeitos envolvidos nos fatos noticiados, a análise de inúmeros pontos de vista sobre um mesmo evento e a formação do senso crítico daquele que produz e lê a notícia, fomentando o desenvolvimento do comprometimento ético com a articulação das vozes sociais.

Passaremos, então, a exposição das principais características do gênero textual carta do leitor, que, nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, ocupará o espaço destinado à produção textual.

2.2.5 O gênero carta do leitor

Esta pesquisa, por se tratar de uma proposta de intervenção pedagógica envolvendo os gêneros textuais notícia e carta do leitor, trabalha com o modo narrativo (cf. 2.2.4) e argumentativo. Segundo Charaudeau (2016), trabalhar com o modo argumentativo “está em contato apenas com um saber que tenta levar em conta a experiência humana através de certas operações do pensamento” (idem, 2016, p. 201). Assim, em relação a estudo, a argumentação possui a tarefa de explicitar o pensamento crítico-social que o aluno desenvolve no decorrer das atividades desta pesquisa.

Na carta do leitor predomina o modo argumentativo, que, segundo Platão & Fiorin (2003), deriva do termo *argumentum*, que tem como radical *argu*, cujo sentido é “fazer brilhar”, “iluminar” e se define como “procedimento linguístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto” (p. 204). Portanto, pode-se concluir que, normalmente, os textos argumentativos são dotados de persuasão. Como forma de tentar convencer o outro, a argumentação pode ser classificada em várias formas como a seguir:

1. Argumento de autoridade: corresponde à citação de autores conceituados em uma determinada área do saber para comprovar alguma tese ou ponto de vista. O uso de citações de tais autoridades em textos comprovam que o falante tem o conhecimento sobre o que está discutindo e ratifica os citados autores como revestidos de veracidade (p. 285).
2. Argumento baseado no consenso: são argumentos que utilizam fatos universalmente aceitos para se confirmar uma ideia. (p. 286)
3. Argumentos baseados em provas concretas: são argumentos pautados em dados comprobatórios. Segundo Platão & Fiorin (2003), os dados precisam ser “pertinentes,

suficientes, adequados e fidedignos” (p. 286). Nesse tipo de argumento, não cabe a generalização.

4. Argumentos com base no raciocínio lógico: é um tipo de argumentação que se baseia nas relações de causa e consequência. Diz respeito às relações entre proposições e “não à adequação entre proposições e provas” (p. 289).

5. Argumentação da competência linguística: o uso de argumentos consoantes à situação de interlocução (p. 291).

Antes de iniciar as justificativas que põem a argumentação como um dos principais pilares da situação comunicativa, é necessário compreender esse fenômeno da linguagem. Segundo Charaudeau (2016), o modo argumentativo, ao contrário do narrativo e descritivo, ainda é pouco difundido nas aulas de língua portuguesa. Embora, segundo o autor, os documentos oficiais afirmem que a tipologia⁷ deve exercer a capacidade de raciocínio dos alunos, ela é, por vezes, relegada à decodificação das funções das conjunções subordinativas, o que é um grande equívoco, pois o modo argumentativo pertence ao âmbito da organização do discurso e não das categorias linguísticas (idem, 2016, p. 202).

Apesar de encontrar resistência nos dias de hoje nas aulas de língua portuguesa, a argumentação é, desde a Antiguidade, a arte de falar e persuadir. Segundo Charaudeau (2016), os gregos a colocavam no “centro da Retórica” (cf. p. 202). Desde aquela época, eles acreditavam que já estabeleciam certa influência sobre os outros, porém, sem a intenção de deter a absolutabilidade sobre tudo. A argumentação era uma forma de extrair a razão de tudo que fosse plausível de exprimir emoções. Dessa forma, o campo argumentativo buscou, na época, a razão sobre as atividades psicológicas, a que conhecemos popularmente pelo binômio razão versus emoção (CHARAUDEAU, 2016, p. 202).

Portanto, a argumentação fornece ao professor de língua portuguesa uma vasta gama de oportunidades para que esse modo de organização do discurso seja indispensável nas aulas, visto que, nesse mesmo gênero, podemos desenvolver várias práticas argumentativas que vão além de escrever um texto: argumentar, refutar, justificar, demonstrar, persuadir, etc. Charaudeau (2016) diz que a argumentação não se resume a frases/orações sequenciais interligadas por conectores (p. 203). Não se atendo apenas a entender o que está demonstrado na superfície do texto, o modo argumentativo faz referências ao que está implícito no texto.

⁷ Neste texto, intercambiaremos os termos tipo ou modo em referência às categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação etc.

Além disso, não se pode confundir a argumentação com outros tipos de discurso, pois todos têm uma existência autônoma.

Para Platão & Fiorin (2003), argumentar é “todo procedimento linguístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que é possível, provável, plausível” (p. 284). Ainda segundo o Charaudeau,

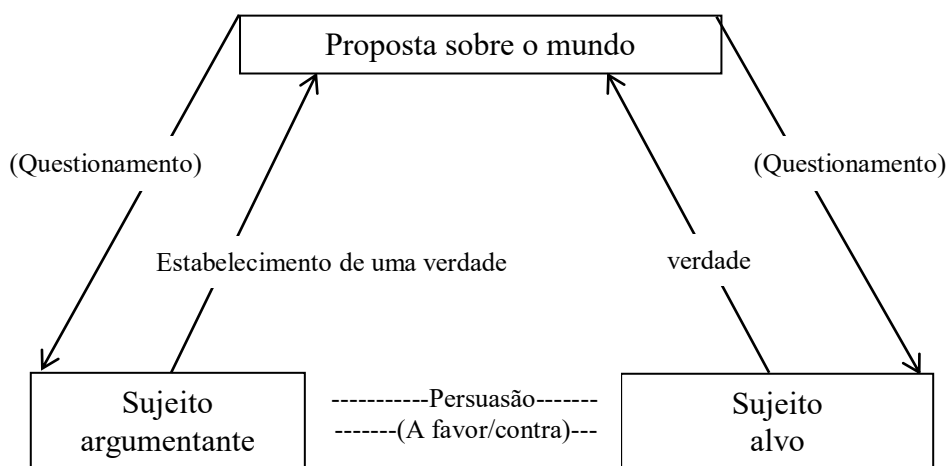
argumentar dirige-se à parte do interlocutor que raciocina (capacidade de refletir e compreender) ainda que seja para obter o mesmo resultado. O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento. (CHARAUDEAU, 2016, p. 205)

Para o autor, para que a argumentação exista é necessário:

- a. uma *proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento*, em alguém quanto à sua *legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta)*. (grifos do autor).
- b. um sujeito que *se engaje* em relação a esse questionamento (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar esclarecer uma *verdade* (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples *aceitabilidade* ou de uma *legitimidade*) quanto a essa *proposta*. (grifos do autor)
- c. *um outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitui-se no *alvo* da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a *compartilhar* da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a *favor*) ou refutar (ficar *contra*) a argumentação. (CHARAUDEAU, 2016, p. 205)

Portanto, o autor elenca uma tríade sobre a relação entre um *sujeito argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo*:

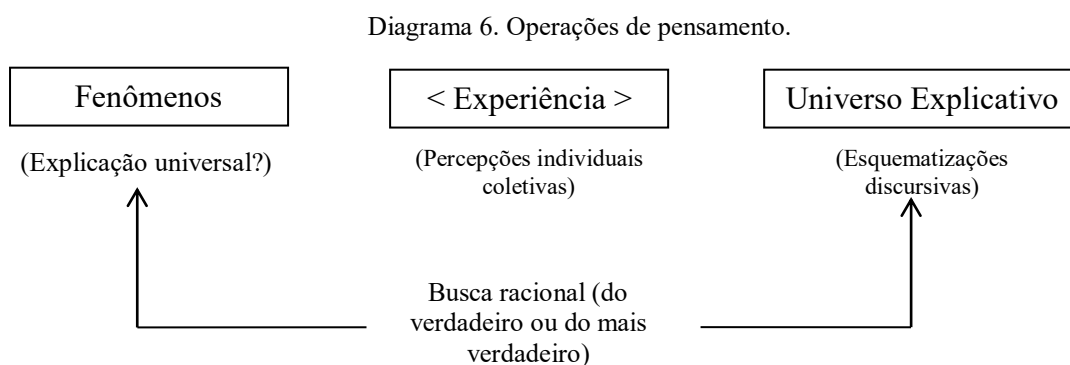
Diagrama 5. Esquema de argumentação.



(CHARAUDEAU, 2016, p. 205)

Para o autor, a argumentação participa de uma “dupla busca” (cf. p. 206). Primeiro, acontece a “busca da racionalidade”, que “tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo” (p. 206). Essa busca é percebida através de duas premissas:

- a. *Experiência individual e social do indivíduo*: leva em consideração o quadro de espaço e tempo determinados.
- b. *Operações do pensamento*: consiste em um universo discursivo explicativo que depende de esquemas coletivos conforme representado abaixo:



(GRIZE, 1982 apud CHARAUDEAU, 2016, p. 206)

A partir desse esquema, forma-se uma outra premissa: a chamada “busca de influência”, que pode se inclinar a um “ideal de persuasão” (p. 206), que consiste em compartilhar com o outro (interlocutor) ou destinatário um certo “universo de discurso” até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas “atingindo o objetivo de uma coenunciação” (CHARAUDEAU, 2016, p. 206). Portanto, a segunda busca é considerada ambígua por Charaudeau (2016), pois, para ele, compartilhar a própria convicção pode ser feito através de vários tipos de raciocínio. Por conta disso, o autor enfatiza que é necessário tomar cuidados ao se tratar da definição de argumentação para que não se caia em dois extremos. São eles: tratar a argumentação de forma racionalizada, caindo sempre nos intentos de raciocínio lógico; e considerar que o ingresso e adesão do outro em seu próprio universo de discurso seria um problema de comunicação humana, visto que estratégias sedutoras e persuasivas poderiam ser confundidas.

Assim, Charaudeau (2016) diz que a argumentação depende exclusivamente da situação de comunicação onde o sujeito está inserido e é em função dessa mesma situação que serão utilizados os componentes do projeto de fala, que engloba os tipos de sujeito, as

situações de troca e o contrato de comunicação. No âmbito jornalístico, a carta do leitor é um gênero que é de total responsabilidade, como dito, do leitor. Antes do advento da internet, o gênero só era divulgado em jornais impressos e o leitor que quisesse fazer alguma sugestão, esclarecer dúvida, comentar uma reportagem ou fazer uma crítica deveria escrever uma carta propriamente dita e se deslocar até a uma agência dos Correios para poder enviá-la aos veículos de comunicação. Com a popularização da internet, basta alguns minutos na frente do telefone celular ou do computador para expressar sua opinião e enviá-la em um clique.

Segundo Adghirni e Baesse (2009 apud ALVES FILHO, 2011), a carta do leitor é um gênero de grande importância para a sociedade em tempos de grandes mídias sociais, pois ele traz o sujeito para mais perto da opinião pública em geral. Além disso, “é um gênero que serve para discussão de questões relevantes da sociedade, mas também presta como uma ferramenta de comunicação para as pessoas exigirem seus direitos.” (idem, p. 129). Apesar de o gênero aproximar mais a opinião dos leitores aos veículos de comunicação, Adghirni e Baesse (2009 apud ALVES FILHO, 2011) constaram, simultaneamente uma contradição:

enquanto a manifestação de opinião do leitor tem crescido significativamente nos dias atuais, este crescimento não se traduz no aumento das páginas de jornais destinadas a este gênero. Basta nos darmos conta de que, da média de 60 páginas contidas na maioria dos grandes jornais brasileiros, apenas meia página é destinada aos leitores, havendo mesmos jornais que não possuem a seção carta do leitor, por incrível que isso possa aparecer. (ADGHIRNI E BAESSE, 2009 apud ALVES FILHO, 2011, p. 129)

O gênero carta do leitor tem uma estrutura de composição. Segundo Pare e Smart (1994 apud ALVES FILHO, 2011), o processo de composição de um gênero textual “implica o reconhecimento de quem participa, de modo direto ou indireto, da construção de textos e de quais atividades realiza” (idem, p. 129). Ainda de acordo com Alves Filho (2011), o processo de composição (partindo do leitor) e chegando até o destino final (nesse caso, jornal impresso) implica a seguinte estrutura:

1. O leitor lê uma matéria publicada em jornal ou revista ou presencia um acontecimento na vida cotidiana ou pública – este é o evento deflagrador;
2. O leitor escreve uma carta (atualmente, na maioria dos casos, e-mail);
3. O leitor envia a carta para jornal ou revista (pelos correios ou pela internet). Esse envio precisa ser feito no “calor da hora”, ou seja, logo após a leitura de uma notícia ou logo após a ocorrência de um fato. Assim como as notícias, as cartas precisam falar sobre fatos muito recentes; (idem, 2011, p. 129).

4. O editor do jornal lê as cartas que chegam à redação, preferencialmente naquele dia, para que elas não percam o chamado *calor da hora* (grifos do autor).
5. O editor, de acordo com critérios pré-estabelecidos pelo jornal ou revista, seleciona quais cartas serão publicadas (em alguns casos, ele geralmente seleciona aquela que resume a ideia de vários leitores; às vezes publica mais de uma carta sobre um mesmo tema quando este é polêmico ou seleciona aquelas que mais se conversam com a linha editorial do veículo);
6. As cartas não selecionadas para publicação são descartadas e o jornal não justifica o porquê da não escolha;
7. Por conta de uma lei brasileira, as cartas descartadas são arquivadas por um período de três meses, podendo ser totalmente excluídas depois.
8. O editor do jornal ou revista executa a edição da carta: resume, retira ou acrescenta informações mais importantes sobre o evento deflagrador.
9. Em alguns casos, o editor pode produzir uma resposta para o leitor, concordando ou discordando da opinião.
10. O editor cria um título para cada carta ou grupo de cartas e as publica, geralmente na edição do dia seguinte (jornal) ou semana seguinte (revista semanal); (idem, 2011, p. 129).
12. Leitores leem as cartas publicadas e podem escrever uma nova carta como resposta àquelas que leram – é quando se instaura um diálogo entre leitores, apenas mediados pelo editor (cf. ALVES FILHO, 2011, p. 129). Ainda de acordo com o autor, os propósitos comunicativos da carta do leitor abrangem as seguintes considerações:

Quadro 9. Propósitos comunicativos da carta do leitor.

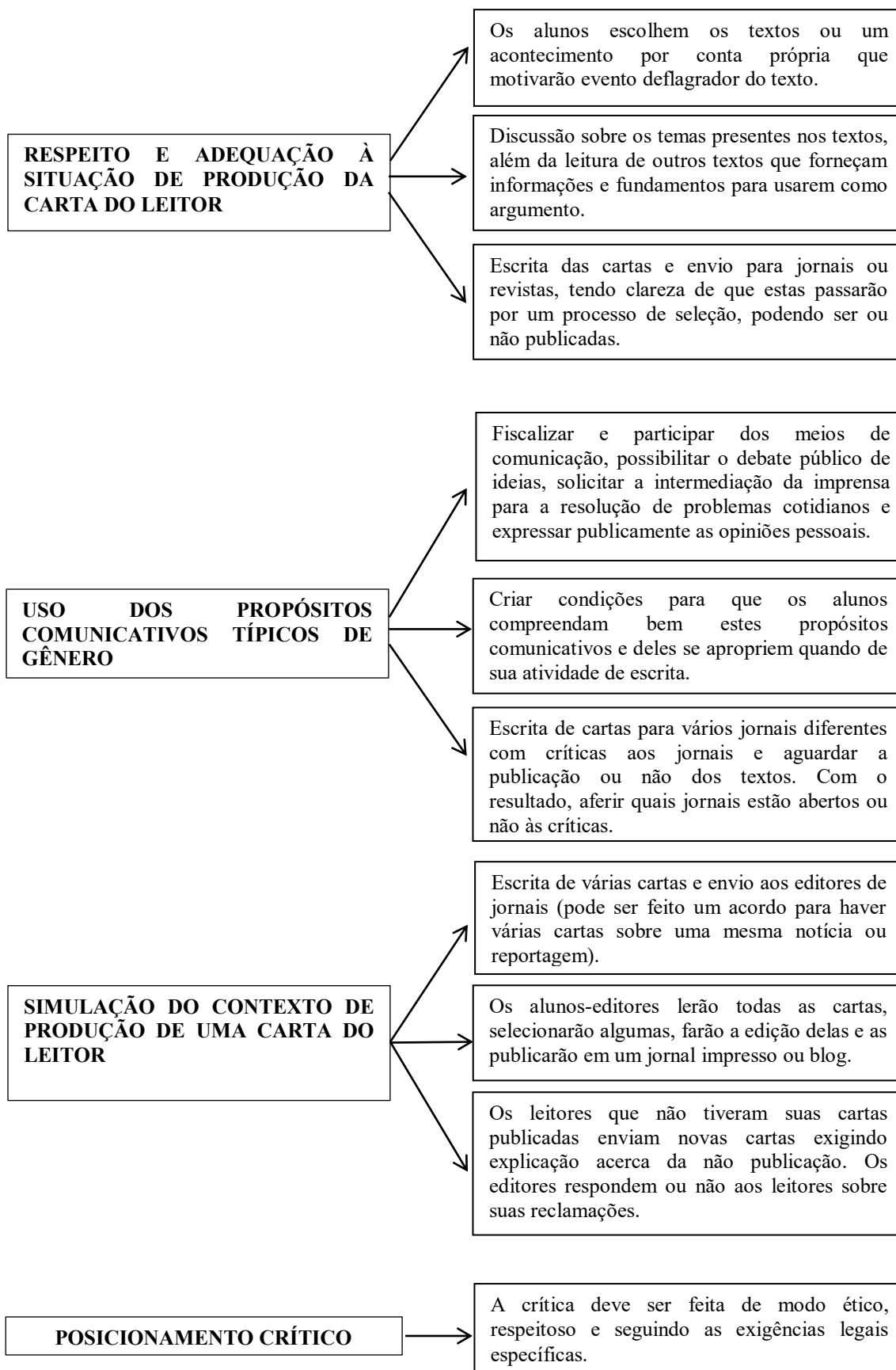
<p>PONTO DE VISTA DOS LEITORES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recorrer às empresas jornalísticas para que elas sirvam como uma espécie de porta-voz diante do Poder Público. 2. Participar de modo ativo do mundo em que vivem através da expressão de opinião e da discussão de assuntos da atualidade. 3. Fiscalizar e criticar os jornais, contribuindo para que outros leitores reflitam sobre o papel da imprensa.
<p>PONTO DE VISTA DOS JORNAIS E REVISTAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manutenção de um relacionamento constante e fidelizado com os leitores, contribuindo para uma propaganda indireta dos jornais. 2. Estabelecimento de interação entre leitores.

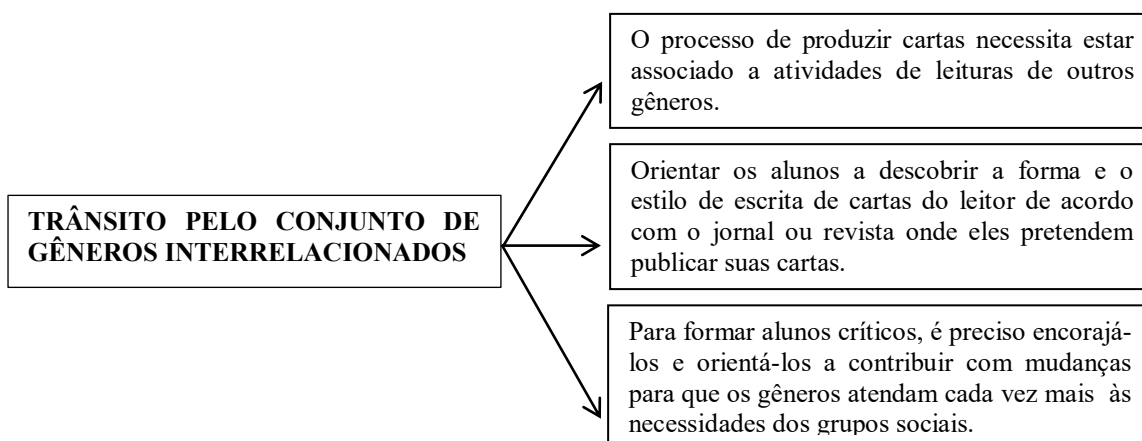
(ALVES FILHO, 2011, p. 134)

Abaixo, são listados pelo autor, os eventos deflagradores, ou seja, os elementos motivadores que levam o leitor a escrever o gênero são:

1. Leitura de uma notícia ou reportagem numa edição muito recente do jornal ou revista – fazendo com que o leitor escreva uma carta criticando, elogiando ou sugerindo reparações na matéria;
 2. Leitura de diversas cartas do leitor – motivando o leitor a se posicionar diante do ponto de vista de outros leitores, interagindo entre concordância ou não da opinião das outras cartas;
 3. Fatos decorrentes na comunidade/espço geográfico em que mora o leitor ou persistência de um problema por falta de ação do Poder Público – levando o leitor a escrever fazendo críticas aos governos, solicitando a intermediação do jornal para ajudar a resolver ou minimizar um problema;
 4. Leitura do jornal como um todo ou de um caderno de jornal como um todo – o que levando o leitor a escrever solicitando alguma reportagem ou notícia sobre um tema não contemplado ainda pelo jornal;
 5. Leitura de editorial de um jornal ou revista – motivando o leitor a contemplar o ponto de vista da empresa jornalística, manifestando concordância ou discordância do assunto;
 6. Leitura de artigo de colaborador do jornal ou revista – motivando o leitor a apreciar o ponto de vista do colaborador, apresentando discordância ou concordância;
 7. Leitura de outros gêneros publicados no jornal ou revista (charge, tira, propaganda, etc.)
- (ALVES FILHO, 2011, p. 135).

A estrutura composicional do gênero carta do leitor segue o parâmetro: seção de contrato, núcleo da carta e seção de despedida (idem, p. 137), porém, muitas vezes, ela não é publicada pelos veículos de comunicação conforme foram escritas pelo leitor. Normalmente, aparecem apenas a assinatura do leitor, um resumo do núcleo da informação e sua ocupação profissional. Alves Filho (2011) sugere que alguns pontos básicos de metodologia para que o trabalho com o gênero cartas do leitor seja ministrado de uma forma satisfatória em aulas de língua portuguesa. Adotaremos esses pressupostos, porém, cabe ressaltar, que a metodologia desta presente pesquisa de Mestrado será baseada, principalmente, nas considerações de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), e enriquecida pelas ideias de Alves Filho (2011). Segue-se a proposta deste autor:





(ALVES FILHO, 2011, p. 139-144)

Trabalhar com gêneros textuais requer que o aluno esteja exposto a suas variadas formas e funções. Por serem estruturas flexíveis, dinâmicas e não estanques (MARCUSCHI, 2008, p.156), o trabalho com esses textos mostram que eles não obedecem a uma estrutura homogênea, portanto, sendo gêneros que circulam na sociedade, têm causa histórica e social, além de serem dinâmicos, variáveis e possuírem uma vasta oportunidade de leitura e fácil acesso aos alunos de qualquer esfera social.

2.3 Os adjetivos

Nesta pesquisa de Mestrado, o adjetivo conta como um elemento apoiador para a leitura de notícias e produção de cartas do leitor. Para se trabalhar com notícias faz-se necessária a distinção dos conceitos de fato e opinião relativa ao fato e o adjetivo será utilizado como um “termômetro” dessa diferenciação.

Segundo a definição de Moura Neves (2011), adjetivos “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo” (MOURA NEVES, 2011, p. 173). De acordo com a autora, os adjetivos têm funções de qualificação. Como qualificadores, a finalidade dos adjetivos é atribuir uma classificação, uma apreciação em torno de algo. Para Evanildo Bechara (2009), adjetivo é “a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado” (BECHARA, 2009, p. 142).

Em sua obra “La Enunciación”, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1993) classifica os adjetivos como objetivos e subjetivos, que por sua vez são classificados como afetivos e avaliativos. Nessa última classe, são descritos como axiológicos ou não axiológicos, ou seja, exprimem ou não algum conceito de valor.

2.3.1 Adjetivos afetivos

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1993), os adjetivos afetivos tratam da reação emocional do sujeito falante em relação ao objeto. São também enunciativos, pois estabelecem sua presença dentro do enunciado. Assim, são empregados em discursos que visam a objetividade. Portanto, em enunciados lexicográficos, esse tipo de adjetivo exclui “toda característica de sentimento ou de emoção” (LAMBERT, 1970 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1993).

2.3.2 Adjetivos avaliativos não axiológicos

Alguns critérios desse tipo de adjetivos são o seu caráter gradual e a possibilidade de utilizá-los em enunciados exclamativos. Os adjetivos avaliativos não axiológicos precisam de uma espécie de gradação para se tornarem específicos. Essa gradação implica “uma evolução qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que a determina” (idem, 1993, p.113). Há duas normas que precisam ser analisadas para que se possa fazer o uso desse tipo de adjetivo: norma interna do objeto e norma específica do falante. O uso da expressão como “um pouco”, por exemplo, implica uma imprecisão em relação a uma ideia objetiva, pois, semanticamente, essa expressão é tomada de uma carga subjetiva. Segundo Sapir (1970 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1993),

oposições como as que existem entre “pequeno” e “grande”, “pouco” e “muito”, etc. nos dão a impressão errônea de serem valores absolutos no campo da quantidade, a semelhança de distinções qualitativas como “colorido” e “verde” no domínio da percepção da cor. É uma impressão errônea. (idem, 1993, p. 114)

Já Lyons (1970 apud KERBRAT-ORECCHIONI, 1993) diz que

efetivamente, quando se pronuncia a oração “Nossa casa é grande”, se tem a impressão de que ao formular esse juízo se afirma uma qualidade absoluta que se atribui à casa um tamanho da mesma maneira que lhe prega uma cor, porém, essa impressão é ilusória. (idem, 1993, p. 114)

Em outras palavras, “o uso de um adjetivo avaliativo é relativo à ideia de que o falante faz uso da norma de avaliação para uma dada categoria de objetos” (idem, 1993, p.113).

2.3.3 Adjetivos avaliativos axiológicos

Implicam um juízo de valor, negativo ou positivo. Atribuem uma escala de referência a um objeto através de sistema de evolução avaliativo e objetivo. Para Orecchioni (1993), todos os adjetivos avaliativos “são subjetivos à medida que se referem algumas particularidades da competência cultural e ideológica do sujeito falante” (idem, 1993, p.123).

Assim, os adjetivos axiológicos, quando estão em conjunto têm marcas mais subjetivas que os outros e os adjetivos avaliativos se referem à subjetividade do enunciador, que é o principal nome da sequência na estrutura sintática.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

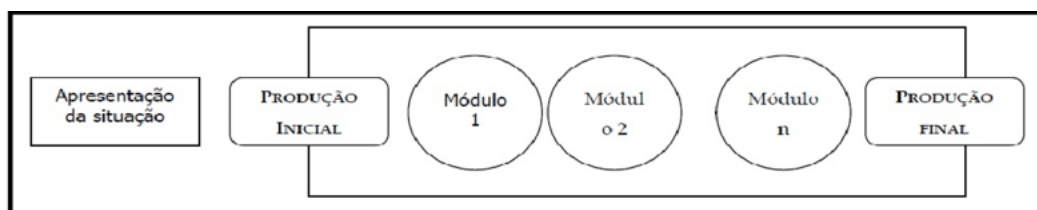
3.1 As sequências didáticas na perspectiva de Dolz, Noverraz & Schneuwly

O desenvolvimento da escrita e da oralidade são os desafios que norteiam o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. Conscientizar o aluno sobre os benefícios da prática de escrever e estimular a sua expressão oral valorizando as suas variantes linguísticas requer pesquisa, reflexão e muita prática. Embora andem juntas, o *duo* escrita *versus* oralidade ainda encontra obstáculos sobre como ensiná-las de modo que o aluno compreenda plenamente seus objetivos e como expressá-las em variadas situações.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), é possível trabalhar a escrita e oralidade em conjunto valorizando cada uma dessas vertentes. A preocupação destes autores com a oralidade é mais evidente na proposta de trabalho elaborada por eles, que ficou conhecida como *sequências didáticas*, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (idem, 2004, p. 96).

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) asseguram que, apesar de a escola trabalhar mais com gêneros escritos, a sequência didática chama a atenção para os gêneros orais que apresentam determinadas regularidades de produção. Assim, uma conversa entre amigos ou uma declaração de amor entre um casal apaixonado segue uma determinada estrutura de enunciação que os autores chamam de *gênero de textos* (2004, p. 97). Por conta disso, a sequência didática serve para “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (2004, p. 97). Portanto, as sequências didáticas são uma forma de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (2004, p. 97). Basicamente, a sequência didática apresenta a seguinte estrutura:

Diagrama 7. Esquema de sequência didática.



(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Abaixo, seguem os detalhes de cada etapa da estrutura:

I. Apresentação da situação (pp. 98-100)

a) É apresentada a descrição detalhada da tarefa a ser desenvolvida pelos alunos, de forma escrita ou oral. Nesse processo, duas dimensões poderão ser especificadas.

b) A primeira dimensão diz respeito ao projeto coletivo de um gênero a ser trabalhado. Esse gênero pode ser oral ou escrito. A partir daí, eles resolverão em conjunto como e quando usar aquele gênero em determinada situação comunicativa. As perguntas norteadoras da elaboração dessa tarefa podem ser as seguintes:

- Será abordado qual gênero?
- A produção se dirige a quem?
- A produção assumirá qual forma?
- Quem participará(ão) da produção?

c) A segunda dimensão se refere aos conteúdos. Ao apresentar a situação inicial, os alunos devem ter noção de como trabalhará os assuntos envolvidos no processo de execução da tarefa. É necessário identificar de qual área se trata aquele tema e como se falará ou escreverá sobre.

II. A primeira produção (pp. 100-102)

a) Trata-se da primeira formulação do texto que poderá ser realizado de forma coletiva ou individual. Pode ser avaliada pelo professor, que poderá dar um conceito sobre a produção. Nesse momento, podem ser feitas as seguintes considerações:

- A primeira produção nem sempre vai ser uma espécie de esboço final nem vai corresponder a toda estrutura linguística e textual que o gênero pede, mas, é uma oportunidade para o professor avaliar os aspectos da produção e quais atitudes precisam ser tomadas. Isso é previsto no trabalho com sequências didáticas, pois elas buscam “desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.” (idem, p. 101).

- Faz-se necessário que nas primeiras produções textuais os professores não atribuam uma nota às tarefas executadas pelos alunos, mas que use a avaliação para aprimorar a sequência,

articulá-la e adequá-la de maneira com que se adapte às necessidades dos alunos. Os autores chamam a primeira produção de *primeiro lugar de aprendizagem* na sequência didática, pois pelo “simples fato de “fazer”, de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem.” (idem, p. 102).

III. Os módulos (pp. 102-106)

Os módulos servem para identificar e ajustar as dificuldades que apareceram na primeira produção de textos, portanto,

a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 102-103)

Sobre como trabalhar os métodos de decomposição e as dificuldades a serem superadas, os autores enfocam as seguintes indagações: Quais são as dificuldades da escrita e oralidade que devem ser abordadas? Como elaborar um módulo para tratar de um problema individual? Como ajustar o que é adquirido no módulo? Para esses questionamentos, há as seguintes considerações:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes

a) *Representação da situação de comunicação*: Solicitar ao aluno que faça uma representação imagética do destinatário do texto, da finalidade desse mesmo texto, da sua posição como autor e/ou locutor e do gênero que é trabalhado.

b) *Elaboração dos conteúdos*: Propor a aluno que use técnicas para pesquisar, elaborar e executar os conteúdos propostos.

c) *Planejamento do texto*: O aluno deve adequar seu texto de acordo com a estrutura do gênero e com a finalidade que se deseja alcançar.

d) *Realização do texto*: Adequar o texto à situação comunicativa e à esfera em que ele vai circular, planejando utilizar os recursos textuais e linguísticos que atuarão no conjunto de compreensão do texto.

- Variar as atividades e exercícios

a) *As atividades de observação e de análise de texto*: Podem ser realizadas a partir de um texto integral ou em excerto, como forma de comparar vários textos pertencentes ao mesmo gênero ou gêneros diferentes.

b) *As tarefas simplificadas de produção de textos*: Impõem aos alunos limites inflexíveis e muitas vezes não chamam a atenção para as dificuldades textuais ou linguísticas que podem acontecer.

c) *Elaboração de uma linguagem comum*: A ação de comentar os textos, criticá-los ou comentá-los precisa ser feito durante toda a ação da sequência didática e, principalmente, na elaboração dos critérios de produção dos textos orais ou escritos.

- Capitalizar as aquisições

Com a sequência didática organizada em módulos, os alunos terão mais autonomia para falar sobre o gênero trabalhado. Assim,

[...] constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, esta linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

IV. A Produção Final (p. 106-107)

É o desfecho da sequência didática. É o momento de analisar todo o material trabalhado durante os módulos. Nesse momento, o professor pode atribuir um conceito à atividade. Na produção final podem ser avaliados qualitativamente os seguintes aspectos: o que se aprendeu e o que falta fazer, análise comportamental individual do produtor dos textos durante os processos de escrita e reescrita dos textos e avaliar os progressos obtidos durante a execução da tarefa.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) fazem alguns esclarecimentos sobre o trabalho com sequências didáticas. São eles: os princípios teóricos subjacentes ao procedimento, o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação, as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua (2004, p. 107).

Quadro 10. Princípios teóricos subjacentes ao procedimento.

<p>ESCOLHAS PEDAGÓGICAS</p>	<p>1. Possibilidades de avaliação formativa.</p> <p>2. Esse tipo de avaliação incentiva os alunos à escrita e à tomada de palavras.</p> <p>3. Auxilia os alunos a ter apropriação de instrumentos e noções propostos ao trabalho com o gênero.</p>
<p>ESCOLHAS PSICOLÓGICAS</p>	<p>1. A representação da situação de comunicação é que deve estar à frente da atividade de produção textual.</p> <p>2. Assim, os alunos moldam sua fala e escrita às situações sociais comunicativas a que estarão expostos.</p> <p>3. Trabalhar com gêneros facilita a tomada de posição consciente e adequada para cada situação comunicativa.</p>
<p>ESCOLHAS LINGUÍSTICAS</p>	<p>1. Textos e discursos fazem parte de atividades de linguagem, logo, a fala e escrita sempre estarão em evidência e sendo trabalhadas nessas tarefas.</p> <p>2. A língua é flexível e viva, portanto, as situações de comunicação contribuem para que o aluno adapte a sua abordagem comunicacional de acordo com o que a esfera sugere no momento.</p> <p>3. As comunicações orais historicamente estáveis existem e podem ser perfeitamente adaptadas à situação comunicacional em que o sujeito está situado.</p>

(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 108-109)

Dentro do universo da sequência didática, os autores também falam da modularidade. É considerado o princípio norteador para o trabalho com as sequências. Descreve-se como um procedimento que

[...] deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem "naturalista", segundo a qual é suficiente "fazer" para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem "impressionista" de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às

necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes [...] (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 110)

Ao trabalhar o aspecto da modularidade, o professor precisa levar em consideração que uma classe de aula é heterogênea e que os sujeitos nela inseridos são pessoas que têm múltiplas necessidades pedagógicas, psicológicas e linguísticas, portanto, a classe não pode ser tratada de maneira uniforme. Assim, as atividades de sequência didática devem ser planejadas, elaboradas e aplicadas conforme a necessidade real de cada aluno. Assim,

[...] as sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 114)

O trabalho com sequências didáticas requer que o professor trabalhe sempre com uma perspectiva textual, visto que nessa fase, o docente elabora diversos materiais sobre como trabalhar os gêneros, quais unidades linguísticas estão inseridas naqueles contextos, como é a responsabilidade enunciativa e como se dará o trabalho de modularidade de tais ações do trabalho com textos (2004, p. 114). Trabalhar com gêneros não significa apenas escolhê-los de forma aleatória e aplicar em qualquer série/ciclo do ensino fundamental. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004) sugerem que devem ser evidenciados os seguintes focos no trabalho com produção de textos com os alunos:

1. Avaliar a capacidade inicial dos alunos;
2. Seleção de objetivos que buscam adquirir novas capacidades para os alunos, um pouco acima de suas capacidades, a fim de que estejam à frente de novos e desafiadores níveis de intelectualidade;
3. Considerar as dificuldades e problemas que possam intervir no processo de aprendizagem.
4. Os desafios de aprendizagem podem ser melhor trabalhados se estiverem à disposição ajudas pedagógicas e psicológicas;
5. Incentivo à autonomia do aluno.

Para tanto, a fim de que os gêneros sejam trabalhados de maneira eficiente, nivelada de acordo com a capacidade intelectual de cada um, conforme o esperado para determinada idade/série, culminou na seguinte sequência:

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA: DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQUÊNCIAS

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª - 2ª	3ª-4ª	5ª-6ª	7ª - 8ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica *
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado *	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance *	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público *
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral *	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral * 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha * (Apres. em áudio)	1. A descrição de um itinerário *	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Figura 3. Sequência didática para expressão oral e escrita.

(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 221)

A intenção da proposta não é que o professor siga as sequências didáticas à risca, mas sim direcionar ao docente, diferentes formas de se apropriar da proposta. O trabalho com as sequências possibilita que, como professores, possamos escolher os gêneros de acordo com a necessidade da turma e, no decorrer do trabalho, pode-se ir modulando a tarefa de acordo com as peculiaridades de cada aluno ou grupo de tarefa. Como a presente dissertação trata de uma proposta voltada para a confecção de uma carta do leitor após a pesquisa com notícias, a sequência didática proposta do DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004) permeará todo este trabalho.

3.2 Contribuições metodológicas

A pesquisa teve início com as leituras que fundamentam todo o processo de construção desse estudo, primeiramente fazendo uma reflexão sobre o uso de textos nas aulas de língua portuguesa conforme explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Há as contribuições de Bakhtin (2003) para compreender amplamente os conceitos sobre gênero do discurso e as observações de Koch (2017) acerca da colaboração dos estudos de Linguística Textual nas esferas da produção de textos. Há a análise também os estudos de Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais e sua importância para uma pesquisa que norteia a produção de textos. Os gêneros utilizados nesta pesquisa são, majoritariamente, notícia e carta do leitor, revisados teoricamente sob a concepção de Alves Filho (2011), Van Dijk (1988 apud ALVES FILHO, 2011) e também com colaborações de Costa (2016) e Adghirni e Baesse (2009 apud ALVES FILHO, 2011).

Ainda, há as considerações de Platão & Fiorin (2003) sobre os processos de argumentação nos textos, com colaboração de Charaudeau (2016) sobre o mesmo assunto e trazendo também a importância da Teoria Semiolinguística no processo de construção do ato de linguagem na encenação do discurso também na perspectiva de Charaudeau (2016). Em uma análise geral sobre as situações de oralidade envolvendo as atividades desta pesquisa, contou-se, adicionalmente, com as contribuições de Roberto (2016). O processo de mediação didática foi baseado no modelo elaborado por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), denominado como sequência didática, que prioriza um ciclo de atividades em fases e módulos, auxiliando o professor ao observar os progressos e possíveis reparações a serem feitas no decorrer do caminho.

O principal foco da pesquisa foi explorar a leitura, análise e interpretação de textos baseados em notícias em turmas do sétimo ano de ensino fundamental para, posteriormente, desenvolverem uma produção textual baseada no gênero carta do leitor. Para tanto, foi utilizada a proposta de sequência didática idealizada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Para dar início às atividades, buscamos um elemento motivador presente na rotina dos alunos: um projeto de horta escolar iniciado na escola, mas que não recebia repasses do governo municipal para a sua manutenção. Foram propostas leituras que mostram a mesma esfera de poder público apoiando o projeto em outras instituições estudantis e a partir da leitura crítica desses textos e de outros ligados à mesma temática, foi proposta como produção final, a elaboração de textos que reivindicam o apoio do órgão público à resolução do problema na escola. Nesse caso, o gênero carta de leitor cumpre o seu papel ao mostrar aos alunos o seu funcionamento real na sociedade. O processo da sequência didática não apenas se ateve à escrita dos textos, mas também priorizou o lugar de fala dos alunos e as suas contribuições para este estudo. Definidas as motivações da pesquisa, pensou-se em teorias que subjazem a esse tipo de estudo.

Com base nas observações de Thiollent (1986), quando uma linha de pesquisa é associada a ações coletivas orientadas para a resolução de um problema ou transformar um objeto, temos um exemplo de pesquisa-ação (p. 7), que, de uma forma mais detalhada,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

No caso deste estudo, as ações coletivas são associadas aos alunos que fizeram parte do processo da pesquisa, a qual visou a solucionar uma dificuldade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, buscou uma interferência no contexto da realidade social daquela escola. Essa pesquisa está situada em um nível microsocial (indivíduos, pequenos grupos) e corresponde ao viés sociológico pelo qual ela é determinada, pois “... os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (THIOLLENT, 1986, p. 9). Além disso,

os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. (THIOLLENT, 1986, p. 9)

Nesse caso, o intuito desse tipo de pesquisa não é apenas detectar um determinado fato e agir isoladamente sobre ele, mas, contextualizar a temática com a realidade e atuar sobre ela também. Sendo assim, todos são beneficiados pelos resultados a serem alcançados. Diferente da pesquisa participante, que possui também interação entre pesquisadores e sujeitos investigados, na pesquisa-ação há uma ação planejada, nesse caso, de caráter social e educacional (GIL, 2002, p. 55).

3.3 Procedimentos metodológicos

Após ler os materiais teóricos que dão o suporte para este estudo, iniciou-se a fase exploratória (THIOLLENT, 1986), onde foi necessário reconhecer – nesse caso, ressignificar – o campo de pesquisa, analisando a situação inicial e identificando os problemas reais para poder estabelecer um ponto de partida para o estudo. Como já havia um contato diário com os alunos desde o início do ano letivo, já se sabia que os alunos apresentavam certa dificuldade na elaboração de justificativas em textos argumentativos, além de resistência para se ler textos. Além dessa realidade, um projeto de horta escolar que havia iniciado há dois anos não

estava recebendo manutenção por parte da prefeitura para que pudesse ter continuidade. Portanto, diante desse exposto, foi feito um plano de ação (THIOLLENT, 1986) com o intuito de dar forma à pesquisa. As perguntas foram as mesmas utilizadas pelo autor e correspondem às seguintes indagações e respostas:

Quadro 11. Plano de ação (parte I).

Perguntas norteadoras	Respostas
a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção? (THIOLLENT, 1986, p. 69)	Alunos do sétimo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Atílio Grégio.
b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto? (ibidem, 1986, p. 69)	Não há ocorrência de conflitos entre os alunos e a instituição escolar, porém, há uma insatisfação latente deles em relação ao poder público municipal, pois, pelo fato de a escola estar localizada em um área carente e não receber investimentos assim como a comunidade, eles percebem a falta de apoio do governo.
c) Quem toma as decisões? (ibidem, 1986, p. 70)	No tocante ao espaço escolar, visando reivindicações, quem costuma tomar as decisões é a equipe de direção escolar. Muitas vezes, os professores são apenas comunicados quando uma atitude foi tomada.

Mediante essas perguntas orientadas, partiu-se para compreender quais seriam os objetivos do estudo e de que forma eles seriam avaliados. Todo o plano de execução da pesquisa está baseado nos estudos de sequência didática elaborados por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) (cf. p. 66). Logo, os objetivos, justificativas e hipóteses deste estudo estão disponibilizados conforme a estrutura elaborada pelos autores, como segue abaixo:

Quadro 12. Plano de ação (Parte II).

Pergunta norteadora: Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação? (THIOLLENT, 1986, p. 70)

A pergunta acima serviu como elemento norteador para todas as atividades que fizeram parte do processo de produção desse estudo. Dispostos abaixo, seguem as compilações de cada etapa do estudo:

Quadro 13. Diagnose.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Diagnose (Produção Inicial)	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a oralidade. - Conhecer a opinião dos alunos expressa na escrita acerca do projeto. - Observar suas capacidades argumentativas em um texto livre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a fala dos alunos que tem resistência ao debate. - Avaliar a capacidade argumentativa em textos livres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há possibilidade de os alunos não participarem da conversa devido à vergonha e receio de ser rejeitado pelos companheiros. - O processo de escrita do texto pode ser minado de argumentações, contrariando o pedido da pesquisadora.

Quadro 14. Módulo I.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade I	- Reconhecer oralmente os conceitos sobre o gênero textual notícia.	- Revisar os elementos constitutivos do gênero textual notícia.	- Há a possibilidade de não apenas revisar o conceito, mas ter que reaplicar o conteúdo devido as dificuldades de alguns alunos ou por terem alunos oriundos de outras escolas na classe.

Quadro 15. Continuação do módulo I.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade II	- Reconhecer o gênero notícia.	- Identificar o gênero notícia entre outros textos utilizando os procedimentos de antecipação elencados por Santos (2013).	- Possibilidade de alguns alunos não reconhecerem o gênero diante de outros textos.

Quadro 16. Continuação do módulo I.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade III	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os principais elementos de uma notícia. - Identificar fato e opinião na notícia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da leitura do texto, reconhecer oralmente os elementos de uma notícia. - Distinguir fato de opinião relativa a esse mesmo fato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de dificuldade de distinção de fato e opinião no texto.

Quadro 17. Continuação do módulo I.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade IV	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer adjetivos como elementos capazes de expressar opinião. - Assimilação de novos léxicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar adjetivos como construtores de opinião. - Assimilar e usar léxicos que envolvam o contexto do projeto da horta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de dificuldade de distinguir os valores morfológicos do substantivo e adjetivo.

Quadro 18. Módulo II.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade I	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar tópicos estruturais do gênero “notícia” com base nos descritores de língua portuguesa. - Estimular a capacidade argumentativas dos alunos com base no uso de adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar os conceitos de fato e opinião no gênero textual notícia. - Aprimorar a escrita e argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de dificuldade de distinção de fato e opinião no texto. - Resistência à argumentação dos textos.

Quadro 19. Continuação do módulo II.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade II	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a oralidade dos alunos. - Conhecer as opiniões dos alunos acerca do exposto no texto. - Estimular a capacidade argumentativa. - Organizar seus turnos de fala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a fala dos alunos. - Estimular a escrita de opiniões acerca do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação maior dos alunos em relação às atividades de argumentação.

Quadro 20. Continuação do módulo II.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade III	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a oralidade dos alunos. - Reconhecer o gênero carta do leitor e suas funcionalidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar mais a contribuição oral dos alunos. - Exemplificar a funcionalidade prática do gênero para resolver o problema da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possíveis equívocos do gênero com outros da esfera jornalística.

Quadro 21. Continuação do módulo II.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Atividade IV	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de composição do gênero. - Entender os propósitos comunicativos do gênero. - Estimular a opinião dos alunos acerca do evento deflagrador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar o uso do gênero para a nossa realidade. - Incentivá-los a se familiarizar com o gênero para utilizarmos na produção final. - Reconhecer o evento deflagrador de uma carta do leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possíveis equívocos sobre a compreensão do evento deflagrador. - Equívoco entre fato e opinião.

Quadro 22. Produção final.

Etapa	Objetivos Gerais	Obj. Específicos	Hipóteses
- Produção final	- Releitura e compreensão de textos anteriores. - Produzir textos do gênero carta do leitor.	- Retomar ideias de textos já debatidos. - Produzir cartas do leitor argumentando relacionando os textos com a realidade escolar.	- Possíveis dificuldades de argumentação. - Incidência maior no texto do uso dos adjetivos como fator de opinião.

3.4 Contextualização do espaço e dos sujeitos envolvidos na pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Atílio Grégio, localizada no município de Seropédica. O espaço educativo atende turmas de Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos. Esta última, segundo decreto municipal recente não será mais oferecida na escola a partir do ano letivo de 2019. O local funcionava em três turnos até o ano de 2018. No período da manhã, aconteciam as aulas da Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No período vespertino, funcionavam as turmas de Ensino fundamental II, do sexto ao nono ano: sendo duas turmas de sexto ano, duas de sétimo, uma de oitavo ano e uma de nono; e no turno da noite eram ministradas as aulas da Educação de Jovens e Adultos. No período vespertino, a escola funciona no horário das 12h30min às 17h50min, tendo o horário de almoço das 14h10min às 14h30min e o lanche das 16h às 16h10min. As duas turmas envolvidas na pesquisa são de sétimo ano do ensino fundamental, apresentando um total de 38 alunos matriculados com idade entre 12 e 15 anos.

Vale salientar que no ano de 2018, a escola sofreu, além dos corriqueiros problemas de evasão escolar, uma alta taxa de transferência de alunos. Como faltavam professores para as disciplinas básicas, como Língua Portuguesa (para ministrar aulas de Redação), Matemática (para aulas de Álgebra e Geometria) e Ciências (para Química e Física no nono ano), muitos alunos optaram por estudar no município vizinho, Paracambi, pois nele o quadro de professores estaria completo, e para os alunos do nono ano, havia, no contra turno, aulas de reforço – chamadas de Pré-Técnico – para auxiliar os discentes na disputa por vagas para cursar o Ensino Médio técnico em escolas federais, como o CTUR (Colégio Técnico da Universidade Rural, em Seropédica), IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Paracambi) e CEFET/RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica, campus Nova Iguaçu).

Embora seja a principal escola do bairro a oferecer os segmentos de ensino como acima relacionados – uma instituição estadual localizada no mesmo bairro oferece apenas o Ensino Médio – o espaço carece de muitos recursos para poder funcionar plenamente. Frequentemente as aulas são suspensas por conta da falta de água, falta de gás ou atraso na chegada dos alimentos à escola. Além disso, na época de incidência de muito calor, a qualidade das aulas acaba sendo comprometida, visto que para cada sala há apenas dois ventiladores de teto que não dão vazão ao grande número de alunos em sala. Como o telhado da escola é feito apenas de laje e o sol incide todo o período vespertino sobre o local, o ambiente fica demasiadamente quente.

A escola não possui sala de vídeo e os computadores que existiam na sala de informática foram desligados e retirados por não possuírem mais acesso à internet. Logo, caso o professor queira levar material para a aula ou atividade, precisa custeá-los de seu próprio bolso. A maioria dos alunos não tem condições financeiras de arcar com os materiais de estudo disponibilizados nas aulas. Muitos, inclusive, dependem do uniforme completo e do material escolar distribuído pela prefeitura logo no início do ano letivo.

Como Seropédica é um município considerado cidade-dormitório, muitos pais e responsáveis de alunos trabalham em cidades distantes ou na capital do estado e dormem em seus serviços, vindo para casa apenas no fim de semana. Outra parte dos chefes de família tem como principal fonte de renda atividades agrícolas e pecuárias, visto que muitos alunos moram em sítio e se sustentam através da venda de frutas, verduras e legumes, além do abate de animais. É comum, por exemplo, alunos oferecerem leite de vaca, banha de porco, torresmo e ovos de galinha aos funcionários da escola, na tentativa de aumentar a renda da família. Alguns responsáveis encontram-se desempregados, enquanto outros, possuem emprego, porém, é constante ouvir a reclamação dos alunos de que o salário recebido pelo(s) responsável(is) não é suficiente para ter uma vida mais confortável e constantemente reclamam que os pais não lhes podem dar dinheiro para passearem na praça do bairro nos fins de semana.

Ao conversar com os alunos que foram envolvidos na pesquisa, constatou-se que alguns dependem das refeições servidas na escola para se alimentar, pois, em muitos casos, os pais, mães ou avós, ou seja, os provedores da casa encontram-se desempregados e fazem o chamado “bico” para levar comida para o lar. Basicamente, as refeições oferecidas na escola são compostas de alimentos industrializados. No lanche da tarde, por exemplo, o leite oferecido aos alunos é o UHT, popularmente conhecido como “leite de caixinha”, porém, os

alunos costumam reclamar do “gosto” e da consistência do produto, reivindicando que a prefeitura deveria comprar leite produzido nos sítios da comunidade.

Durante a fase exploratória da pesquisa, a pesquisadora notou que não era corriqueiro o uso de alimentos naturais na alimentação escolar. Basicamente, os almoços resumiam-se em arroz com feijão e um tipo de carne ou então, macarrão com um tipo de carne. Quando havia um legume na alimentação, era a batata.

Diante dessa situação, a professora de Ciências desenvolveu um projeto de horta escolar que visava a fornecer alimentos à escola e, ao mesmo tempo, disponibilizar esses recursos para que os alunos, cuja família estivesse passando por dificuldades financeiras, os levassem para suas casas, sem precisar pagar financeiramente por isso. Porém, a manutenção do projeto dependia de recursos solicitados juntamente à prefeitura e não houve uma resposta até o fim desta pesquisa para a solução do impasse.

Diante da necessidade de cumprir o papel de professora de língua portuguesa e agente social, foi resolvido que a pesquisa investiria em dois objetivos: auxiliá-los em uma dificuldade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, despertá-los para agir criticamente sobre a própria realidade.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES

4.1 Produção Inicial - Diagnose

A atividade da primeira diagnose partiu do princípio da primeira produção de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Esta etapa permite ao professor

avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Tendo por base esse levantamento do que se trabalhar com os alunos em sala de aula, a atividade a seguir estruturou-se no método de fase exploratória da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1985 apud GIL, 2002) que busca conhecer e explorar por contato direto o campo real em que a pesquisa será efetivada (ibidem, 2002, p. 144). Além disso, procurou-se explorar as dimensões distintas por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004): a apresentação de um problema de comunicação bem definido para posteriormente preparar os conteúdos dos textos que seriam produzidos (p. 98). Assim, ciente de que a professora de Ciências estava enfrentando problemas estruturais para a manutenção da horta e ainda não havia uma resposta do poder público do município sobre como resolver a questão do sistema de irrigação e conservação do espaço, a pesquisadora pergunta aos alunos se o impasse fora resolvido. Foram as seguintes:

Quadro 23. Diálogo.

Aluno 1: “*Th, sora (sic), tá mal.*” (postura resiliente)

Aluno 2: “*(risos) Não vai ter mais horta não!*”

Aluno 3: “*Th, professora, a Claudinez tava esperando um papel mas parece que não chegou.*”⁸

Aluno 4: “*Não sei, professora, parece que não resolveu nada não.*”

⁸ Ofício encaminhado da direção escolar à secretaria de educação pedindo respostas sobre o não cumprimento da promessa de instalação de um sistema hídrico para irrigar a horta.

O relato anterior serviu como ponto de partida para a efetivação da pesquisa. Diante das assertivas, e tendo como base o princípio de que “a produção de discursos não acontece destituída de significado” (PCN, 1997) e que “todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” (PCN, 1997, p. 18), a primeira ação dessa sequência buscou responder qual era a atividade que caberia para os alunos naquele momento. Havia uma situação-problema na escola – o descaso das autoridades com a horta local – e a direção, após várias tentativas formais, ainda não tinha conseguido resolver a situação. Foram pensadas atividades e estratégias para tentar resolver tal situação de uma forma que chamasse a atenção das autoridades de uma maneira pública, sem colocar alunos, professores e comunidade escolar em situações de constrangimento.

Uma atividade de intervenção foi pensada, principalmente na forma de uma sequência didática, que aproximaria os alunos de atividades de produção de texto e culminasse na possível resolução do problema de manutenção da horta escolar. Para isso, as perguntas propostas pela sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) foram norteadoras para essa série de intervenção pedagógica. São elas:

- 1 – Qual o gênero que será abordado? (p. 99)
- 2 – A quem se dirige a produção? (p. 99)
- 3 – Que forma assumirá a produção? (p. 99)
- 4 – Quem participará da produção? (p. 99)

Não houve um gênero específico abordado nessa primeira produção da sequência. Os alunos escreveram um texto livre, sem tipologia específica, pois se esperava que eles escrevessem o que tivessem vontade, de uma forma autônoma, sobre o que seria proposto na atividade. O objetivo final da sequência didática era enviar textos do gênero carta do leitor para a redação do jornal “Fala Seropédica”, solicitando que os órgãos públicos do município tomassem alguma atitude em relação à conservação da horta escolar. Para que isso acontecesse, a pesquisadora e os alunos voltaram a trabalhar com o gênero textual notícia – que já havia sido desenvolvido no segundo bimestre – e fizeram algumas atividades de revisão do gênero até chegar à produção de texto de carta do leitor.

Nas atividades envolvendo notícias, foram revisadas a função do gênero, os descritores do sétimo ano do ensino fundamental, além da produção de textos argumentativos envolvendo o gênero em questão. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas do sétimo ano

– 701 e 702 – com a participação integral de todos. Algumas atividades da pesquisa foram realizadas individualmente e outras em dupla, assim como a produção final. Portanto, englobando as devidas orientações propostas por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), as considerações de Marcuschi (2008), de Platão & Fiorin (2003), Van Dijk (1988 apud Alves Filho, 2011), Alves Filho (2011), Koch (2017) e Charaudeau (2016), segue abaixo a descrição da primeira produção.

4.1.1 Primeira produção

Conforme já dito na metodologia, a escola conta com dez aulas de língua portuguesa, sendo cinco aulas semanais para cada turma. Cada tempo de aula corresponde a 50 minutos e nessa atividade foram utilizados os dois primeiros tempos de aula, somando, ao total, 1h40min. Foram pensados os dois primeiros tempos de aula para a produção textual com a justificativa de que os alunos estão mais receptivos às atividades escolares assim que chegam à escola e, coincidentemente, os dois tempos da aula de língua portuguesa são efetivados na turma que é considerada a mais participativa da escola.

Vale ressaltar que, pelo fato de a escola não contar com uma boa estrutura de ventilação – tendo apenas dois ventiladores de teto em cada sala – e ser localizada em um espaço aberto, longe de árvores, apenas de edificações e com incidência de sol em todo período vespertino, os alunos se cansavam logo das aulas, tornando o trabalho um pouco mais delicado para se conduzir. O tempo de permanência na escola também contava para esse desgaste físico e mental dos discentes: aulas das 12h30min às 17h50min, tendo apenas vinte minutos para almoço.

Retomando a produção, ao entrar na sala, a professora recupera o diálogo estabelecido com os alunos há alguns dias sobre a situação da manutenção da horta escolar. As respostas dadas foram parecidas com as dadas no encontro da aula anterior. Por conta disso, foi pedido para que os alunos respondessem com base no que eles tinham vivenciado nas aulas do projeto de Ciências qual era a importância dos alimentos produzidos naquele local para suas vidas. Antes, foram traçados os objetivos: estimular a oralidade dos alunos, conhecer a opinião deles expressa na escrita acerca do projeto da horta escolar e observar as capacidades argumentativas em um texto livre.

Antes de pedir que os alunos iniciassem a atividade escrita, a pesquisadora lança duas perguntas no quadro com o intuito de pensar, através das respostas, em uma proposta que auxilie os alunos a chamarem a atenção do poder público para a situação em que se encontra a

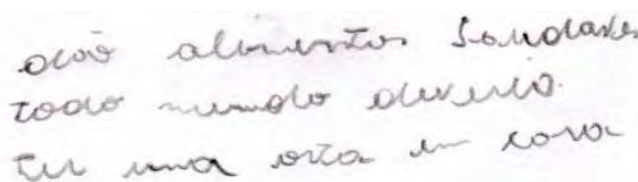
escola. Foi pedido que eles fizessem uma escrita livre, sem um gênero textual definido sobre o assunto, porém foi ressaltado que os textos produzidos seriam utilizados em atividades posteriores.

A escrita sem um gênero textual definido partiu-se da justificativa de que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (PCN, 1997, p. 28). Portanto, acreditou-se que usando um gênero menos monitorado, os objetivos da atividade seriam mais fáceis de serem atingidos. A pergunta elaborada na atividade foi a seguinte: “*Existe algum benefício em termos uma horta escolar? Por quê? Opine.*”.

Os textos selecionados – que serão mostrados adiante – explicitam que, embora a pesquisadora tenha falado e escrito uma frase interrogativa no quadro, os alunos pediram durante algumas vezes que fosse repetido o que era para fazer. Mesmo com uma escrita permanente e contínua no quadro, os sujeitos davam mais credibilidade à oralidade da pesquisadora. Com isso, percebe-se que em algumas respostas selecionadas e postas propositalmente aqui, os alunos escreveram conforme o que foi dito e não escrito.

Algumas frases faladas e repetidas pela pesquisadora, conforme as solicitações dos discentes durante a aplicação da atividade, foram: “*Quais são os benefícios de termos uma horta aqui na escola?*”, “*Por que vocês acham que devemos ter uma horta aqui na escola?*”, “*Qual é a sua opinião sobre a escola ter uma horta própria: isso é bom ou indiferente na sua vida?*”, “*Você acha que precisamos de uma horta escolar?*”.

A seguir, com as atividades correspondentes, os textos serão nomeados de T1, T2, em adiante para melhor retomada de sentido, visto que serão explorados bastante nesta etapa inicial de diagnose. Como os alunos, por uma questão ética, não podem ser identificados, suas produções serão reconhecidas pela letra “A” e a quantidade de participantes será identificada por um número. Portanto, A1 refere-se à produção do primeiro aluno, A2 se refere ao segundo e assim por diante. A numeração será reiniciada a cada etapa da pesquisa e há uma transcrição logo abaixo dos textos originais para facilitar a leitura e compreensão do leitor. Seguem abaixo os textos selecionados para análise da atividade:

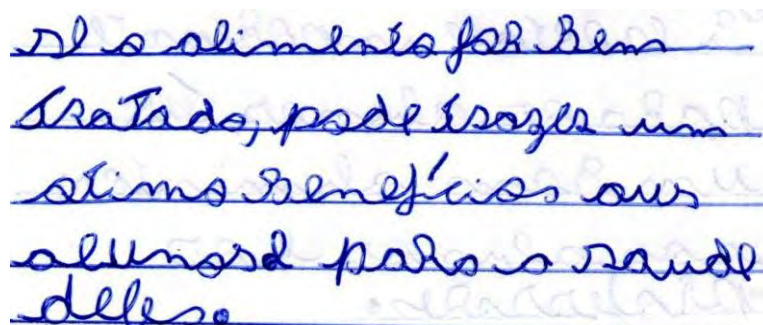


São alimentos saudáveis.
Todo mundo deveria
ter uma horta em casa

Figura 4. Resposta I da atividade da primeira produção.

Quadro 24. Reprodução da escrita.

dão alimentos saudáveis todo mundo deveria ter uma orte
em casa

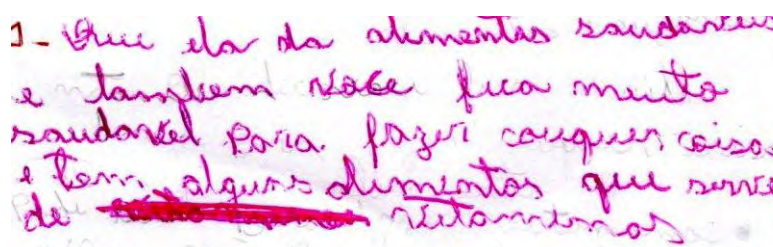


se o alimento for bem
tratado, pode trazer um
ótimo benefícios aos
alunos e para a saúde
deles.

Figura 5. Resposta II da atividade da primeira produção.

Quadro 25. Reprodução da escrita.

se o alimento for bem tratado, pode trazer um ótimo benefícios
aus alunos e para a saúde deles.



1- Que ela dá alimentos saudáveis
e também voce fica muito
saudavel para fazer caquers coisa
e tem alguns alimentos que serve
de ~~vitaminas~~ vitaminas

Figura 6. Resposta III da atividade da primeira produção.

Quadro 26. Reprodução da escrita.

Que ela dá alimentos saudáveis e também voce fica muito saudavel
para fazer *cauquer* coisa e tem alguns alimentos que serve de
vitaminas

A horta pode dar muitas plantas boas para a saúde tipo: boudo bom para o fígado, alface bom que não ingorda e etc...

Figura 7. Resposta IV da atividade da primeira produção.

Quadro 27. Reprodução da escrita.

A horta pode dar muitas plantas boas para a saúde tipo: boudo bom para o fígado, alface bom que não ingorda, etc...

Koch (2017) diz que a leitura tem que estar atrelada a um contexto (p. 59). Segundo a autora, a produção de sentido se concretiza à medida que o leitor pondera sobre os aspectos contextuais que dialogam com o seu conhecimento de suas práticas sociais (ibidem, 2017, p. 59). Percebe-se que A1, A3 e A4 responderam a pergunta de acordo com a oralidade proferida pela pesquisadora e não com o que estava escrito no quadro. Em A2, há uma resposta condizente com o texto escrito, mas a resposta não se apresenta como uma resposta direta da pergunta oficialmente solicitada. Contudo, com as escritas expostas acima, pode-se analisar que, primeiramente, os quatro textos dialogam com a proposta de Bakhtin (2003), que diz que os gêneros denominados primários advêm de situações comunicacionais instantâneas e são fortemente ligados à oralidade (ibidem, 2003, p. 264). A atividade em questão não trabalhou com um gênero específico nem foi exigida uma escrita no padrão formal da língua culta.

Mesmo não escrito em um padrão culto – reiterando que não foi exigido pela pesquisadora – o texto cumpre o seu papel social no processo comunicativo. Segundo Bakhtin (2003), caso não houvesse esse processo de troca comunicativa e entendimento entre os sujeitos, o discurso seria apenas um emaranhado de códigos alfabéticos desprovidos de sentido (BAKHTIN, 2003, p. 274). Percebe-se, na escrita de A1, que há marcas de oralidade em seu texto. A palavra “horta”, por exemplo, é escrita sem o “h”, mostrando, na escrita, o processo que ocorre na fala, pois, somos ensinados, desde que entramos na escola, que a letra “h”, apesar de ser uma letra, não representa um fonema. Cabe salientar que esse evento não constitui falha, pois do ponto de vista de Marcuschi (2008), o texto é a expressão da construção do mundo do sujeito, portanto, ele surge como um reflexo de como ele interpreta esse mesmo mundo (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

Em T2 pode-se perceber uma marca de oralidade na preposição “aos”, sendo transcrita para o papel conforme se realiza na fala: “aus”. Em T3 a marca da oralidade é demarcada na palavra “qualquer”, onde se registra no texto, sua forma oral: “cauquer”. Já em T4 há marcas orais em “boldo”, que acaba sendo transcrito como “boudo” e em “engorda”, que tem sua variação da fala escrita como “ingorda”. A esses processos de transcrições da fala para a escrita, Roberto (2016) diz que há diferentes variações na pronúncia do português brasileiro e com isso, as letras do alfabeto latino não conseguem representá-las fielmente (ibidem, 2016, p. 43). Além disso, a troca do “e” pelo “i” (engorda – ingorda), do “o” pelo “u” (aos – aus) e do “l” pelo “u” (boldo – boudo) como acontecem nas escritas de A2 e A4 são fenômenos previsíveis na escrita e são objetos de estudo na área de fonética e fonologia, assim como a troca de “q” por “c” em T3.

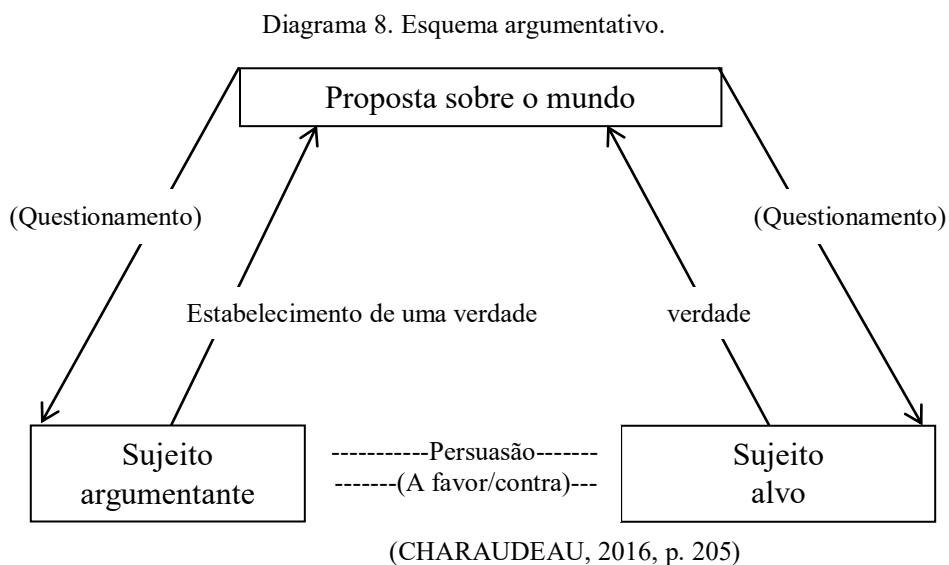
Essas ocorrências são chamadas de processos fonéticos e fonológicos e dizem respeito às inúmeras alterações que ocorrem com fonemas e fones (p. 117). São considerados acontecimentos “ínatos, naturais e universais” (ROBERTO, 2016) e rotineiramente ocorrem especialmente na fase de aquisição da linguagem, podendo perdurar sem o devido monitoramento (ibidem, 2016, p. 117). Em T4 há uma palavra transcrita que comumente é utilizada como gíria pelos cariocas: tipo.⁹ No caso da transcrição no texto, o vocábulo aparece como uma forma da variação da conjunção adverbial causal “como” (ROSENTHAL, 2016).

Do ponto de vista da Teoria Semiolinguística, o EU e o TU (o aluno e o professor) cumprem seus papéis de parceiros no processo de comunicação, onde o sujeito comunicante (EUc) se anuncia sobre tal assunto com o sujeito interpretante (TU_i) e espera dele uma interpretação baseada em que ele deseja receber de resposta. Segundo Mari (2001) esse processo se dá pelo fato de que os dois sujeitos têm uma relação de expectativa no processo comunicativo e, por se informarem continuamente em sala de aula, essa relação comunicacional se constrói mutuamente.

Pode-se perceber também que no texto livre dos quatro sujeitos há o predomínio da argumentação. Charaudeau (2016) diz que o ato de argumentar consiste em não se limitar a uma simples sequência de frases e, no caso do texto, o sujeito cria uma situação argumentativa defendida pelo mesmo autor como uma *relação triangular* (grifos meus): há

⁹ Interjeição usada muitas vezes sem significado, no começo ou no meio da frase, para dar uma pausa. Usada pelos cariocas quase como vírgula. Também vista como “tipo assim.” Exemplo: Tipo, eu avisei que ele poderia vir se quisesse. / Eu não queria chegar na festa, tipo, de mãos vazias. Disponível em: <https://caminhoslanguages.com/blog/pt/the-ultimate-list-of-carioca-slang>.

nesse discurso um sujeito argumentante (aluno), uma proposta sobre o mundo (a resposta da indagação) e um sujeito-alvo (pesquisadora) (CHARAUDEAU, 2016, p. 205), conforme disposto abaixo:



O exposto acima pode exemplificar a proposta de Charaudeau (2016) que deu bases à presente atividade:

- Há uma proposta de mundo (pergunta) que provoca um questionamento em alguém quanto à legitimidade da proposta.
- Um sujeito (pesquisadora) que adira a esse questionamento e elabore um raciocínio para instituir uma verdade.
- Um sujeito (aluno) que cria uma argumentação perante a sua visão de mundo, mas que deseja que o sujeito com que se argumenta aceite a sua verdade que está sendo exposta, mesmo com o risco de a argumentação ser aceita ou refutada (CHARAUDEAU, 2016, p. 205).

Em T1, A1 usa em seu texto o argumento de que “*todos deveriam ter uma horta em casa porque são alimentos saudáveis.*” Já A3 afirma que, com a ingestão de alimentos saudáveis, fica-se mais saudável também. Analisando os textos do ponto de vista de Platão & Fiorin (2003), foram utilizados argumentos baseados em um consenso (p. 285), visto que a argumentação universal que é transmitida a todos nós é a de que os produtos *in natura* são melhores para consumo do que os industrializados. E nesse caso, ainda segundo as definições apresentadas por Platão & Fiorin (2003), tal argumento não foge de ser um consenso por se

apresentar com base em dados científicos, dando credibilidade ao consenso mundial (ibidem, 2003, p. 286).

Já A2 argumenta que o alimento só trará algum benefício se ele for tratado. Iniciando o período com uma conjunção adverbial condicional (ROSENTHAL, 2016), o sujeito exprime um argumento baseado em uma lógica (PLATÃO & FIORIN, 2003) para que a horta seja efetivada na escola: havendo cuidado, haverá benefícios. A essa lógica argumentativa, Platão & Fiorin (2003) discorrem que esse tipo de argumentação diz respeito “às próprias relações entre proposições e não adequação entre proposição e provas” (ibidem, 2003, p. 289).

Pode-se observar que no T4, da presente diagnose, além de argumentar que a horta é boa para se plantar, A4 enumera alguns benefícios que essa prática pode trazer para quem o faz. Além disso, devido ao seu conhecimento de mundo que está ali inserido no texto, ele argumenta quais ganhos a horta representa: o uso de plantas que podem tratar problemas no fígado, a alface, por ser verdura, não permite que a pessoa engorde, fazendo assim que ela fique saudável; e o uso do “etc...” evidencia que o sujeito tem mais conhecimentos a serem compartilhados a partir da sua visão que tem acerca do mundo em que vive (KOCH, 2017, p. 42). Com isso, percebe-se que, sendo base de estudos da Linguística Textual, o contexto precisa estar inserido em todas as atividades de análise, leitura e interpretação de texto, pois ele é “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determinada construção de sentido” (KOCH, 2017, p. 59).

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), após a primeira produção, deve-se partir para a preparação dos conteúdos textuais que deverão ser organizados para a próxima atividade. É considerada a segunda dimensão (p. 99). Como o objetivo da atividade é produzir um texto final, que procurará atingir o seu papel social, resolveu-se trabalhar com o gênero notícia para explorar os conceitos de fato e opinião dos alunos até chegarem à produção de uma carta do leitor. Segundo os autores, essa fase é de total importância, porque, ao determinar o tipo de gênero, o trabalho fica mais pragmático, pois se pode “desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Os textos da primeira produção, de uma maneira geral, utilizaram argumentos satisfatórios para justificar a continuação da horta escolar. Através da leitura e correção deles, percebeu-se que os alunos deveriam aprimorar a ortografia, familiarizar-se com léxicos que envolvem o mundo do trabalho com uma horta escolar e ampliar a capacidade argumentativa,

até chegar à produção do texto final; a partir desse momento, foram desenvolvidos os módulos.

4.2 Módulos

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), eles servem para trabalhar os possíveis problemas que surgiram durante a primeira produção e oferecer aos alunos recursos necessários para que sejam superados (p.102)¹⁰.

4.2.1 Módulo I

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) dizem que trabalhar com textos é uma tarefa complexa (p. 103), portanto, em um módulo é necessário que se trabalhem especificidades de cada gênero para que os alunos tenham capacidade de resolvê-los quando chegar o processo de produção final.

A atividade para a primeira fase do módulo foi pensada entre maio e junho de 2018. Nesses meses, o assunto que dominava os jornais, capas de revista e manchetes era sobre o projeto de lei 6299/2002, de autoria do ministro Blairo Maggi, que flexibiliza as regras para fiscalizar e aplicar os agrotóxicos na agricultura brasileira. Chamou a atenção da pesquisadora o fato de que o assunto daquele momento passava incólume pela sala de aula. Em nenhum texto da primeira produção foi escrita a palavra *agrotóxico*, mas o tema estava em evidência na imprensa de todo o país.

Os objetivos da atividade foram: retomar conceitos sobre o gênero notícia, compreender palavras que envolvam o mundo da agricultura e observar a capacidade argumentativa dos alunos, além de compreender os conceitos de fato e opinião e opinião relativas a esse mesmo fato por meio de adjetivos.

Assim, então, com o objetivo de que os alunos compreendessem os léxicos que envolvem o mundo da agricultura familiar e desenvolver a argumentação, foi proposta uma atividade a partir de uma notícia¹¹ veiculada em um portal da internet que falava sobre os efeitos que a aprovação da lei traria para a mesa e saúde dos brasileiros. Ainda, antes de iniciar a atividade, a pesquisadora retomou alguns conceitos sobre o gênero notícia antes de iniciar a atividade de leitura do texto principal da atividade.

¹⁰ Conferir capítulo “Revisão de Literatura”, seção “3.1 As seqüências didáticas na perspectiva de Dolz, Noverraz & Schneuwly”.

¹¹ O texto integral da atividade se encontra no capítulo “Anexos”.

O texto buscou desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, fazê-los compreender o significado de alguns termos agrícolas que fazem parte da nossa rotina, mas que não temos contato, e desenvolver a capacidade de os alunos compreenderem as diferenças entre fato e opinião em uma reportagem. Utilizamos a construção de opiniões através de adjetivos. Para isso, estudamos a teoria de Kerbrat-Orecchioni (1993) sobre adjetivos. Analisamos como o aluno se porta como receptor e transmissor de mensagens baseado nos estudos de Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2016), além de revisar os processos argumentativos à luz dos estudos de Patrick Charaudeau (2016). Por fim, examinaremos os aspectos narrativos e argumentativos que elencam uma notícia a partir das contribuições de Van Dijk (1998 apud Alves Filho, 2011).

4.2.1.1 Aplicação do Módulo I

A aplicação do Módulo I durou seis aulas e é composto por quatro atividades. Nas duas primeiras aulas foram desenvolvidas estratégias de pré-leitura e, nas aulas seguintes, foram feitas as atividades de leitura do texto principal. Na primeira atividade, procurou-se trabalhar a oralidade dos alunos. Essa estratégia parte do princípio de que a “oralidade diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2010) e é também “uma forma de produção textual-discursiva oral” (idem, 2010, p. 40), por isso, essa prática precisa estar presente na rotina escolar porque ela é a essência da nossa comunicabilidade.

Nessa proposta de pré-leitura, foram elencados dois objetivos que o autor considera como importantes no estudo desse tipo de texto: o reconhecimento explícito e implícito dos propósitos comunicativos do texto e o reconhecimento do fato relevante/recente relatado e a justificativa das razões pelas quais ele foi escolhido (p. 110). A tarefa decorreu da seguinte maneira:

Atividade I

Pré-leitura: Debate ativando os conhecimentos prévios, pois estudaram o gênero no segundo bimestre.

- *Você sabe o que é uma notícia?*
- *Você sabe reconhecer uma notícia?*
- *Você conhece os elementos básicos de uma notícia? O que ela deve conter?*

Quadro 28. Descrição da atividade

Pesquisadora: “*Gente, antes de darmos início a nossa atividade do dia, vamos lembrar alguns conceitos sobre notícia... Será que alguém lembra?*”

A1: “*É quando se noticia sobre alguém!*”

A2: “*Deixa de ser burro, X! Não é sobre alguém!*”

A1: “*Burro é vc.*”

P: “*Mas porque não pode se noticiar sobre alguém?*”

A3: “*Pode sim, “sora”, esses moleques que não sabem nada!*”

P: “*Sabem sim, Y! Só precisamos reaprender a debater, né, gente?*” (alguns acenam a cabeça positivamente).

A4: “*É a informação sobre alguma coisa, professora.*”

P: (pisca o olho em sinal positivo)

A1: “*Viu, seu jegue!?*” (para o aluno 2)

P: “*Pessoal, para! Nada de ofensas! [...] O que mais? Quero saber de mais gente!*”

A5: “*Professora (grito)! É uma informação de alguma coisa ou alguém!*”

Diante do exposto acima, pode-se perceber que os alunos 1, 3, 4 e 5 expõem na aula alguns dos conceitos acerca do gênero notícia e o fazem de maneira satisfatória, pois (MOTTA, 2006 apud COSTA, 2016) ressalta que a notícia é o relato específico sobre o que acontece no mundo. Van Dijk (1998 apud ALVES FILHO, 2011) apura que é uma informação inédita sobre fatos importantes (ibidem, p. 91). Os alunos elencaram de maneira bem sucinta o conceito de notícia. Mesmo quando a pesquisadora destinava a pergunta a um aluno e o outro respondia, significava, segundo Charaudeau (2016), que havia vários TUD naquele local, pois o EU (pesquisadora) tinha o total domínio da situação, pois sabia que sua enunciação seria transparente para todos (p. 45). No caso acima, os respectivos alunos atingiram o objetivo da primeira pergunta ao relatarem a função do gênero em questão.

4.2.1.2 Atividade II

A segunda atividade buscou saber se os alunos conseguiriam reconhecer uma notícia. Para isso, foram levados impressos de textos que buscavam indagar a eles se poderiam

reconhecer o gênero em meio a outros textos. Santos (2013) afirma que para se trabalhar com leitura em sala de aula é necessário que pensemos na organização dessa atividade (p. 48). Por conta disso, nesta tarefa foi utilizado o recurso de *antecipações* defendido pela autora. Eles abarcam os conceitos pré-textuais e pós-textuais orientados por ela. Aqui, antes do texto, há indagações que buscam trazer ao leitor conhecimentos prévios sobre a estrutura do gênero que vai ler.

A aplicação da tarefa foi elaborada, principalmente, com base nas concepções de Koch (2017) sobre a relação autor-texto-leitor. Segundo a autora, para um texto ter sentido é preciso que ele interaja com o sujeito; assim, a leitura tem condições de produzir sentido (p. 11). Isso vai além de o texto não ser um “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (ibidem, 2017, p. 11). Além disso, o trabalho com o gênero notícia escolhido para essa atividade é baseado na proposta de Bakhtin (1979 apud Marcuschi 2008) que apura os gêneros como uma representação da compreensão e “facilitação da ação comunicativa interpessoal” (ibidem, 2008, p. 208). Segundo Alves Filho (2011), o trabalho com notícias deve evidenciar a dinamicidade do gênero (p. 109) e priorizar as características contextuais da notícia.

O objetivo da atividade foi identificar se os alunos discerniriam uma notícia dentre dos demais textos. Segundo Van Dijk (1998 apud ALVES FILHO, 2011), relatos pessoais, fotografias, propagandas, cartas do leitor entre outros, têm necessidade de que sejam diferenciados de suas funções em relação à notícia (p. 96-97). Foram utilizados os seguintes enunciados levados pela pesquisadora:

Quadro 29. Texto I.

NÃO SEI. PERGUNTA LÁ NO POSTO IPIRANGA.¹²

Quadro 30. Texto II.

UMA LIÇÃO DOS JOVENS¹³

Quadro 31. Texto III.

TRETA NA CARRETA: RIVALIDADE ENTRE TRENZINHOS DE ANIMAÇÃO ACABA EM BRIGA¹⁴

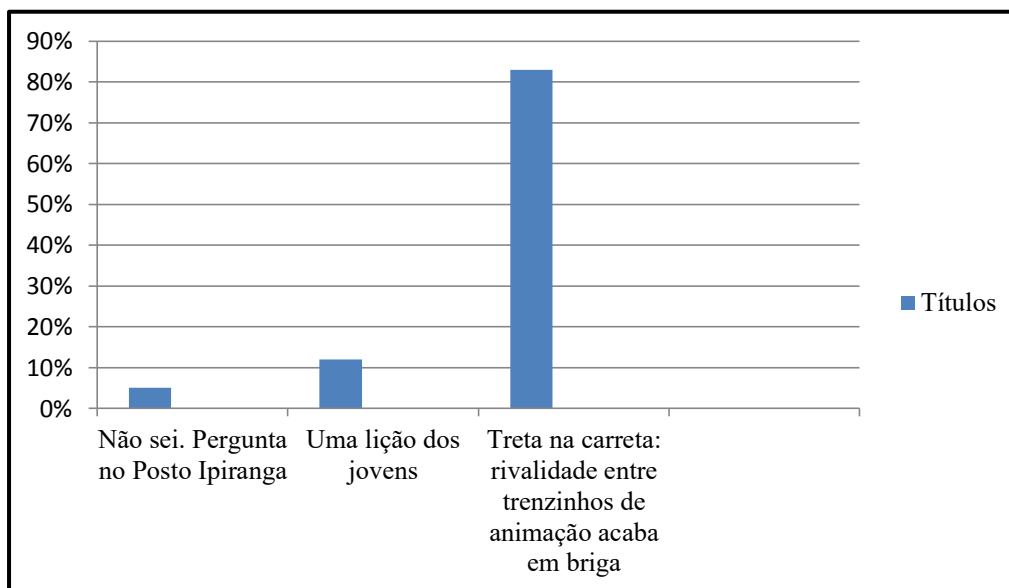
¹² <http://www.matildefilmes.com.br/propagandas-criativas-que-conquistaram-seus-objetivos/> Acesso em 15 de junho de 2018.

¹³ <https://loucosportecnologias.blogspot.com/2013/08/a-coluna-cartas-do-leitor-e-um-espaco.html>. Acesso em 15 de junho de 2018.

¹⁴ <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/23/treta-na-carreta-rivalidade-entre-trenzinhos-de-animacao-acaba-em-briga.htm>. Acesso em 15 de junho de 2018.

Nessa atividade, foram dispostos no quadro os seguintes textos, a fim de compreender se alguns alunos reconheceriam o gênero notícia pelo título. Foram colocados de forma aleatória e a professora apenas perguntou qual era a notícia, sem dar qualquer dica e intervenção após a própria fala. Foi pedido que eles não olhassem o caderno e o livro. Após conversarem entre si, vieram as seguintes respostas:

Gráfico 1. Reconhecimento dos textos.



Os textos relacionados acima são, respectivamente: trecho de texto de propaganda, título de carta do leitor e título de notícia. Nessa atividade, 5% dos alunos responderam que o primeiro texto “*Não sei. Pergunta no Posto Ipiranga*” tratava-se de uma notícia, os outros 12% relataram que “*Uma lição dos jovens*” era o tal gênero e os 83% disseram que o título “*Treta na carreta: rivalidade entre trenzinhos de animação acaba em briga*” pertenciam ao título de uma notícia.

Pode-se notar que, conforme Alves Filho (2011) supõe, houve um posicionamento do aluno como leitor em relação ao ponto de vista das vozes sociais que são citadas no texto (2011, p. 110). Quando perguntados o porquê de terem escolhido o terceiro título, enfatizaram que ele estava “mais direto”, que segundo “não dava ideia do que se falava” e que no primeiro texto, pensaram em um meme muito comum de um comercial de televisão. Apesar de haver um coloquialismo – o que é evitado ou geralmente posto em aspas (2011, p. 100) – no título da notícia “*Treta na carreta: rivalidade entre trenzinhos de animação acaba em briga*”, há uma tendência jornalística de “usar palavras novas para denotar novos desenvolvimentos” (p. 100) no estilo das notícias. Neste caso, o fato de a palavra *treta* significar “astúcia, manha,

ardil” (BECHARA, 2009, p. 807), não desconsidera o texto todo como uma notícia. Além disso, no segundo texto “*Uma lição dos jovens*”, os alunos consideraram-no um texto com sentido vago, visto que em um título de notícia se deve prevalecer as “descrições diretas dos eventos em curso” (ALVES FILHO, 2011, p. 99).

É latente que há uma representação de um circuito de fala configurada, o dito espaço interno (p. 53). A comunicação da tarefa se deu a partir da imagem de um sujeito enunciador (Eue) – a pesquisadora – e de um sujeito destinatário (TUd) – os alunos – provenientes de um saber compartilhado entre ambos que está ligado “às representações linguageiras das práticas sociais” (p. 53).

4.2.1.3 Atividade III

Com base no dispositivo de que a maior parte da turma havia reconhecido o título do gênero em questão, foi elaborada a terceira parte da atividade, na qual os alunos reconheceriam os principais aspectos de uma notícia e o uso de adjetivos como forma de exprimir fato e opinião nos textos jornalísticos (KERBRAT-ORECCHIONI, 1993) – visto que esse é um recurso que será explorado na atividade de produção final (carta do leitor). O fato de compreenderem os elementos básicos de uma notícia já auxilia para a construção do gênero que finaliza a pesquisa. Não será exposta aqui a atividade em um arquivo integral, mas excertos dela, a fim de que fique uma explicação pormenorizada e detalhada de cada trecho. A primeira parte consistiu na leitura da atividade em si.

Entenda o que está em jogo na nova lei dos agrotóxicos

A votação do projeto de lei deve acontecer hoje (20) em Comissão Especial da Câmara dos Deputados

POR KARINA CAMPOS COM EDIÇÃO DE CASSIANO RIBEIRO

O Projeto de Lei (PL) 6.299/2002, que flexibiliza as regras para fiscalização e aplicação dos **agrotóxicos**, está em discussão no Congresso Nacional e deve ser votado nesta quarta-feira (20). De autoria do atual ministro da Agricultura **Blairo Maggi**, o PL propõe alterações em diversos pontos, como produção, importação e rotulagem.

A **discussão** vem causando embate entre diversos **órgãos** que se declaram contra, como a ANVISA e o IBAMA, e os que são a favor, como a bancada ruralista. Entenda alguns dos principais pontos que o PL pretende alterar:

Quadro 32. Texto da atividade III.

Vale ressaltar que, conforme mencionado no capítulo de Metodologia desta dissertação, na escola onde a pesquisa foi desenvolvida não há mais sala de computadores

com acesso à internet, tampouco é permitido o uso de celulares, já que todos são recolhidos em uma caixa pela coordenação e só são entregues aos alunos no fim do turno. Então, para se trabalhar com o gênero em um espaço que carece de base para estudá-lo, as atividades foram impressas em estruturas obedecendo à composição do gênero como apresentado no suporte; nesse caso, um site de notícias. No entanto, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) enfatizam que “a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (p. 128). Para tanto, a notícia acima foi retirada conforme estava no site, obedecendo inclusive, os destaques do *hiperlink*.

Conforme estipulado por Van Dijk (1988 apud Alves Filho, 2011), a manchete e o *lead* da notícia “*Entenda o que está em jogo na nova lei dos agrotóxicos*” resumem o evento para que isso chame a atenção do leitor. O excerto busca sintetizar de uma forma clara o que se pretende passar para quem está lendo a notícia. Conforme Alves Filho (2011) diz, os fatos acontecem obedecendo a uma ordem de importância e não cronológica como na maioria das notícias (p. 99). Nesse sentido, procurou-se trabalhar o que é proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) seguido a primeira produção: após deixar claro para os alunos o gênero que vão estudar e trabalhando as capacidades necessárias para o domínio do mesmo (p. 103). Neste primeiro momento, foi realizada uma série de perguntas sobre a estrutura da notícia e os elementos que a compõem. A primeira indagação acerca da dimensão estrutural do gênero foi: “Qual fato deu origem à notícia?”.

Quadro 33. Respostas das atividades.

Pergunta	Respostas
Aluno 1	“O uso de agrotóxicos.”
Aluno 2	“A nova lei dos agrotóxicos.”
Aluno 3	“Os agrotóxicos.”
Aluno 4	“Entenda o que está em jogo na nova lei dos agrotóxicos.”
Aluno 5	“O fato foi que o PL está procurando (sic) um jeito para que o agrotóxico entre em contato com nossas frutas.”
Aluno 6	“O fato de quererem colocar agrotóxico nos alimentos.”
Aluno 7	“Aplicação dos agrotóxicos.”
Aluno 8	“Os deputados estão querendo liberar os agrotóxicos no Brasil (sic).”
Aluno 9	“Nova lei dos agrotóxicos e a discussão da ANVISA e do IBAMA.”
Aluno 10	“Está em discussão (sic) no Congresso Nacional e ser votado na quarta (20).”

De acordo com Alves Filho (2011), para se trabalhar o evento deflagrador da notícia em sala de aula é necessário que os textos estejam a par de acontecimentos recentes, senão o

elemento central do funcionamento do gênero perde a função (p. 95). Vale ressaltar que o texto foi escolhido para ser trabalhado na semana em que o projeto de lei iria à votação em Brasília e, há poucos dias, as atividades de diagnose haviam sido aplicadas.

As respostas de A1, A2, A3, A4, A9 e A10 identificam de uma maneira global o elemento motivador da notícia (o agrotóxico), mas não o evento deflagrador. Obviamente, a resposta destes alunos não constitui um erro, mas fugiu do fato que era pedido. Entendemos com Alves Filho (2011) que, por os sujeitos estarem ligados a fatos da vida real que aconteceram recentemente – as discussões em sala sobre alimentos e agrotóxicos – por exemplo, as respostas resumidas sobre o termo agrotóxico foram previstas dentro dos propósitos comunicativos do texto. A resposta de A4, embora não apresente o fato que gerou a notícia, reconstituiu o propósito comunicativo do texto. Já A5, A6, A7 e A8, dentre as dez respostas, comunicaram o fato que deu origem à notícia. A identificação do fato relevante relatado nas respostas atingiu o objetivo de reconstituir os propósitos comunicativos do texto e cumprir o seu papel social enquanto notícia.

À luz da Teoria Semiociológica (cf. seção 2.1 desta dissertação), enquanto o EU (pesquisadora) elabora um processo de produção textual que busca obter a compreensão por parte de TU (aluno), o próprio TU interpreta o texto à sua maneira conforme sua visão de mundo e o devolve para o EU, a fim de que este compreenda a interpretação que ele teve sobre o objeto. O que podemos ver é um ato de linguagem formado por dois universos de discursos diferentes, onde nem sempre o processo interenunciativo será devidamente compreendido satisfatoriamente por ambas as partes, embora seja efetivado o objetivo do processo comunicativo.

4.2.1.4 Atividade IV

A segunda parte do texto (e última do módulo I) sobre a notícia veiculada já parte da motivação de se entender, de fato, o que é agrotóxico e se há o uso de adjetivos para se expressar opinião nas notícias com base nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1993):

Nome dos agrotóxicos
O PL propõe substituir o termo “agrotóxico”, que é utilizado atualmente, por “defensivo fitossanitário e produtos de controle ambiental”.
Quem defende a alteração diz que o termo é depreciativo e só é utilizado no Brasil. Nas principais línguas do mundo, adotam-se variações com a mesma etimologia: pesticidas (espanhol), pesticide (inglês).

Quadro 34. Excerto do texto.

Com base no trecho do texto, discorreu-se, em sala de aula, uma conversa sobre os

conceitos usados pelo projeto de lei serem utilizados de maneira pejorativa ou não no país. Procurou-se explorar bastante a oralidade dos participantes, pois, segundo Schneuwly (2002), cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais."¹⁵

Nessa prática de debate, a atividade culminou em os alunos tentarem justificar os apelidos pejorativos que colocam nos outros. Esse assunto culminou em uma conversa séria da pesquisadora com a turma sobre a gravidade da prática de *bullying*, prometendo retornar esse assunto em forma de um projeto de conscientização assim que terminasse a pesquisa. Logo, passou-se rapidamente para a outra parte da atividade, na qual foi utilizado o texto escrito como apoio e não mais o discurso oral como principal recurso. Tendo como base a teoria de adjetivos utilizados por Kerbrat-Orecchioni (1993), procurou-se analisar nessa atividade como essa classe de palavras pode ser usada nos textos com sentido positivo ou negativo, cabendo sempre, analisar o contexto. Assim, poderemos analisar nos textos se os adjetivos aparecem em categorias, conforme disposto pela autora: objetivos, subjetivos (afetivos e avaliativos) e avaliativos (axiológicos e não axiológicos – expressões de juízos de valor) (p. 110).

c) Releia o trecho:

“O PL propõe substituir o termo “agrotóxico”, que é utilizado atualmente, por “defensivo fitossanitário e produtos de controle ambiental”.

*Quem defende a alteração diz que o termo é depreciativo e só é utilizado no Brasil. Nas principais línguas do mundo, adotam-se variações com a mesma etimologia: *pesticidas* (espanhol), *pesticide* (inglês).*

As entidades que fazem campanha contra os agrotóxicos afirmam que “com a mudança pretendem aumentar a aceitação aos agrotóxicos, colocando um nome menos impactante.”

d) Segundo o texto, qual é o efeito de sentido de chamarmos tais produtos químicos de “agrotóxicos” e em países diferentes eles serem chamados de “pesticidas”?

Quadro 35. Excerto do texto.

O trecho do texto diz respeito ao projeto de lei tentar mudar o termo “agrotóxico” por um outro que cause um eufemismo na pronúncia e entendimento do termo. Platão & Fiorin (2003) afirmam que “quando alguém diz a outrem alguma coisa, quer, em última instância,

¹⁵ Entrevista concedida à revista Nova Escola, em 01 de novembro de 2002. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/944/entrevista-com-bernard-schneuwly>.

fazer aceitar o que está sendo dito” (p. 328). Assim, o intuito de tentar suavizar o conceito de um termo para que ele possa ser mais aceito diz respeito a dizer uma coisa para significar outra.

Nesse caso, vemos um claro exemplo de *circunstância de discurso*, conforme tratado por Charaudeau (2016). Esse ato de interpretação depende, exclusivamente, dos “saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem” (p. 44) e são relativos à “dupla dimensão explícito/implícito do fenômeno linguageiro” (ibidem, p. 44). Partindo do pressuposto de que o ato de suavizar uma expressão para que ela não se identifique como pejorativa, o processo de produção criado pelo EU e dirigido ao TU não se realiza quando o EU quer que o TU seja apenas um mero receptor da mensagem sem interesse em apurar as intenções do EU (p. 44). Assim, no contexto do uso do termo “agrotóxico”, espera-se que a sociedade (TU) não faça correlações negativas com o termo propriamente utilizado; e o deputado criador da lei (EU) mostra essa intenção ao utilizar um eufemismo para alcançar esse objetivo (p. 44).

A questão acima se remete a um recurso utilizado para suavizar palavras ou expressões desagradáveis, o eufemismo.¹⁶ No Brasil, o termo “agrotóxico” possui sentido negativo e está intimamente ligado aos casos de incidência de câncer no país.¹⁷ Uma forma de desestabilizar essa palavra de um sentido negativo seria a utilização do termo “defensivo fitossanitário e produtos de controle ambiental”. Pode-se concluir, obviamente, que tanto o termo “pesticida” quanto “agrotóxico” são substantivos, mas a atividade em questão, a seguir, procurou analisar se os alunos são aptos de dar uma opinião argumentativa acerca da questão elaborada no item “c”, utilizando os adjetivos para exprimir suas opiniões acerca dos termos. Portanto, concernente às questões. Seguem as respostas:

Figura 8. Resposta I da atividade IV.

Quadro 36. Reprodução da resposta.

“Agrotóxico” é um nome menos **impactante** por isso muitas pessoas ao não conhecer a história pensa que é uma coisa **segura**.

¹⁶ Figura de pensamento que busca suavizar palavras ou expressões de cunho desagradável.

d) É por que a partir do momento que chamamos de "Pesticidas" sabemos a tal gravidade do produto que no caso é feito para matar pragas e organismos realmente prejudiciais à uma plantação e a nossa Saúde. Agora quando chamamos de "agrotóxicos" não temos a noção no que esse produto está realmente agindo, e é por esse motivo que usam esse nome menos "importante".

Figura 9. Resposta II da atividade IV.

Quadro 37. Reprodução da resposta.

É por que a partir do momento que chamamos de “pesticidas” sabemos que a tal gravidade do produto que no caso é feito para matar pragas e organismo realmente **prejudiciais** à uma plantação e a nossa saúde. Agora quando (sic) chamamos de “agrotóxicos” não temos a noção no que esse produto está realmente agindo, e é por esse motivo que usam esse nome menos **“impactante”**.

d) Aqui no Brasil colocaram "agrotóxico" para deixar **encoberto** o que ele pode causar nos outros países eles deixam **explícito** o que pode causar.

Figura 10. Resposta III da atividade IV.

Quadro 38. Reprodução da resposta.

Aqui no Brasil colocaram “agrotóxico” para deixar **encoberto** o que ele pode causar nos outros países eles deixam **explícito** o que pode causar.

As respostas citadas foram obtidas em consonância com a pergunta “Segundo o texto, qual é o efeito de sentido de chamarmos tais produtos químicos de “agrotóxicos” e em países diferentes eles serem chamados de “pesticidas”?”. Conforme explicado anteriormente, o objetivo da pergunta foi desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos e analisar se, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1993), eles conseguem expor suas opiniões baseadas em adjetivos.

Na figura 4, apesar de o aluno reutilizar um adjetivo que já aparece na pergunta do próprio texto, ele usa outro que vem de sua competência linguística: seguro. Implicitamente, ele liga o termo “agrotóxico” a algo negativo de acordo com seu conhecimento de mundo, mas consegue compreender que o adjetivo “seguro”, nesse caso, está mais ligado ao cotexto – contexto linguístico (KOCH, 2017) do que a significação da palavra em um sentido isolado.

Apesar de “agrotóxico” e “seguro” não pertencerem ao mesmo campo significativo, o aluno consegue inferir que “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação, comunicativa” (idem, 2017, p. 59). Já no plano da atribuição de um adjetivo, percebe-se que o aluno utilizou um adjetivo objetivo (KERBRAT-ORECCHINI, 2017) para qualificar (MOURA NEVES, 2011) o substantivo em questão.

A resposta da figura 5 apresenta adjetivo, porém são os mesmos que aparecem no texto. Nota-se que, nesse caso, os alunos não buscaram em seus próprios repertórios adjetivos que lhes servissem para argumentar sobre o texto em questão. Apesar de a resposta da figura 4 estar devidamente argumentada, ao expor a sua opinião, a aluna utiliza os mesmos adjetivos encontrados na elaboração da pergunta: prejudicial e impactante.

Na figura 6, o aluno utiliza repertórios que saem completamente do campo de significação restrito da pergunta e explora de uma maneira mais ampla a sua argumentação em relação à pergunta. O adjetivo “encoberto”, no texto, foi utilizado no sentido de “fazer que não seja visto, ocultar, não revelar” (BECHARA, 2009, p. 338). Já o adjetivo explícito foi utilizado na sua forma literal, significando “que foi expresso com clareza, sem dúvidas” (BECHARA, 2009, p. 390). Assim, tais são constados no texto com um valor objetivo, pois não apresentam uma carga de afetividade. Apesar de os léxicos escolhidos para resposta serem mais informais que os outros sinônimos que as palavras apresentam, ainda assim, o valor confere objetividade e não afetividade e avaliação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1993, p. 10).

De maneira geral, nesse tópico da pergunta, os alunos responderam as perguntas de um patamar conforme se mostra nas três respostas anteriores: utilização dos dois adjetivos apresentados na pergunta sobre o texto, uso de um adjetivo proveniente da pergunta e um outro do repertório do aluno e, no outro caso, utilização de adjetivos distintos dos que foram constados na pergunta.

A terceira parte do texto consistiu em perguntar aos alunos qual era a opinião deles acerca da PL 6299/02. O objetivo dessa atividade consistiu em observar se os alunos dariam suas opiniões relativas ao fato da notícia, que é a votação no Congresso Nacional sobre a flexibilização das regras para fiscalização e aplicação dos agrotóxicos. Nas perguntas selecionadas, percebe-se que os alunos utilizaram, de fato, as suas opiniões baseadas em suas respectivas visões de mundo e fizeram uso do adjetivo para argumentar seus pontos de vista:

f) Qual é a sua opinião acerca da PL 6299/2002? Se for aprovada vai ser ruim porque pode prejudicar várias coisas.

Figura 11. Resposta da atividade IV.

Quadro 39. Reprodução da resposta.

Se for aprovado vai ser ruim porque pode prejudicar várias coisas.

f) Eu acho isso muito ruim porque os agrotóxicos são produtos ilegais e podem prejudicar nossa saúde.

Figura 12. Resposta da atividade IV.

Quadro 40. Reprodução da resposta.

“Eu acho isso muito ruim, porque os agrotóxicos são produtos ilegais e podem prejudicar a nossa saúde.”

Após a aplicação das perguntas, percebe-se que os alunos conseguem expor suas devidas opiniões com base em adjetivos. Na figura 7, o aluno opina com base em um adjetivo subjetivo avaliativo não axiológico (1993, p. 110). Nessa categoria de adjetivo, a própria palavra apresenta um juízo de valor (ruim, ilegal) e ao mesmo tempo indica uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo ao que se determina (1993, p. 113). Segundo Kerbrat-Orecchionni (1993), “o uso de um adjetivo avaliativo é relativo à ideia em que o falante se faz da norma de avaliação para uma categoria dada de objetos” (1993, p. 113).

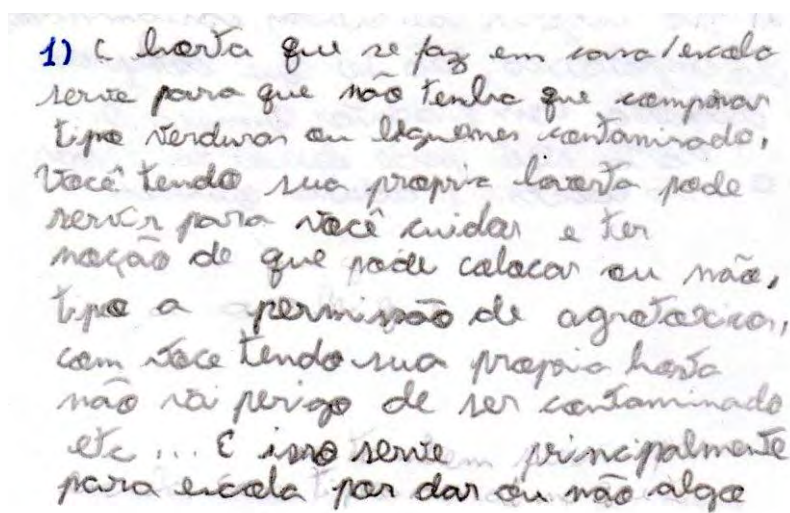
4.2.1.5 Adendo de atividade dentro do módulo I

A atividade exposta a seguir não estava nos planos da pesquisadora, porém foi utilizada na pesquisa como uma forma de avaliar como o progresso dos alunos tem transcorrido a cada atividade. Em uma semana na qual não havia atividades da pesquisa programadas – ainda estavam em desenvolvimento as tarefas do módulo I – a professora de Ciências da escola procurou a pesquisadora e pediu que ela a ajudasse de alguma forma com a Feira de Ciências que aconteceria dali a algumas semanas.

As turmas de cada ano teriam uma atividade diferenciada para mostrar no dia da feira na escola: uns grupos dançariam, outros fariam teatro, outros desenvolveriam espaços de

explicações, etc. Foi pedido por ela que um grupo de alunos do sétimo ano produzissem uma peça falando sobre a importância das matas ciliares para a preservação dos rios brasileiros e o outro grupo da mesma turma desenvolvesse a apresentação final da feira, que seria uma espécie de monólogo reflexivo falando sobre a importância da horta para a nossa escola.

Como a professora de Ciências pediu que determinados professores supervisionassem os trabalhos de cada grupo de determinadas turmas, a pesquisadora ficou responsável por mediar as atividades de um grupo de uma classe do sétimo ano. Tal grupo mediado pela pesquisadora encerraria as atividades da Feira de Ciências com um monólogo reflexivo. Então, foi pedido que eles fizessem um texto que expusesse o que eles queria dizer de fato naquela encenação. Não foi exigido um gênero, mas, um texto inicial para que pudessemos conferir juntos o que eles pretendiam passar ao público. A questão motivadora foi: “Por que consideram a horta tão importante assim?”. Desta vez, a pesquisadora não escreveu a pergunta no quadro e não houve indagações dos alunos por conta disso, porém eles pediram que fossem repetidas várias vezes a pergunta motivadora – dando mais ênfase ao recurso da oralidade que a escrita. As respostas seguem abaixo:



1) A horta que se faz em casa/escola serve para que não tenha que comprar tipo verduras ou legumes contaminado, você tendo sua própria horta pode servir para você cuidar e ter noção de que pode colocar ou não, tipo a permissão de agrotóxico, com você tendo sua própria horta não vai perigo de ser contaminado etc... E isso serve principalmente para escola por dar ou não algo

Figura 13. Resposta do adendo de atividade.

Quadro 41. Reprodução da resposta.

“A horta que se faz em casa/escola serve para que não tenha que comprar tipo verduras ou legumes contaminado. Você tendo sua própria horta pode servir para você cuidar e ter noção de que pode colocar ou não, tipo a permissão de **agrotóxico**, com você tendo sua própria horta não vai perigo de ser contaminada etc... E isso serve principalmente para escola por dar ou não algo

1) A Horta é muito importante porque os alimentos da Horta são bem naturais e a maioria dos alimentos comprados tem agrotóxico, ele é um veneno, e também é importante por causa das famílias que contam com o almoço da escola para seus filhos.

Figura 14. Resposta do adendo de atividade.

Quadro 42. Reprodução da resposta.

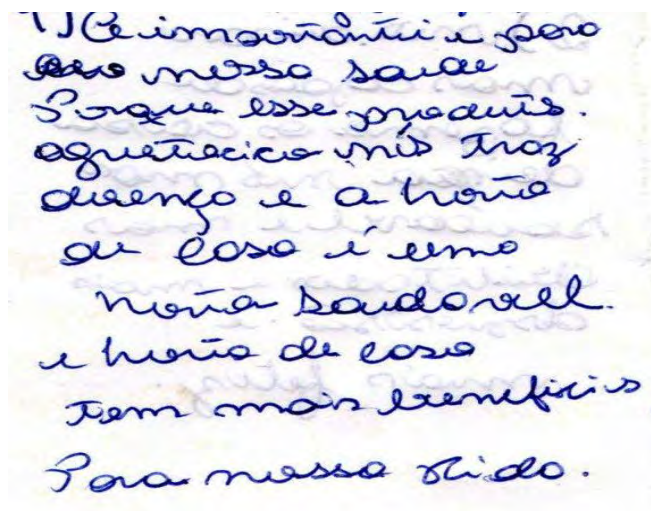
1) A Horta é muito importante porque os alimentos da Horta são bem naturais e a maioria dos alimentos comprados tem **agrotóxico**, ele é um veneno, e também é importante por causa das famílias que contam com o almoço da escola para seus filhos.

1 - A horta é boa para incentivar as crianças a comer comidas sem agrotóxicos e também ela é educativa e a escola tem legumes para cozinhar.

Figura 15. Resposta III do adendo de atividade.

Quadro 43. Reprodução da resposta.

1 - A horta é boa para incentivar as crianças a comer comidas sem **agrotóxico** e também ela é educativa e a escola tem legumes para cozinhar.



A importância é para
nossa saúde
Porque esse produtos
agrotóxico nós traz
doença e a horta
de casa é uma
horta saudável.
e horta de casa
tem mais benefícios
para nossa vida.

Figura 16. Resposta IV do adendo de atividade

Quadro 44. Reprodução da resposta.

1) A importância é para nossa saúde Porque esse produtos **agrotóxico** nós traz doença e a horta de casa é uma horta saudável e horta de casa tem mais benefícios para nossa vida.

Após verificar que os alunos constituem, nesta atividade, um processo comunicativo satisfatório e utilizam a argumentação em seus textos, outros escritos desta atividade – também argumentativas – utilizaram um termo explorado no texto do módulo: a palavra “agrotóxico”. Com isso, o objetivo da atividade de trazer palavras comuns do mundo agrícola para os alunos foi devidamente cumprido. Percebe-se que os alunos conseguem englobar o termo ao significado do contexto e argumentar em torno do conteúdo deles. Após a escrita dos textos, foram feitas atividades de reescritas iniciais para que os alunos pudessem apresentá-los no padrão da língua portuguesa na Feira de Ciências. O módulo I serviu para que os alunos pudessem incorporar os léxicos do mundo da agricultura em seus textos sobre a horta escolar, diferenciar fato de opinião em textos jornalísticos e trabalhar a técnica da argumentação para que eles pudessem fazer a escrita final da pesquisa: a carta do leitor.

4.3 Módulo II

O módulo II buscou trabalhar mais as atividades de argumentação com os alunos antes de chegar à produção final. O módulo II consistiu em: retomar tópicos estruturais do gênero “notícia” com base nos descritores de língua portuguesa, estimular a capacidade de os alunos emitirem opiniões baseados no conceito fato x opinião e estimular a capacidade argumentativa dos alunos.

4.3.1 Atividade I

A presente atividade foi elaborada com o intuito de retomar os tópicos estruturais do assunto notícia com base nos descritores de Língua Portuguesa. Os descritores “associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item” (MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO AMAZONAS, 2012, p.1). Em todos os anos do Ensino Fundamental, os descritores apresentam tópicos que agrupam um conjunto de habilidades, por afinidade, indicadas pelos descritores. Além disso, a tabela de descritores apresentam os itens, que são questões utilizadas “nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência” (p. 1) e foram utilizados integralmente para a presente atividade. Abaixo, há uma tabela descritiva com os descritores de língua portuguesa para o sétimo ano do ensino fundamental:

Quadro 45. Descritores de língua portuguesa.

I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em textos verbais.
D2	Inferir o sentido de palavras ou expressões.
D3	Inferir uma informação implícita em textos verbais.
D4	Inferir o tema ou assunto de um texto.
D5	Distinguir fato de opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE UM TEXTO.	
D6	Interpretar textos com auxílio de recurso gráfico diverso.
D7	Reconhecer o gênero de diferentes gêneros.
D8	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros textuais.
D9	Identificar os elementos da narrativa.
III – RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D10	Comparar textos que abordam o mesmo tema em função do tratamento dado a esse tema.
IV – COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, conjunções, etc.
D13	Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D14	Reconhecer efeitos de humor e ironia.
D15	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de sinais de pontuação e outras notações.
D16	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
D17	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos.
VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D18	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Com base nos descritores anteriormente explicitados, a atividade buscou revisitar o gênero notícia por uma publicação no site “Seropédica online”¹⁸ sobre o apoio da prefeitura municipal a um projeto de horta escolar. O texto foi utilizado em dois momentos: um primeiro para lembrar o gênero em questão e suas funções tendo os descritores como fundamento e outra para fins de argumentação. O texto não será posto em sua forma integral de escrita, mas, em excertos:

PREFEITURA DE SEROPÉDICA APOIA PROJETO DE HORTA ESCOLAR

Colégio Estadual Piranema recebe apoio da Prefeitura de Seropédica em projeto de horta escolar

Com o apoio da Prefeitura de Seropédica, através da Secretaria de Ambiente e Agronegócios, os alunos da Escola Estadual Piranema, Bairro de Piranema, iniciaram em março o Projeto “Para Mudar Basta Pedalar”, que consiste no desenvolvimento de uma bomba d’água movida a pedaladas para irrigação do cultivo e manutenção de uma horta orgânica, nas dependências da escola.

Quadro 46. Texto.

Segundo o professor de Geografia, Audemir Ferreira, o projeto teve início em março e despertou o interesse de cerca 80% dos alunos da escola. “Os alunos acompanharam e participaram da preparação da terra e do plantio das mudas e sementes. Agora, diariamente, ajudam na irrigação e na retirada de pragas da horta. Uma forma de ensinar sobre cuidados com o Meio Ambiente e diversas outras disciplinas”, explicou.

Quadro 47. Continuação do texto.

O professor de matemática Felipe Bento contou que na horta hoje está sendo cultivado alface crespa, tomate débora, salsinha, cebolinha e couve e que o projeto objetiva incentivar os alunos, familiares e a comunidade para a importância da preservação da água e do destino correto do lixo através da reciclagem. “Como forma de agradecimento ao apoio recebido viemos aqui hoje entregar esta cesta ao prefeito Martinazzo com os produtos orgânicos produzidos em nossa escola. Sem o apoio da Prefeitura teria sido mais difícil tocar o projeto”, enfatizou.

Quadro 48. Continuação do texto.

¹⁸ A notícia se encontra na íntegra em : <https://www.seropedicaonline.com/dicas/dicas-de-agricultura-e-pecuaria/prefeitura-de-seropedica-apoia-projeto-de-horta-escolar/>

Para o prefeito Alcir Martinazzo, agrônomo com especialização em solos, ações como esta terão sempre o apoio da Prefeitura. "A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os alunos, professores e comunidade de um modo geral", destacou Martinazzo.

Quadro 49. Continuação do texto.

Junto com a pesquisadora, os alunos leram a notícia e durante a leitura, comentários sobre a atitude da prefeitura frente à outra escola começaram a surgir na sala. Vale salientar que, quando as folhas com o texto foram distribuídas, propositalmente, a pesquisadora não chamou atenção pelo fato de a prefeitura apoiar o projeto em uma escola estadual e não municipal. Assim que começaram a ler o lide da notícia, a palavra “estadual” chamou a atenção de alguns alunos que começaram a direcionar críticas para a chamada da matéria. Mediante as críticas negativas, a pesquisadora ressaltou que os alunos deveriam utilizar esse acontecimento para cobrar uma postura da prefeitura frente à situação que acontece na escola.

A atividade¹⁹ foi aplicada no dia 3 de outubro de 2018. Participaram 39 alunos no total das duas turmas. O texto foi utilizado primeiramente como uma forma de relembrar os conceitos de fato e opinião referentes à notícia utilizando os descritores do sétimo ano do ensino fundamental. Após essa atividade, o mesmo texto foi utilizado para outra etapa da mediação pedagógica. Após a leitura da notícia foram feitas as seguintes perguntas (que serão apresentadas em excertos):

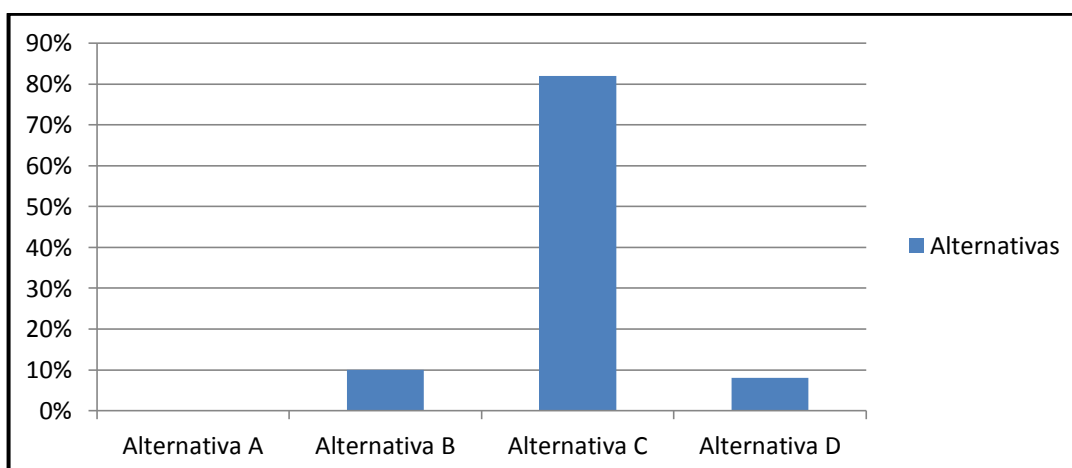
1) Sabemos que todo texto possui uma finalidade, um propósito discursivo. O texto acima é do gênero notícia que tem a finalidade de

- A) fazer um registro do dia-a-dia.
- B) provocar um entretenimento.
- C) informar um acontecimento.
- D) contar uma história atual.

Quadro 50. Descritor D1 – Localizar informações explícitas em textos verbais.

¹⁹ Os enunciados das questões não estão devidamente contextualizados, visto que foram adotadas algumas técnicas de produção de itens orientadas pelo INEP (Guia de revisão e elaboração de itens, Brasília, abr. 2010). Como tal atividade não se tratava de uma avaliação em larga escala, a pesquisadora estava em sala para solução de dúvidas e apoio, houve menos rigor na atenção às técnicas preconizadas pelo órgão.

Gráfico 2. Resposta da questão 1.



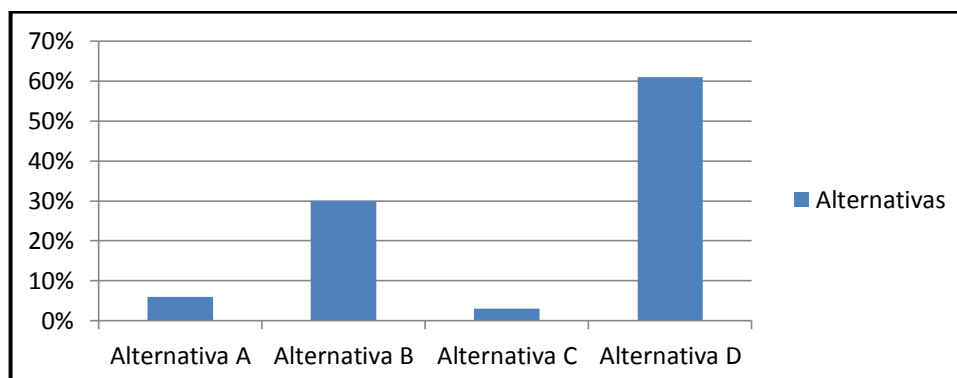
Na primeira pergunta, nenhum aluno respondeu que a intenção do texto era fazer um registro do dia-a-dia. Em um total de 39 alunos, 10% responderam que a intenção do texto era provocar um entretenimento, mesmo sem ter indícios que o levem para uma interpretação mais voltada para distração. Já 82% afirmaram que o propósito do texto era informar um acontecimento, alcançando, assim o objetivo do descritor, portanto, o gabarito é letra C. Na sequência, 8% responderam que o objetivo do texto era contar uma história atual, o que não pode ser considerado um erro, uma vez que o objetivo de uma notícia é informar sobre algo “novo, recente e também relevante” (ALVES FILHO, 2011, p. 91), porém, o objetivo da questão versa sobre localizar informações claras e diretas acerca de um texto.

2) Segundo a notícia, o que deu origem ao fato relatado foi

- A) o apoio da prefeitura a uma horta escolar.
- B) o projeto de horta escolar em toda as escolas.
- C) o agradecimento da escola ao apoio da prefeitura.
- D) o desenvolvimento de uma bomba d'água movida a pedaladas.

Quadro 51. Descritor D1 – Localizar informações explícitas em textos verbais.

Gráfico 3. Resposta da questão 2.



A questão dois pede que os alunos identifiquem qual acontecimento deu origem ao fato que é relatado na notícia. Ou seja, é necessário localizar no texto, de forma explícita, o princípio, a motivação do texto. O gabarito da questão é a alternativa A, sendo B, C e D, os distratores. Nessa questão, em um total de 39 alunos, 64% responderam que a origem da notícia se dá pelo fato de a prefeitura apoiar um projeto de uma horta escolar. Para 5% da classe, o que deu origem ao fato foi o projeto de uma horta escolar em todas as escolas. Porém, é necessário ressaltar que essa questão é distratora pelo fato de que em momento algum o texto fala que há um apoio de horta escolar em todas as escolas – municipais ou não. Fala-se apenas de um projeto, mas isso não se estende às demais escolas, apenas a uma.

Já 2% dos alunos afirmaram que a origem do fato é relacionada ao agradecimento que a escola faz ao apoio do governo. É uma questão distratora porque a origem da notícia não surgiu por conta de um agradecimento de uma escola mas, devido ao investimento da prefeitura nela. Na alternativa D, 29% dos alunos marcaram que a origem do fato da notícia é o desenvolvimento de uma bomba d'água movida a pedaladas. Embora a notícia informe sobre a importância da bomba para a escola, o fato principal é o apoio principal do projeto: a prefeitura. Por se falar constantemente no corpo da notícia sobre tal artefato, mesmo assim, ele não é o fato motivador da notícia. Talvez pelo fato de os alunos lerem bastante sobre a bomba d'água no texto, poderiam imaginar que a questão é a correta pela quantidade de vezes em que o assunto é mencionado no texto.

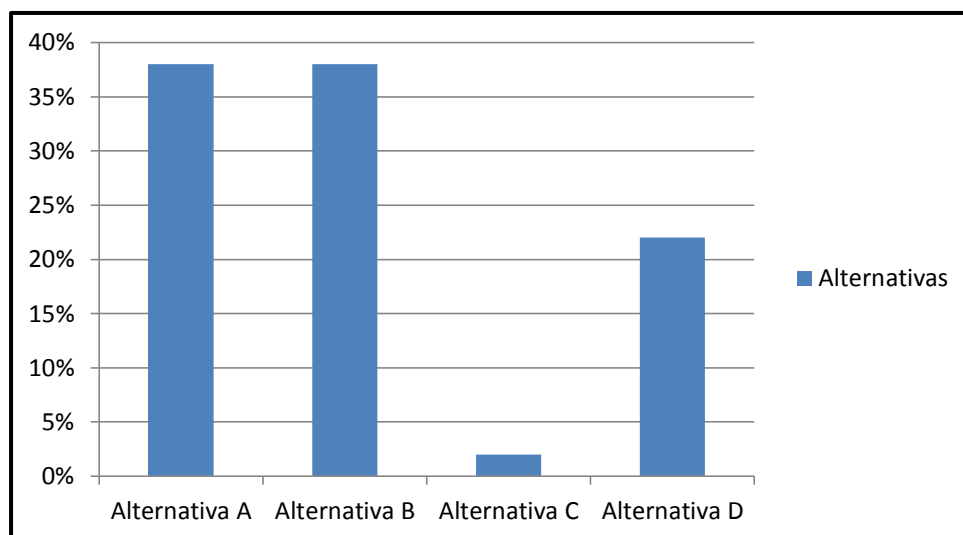
3) Retomando o primeiro parágrafo, o fato principal identificado é

- A) uma escola ter recebido apoio da prefeitura por ter iniciado um projeto de desenvolvimento de uma bomba d'água movida a pedaladas.
- B) uma escola ter recebido apoio da prefeitura por ter iniciado um projeto de horta escolar.
- C) uma escola apresentar a manutenção de uma horta orgânica.
- D) uma escola municipal aderir ao projeto “Para Mudar Basta Pedalar”.

Quadro 52. Descritor D20 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Antes de iniciar a questão, a pesquisadora solicitou que os alunos lessem o texto novamente, de uma maneira integral, para que eles pudessem reconhecer o cerne da questão, ou seja, a real proposta do texto. Seguem as devidas interpretações:

Gráfico 4. Resposta da questão 3.



Para responder a alternativa, era necessário uma leitura geral do texto e um pouco mais de atenção no primeiro parágrafo. A questão pedia para que marcasse qual era o fato principal da notícia e 76% da classe marcaram tanto a alternativa A (gabarito) quanto a alternativa (distratora), sendo que 38% marcaram A e os outros 38% marcaram B.

Cabe ressaltar, nessa questão, que ambas as alternativas foram elaboradas de uma forma parecida, mas, a partir do título do texto, pede-se que se faça uma leitura minuciosa do texto. A princípio, o título do texto diz que a prefeitura apoia um projeto de horta escolar. Infere-se, logo, uma “descrição direta” (VAN DIJK, 1988 apud ALVES FILHO, 2011) do que se trata o texto: há um apoio a uma horta.

Ao lermos o lide, percebe-se que o texto sustenta o que se foi falado no título: o apoio à horta. Quando começa a leitura do texto, logo no primeiro parágrafo, nota-se que há uma descrição minuciosa do que é esse projeto de horta escolar: os alunos da escola estadual desenvolveram uma bomba d’água movida a pedaladas que auxiliam na irrigação do cultivo e manutenção da horta escolar. A manchete e o lide cumprem o seu papel de resumir o evento para chamar a atenção dos leitores (ALVES FILHO, 2011, p. 98), e somente dentro do episódio – texto em si – (ibidem, 2011, p. 98) é que será detalhado de fato o acontecimento.

Portanto, pode-se inferir que o fato de a maior parte da turma ter marcado majoritariamente a alternativa A ou B, pode ser justificado por estarem atentos mais à manchete ou ao lide da notícia – e terem marcado, portanto, a letra B – ou terem lido de uma forma mais detalhada o episódio da notícia, que traz informações especificadas de como é esse apoio da prefeitura. Apenas 2% dos alunos responderam a distratora C, que diz que o principal fato do texto é apresentar uma manutenção de uma horta orgânica e 22%

responderam que o fato era uma escola municipal ter aderido ao projeto “Para Mudar Basta Pedalar”, porém, é uma questão distratora porque o projeto teve desenvolvimento em uma escola estadual e tal órgão não aderiu ao projeto mas, o criou.

4) No trecho “Segundo o professor de Geografia, Audemir Ferreira, o projeto teve início em março e despertou o interesse de cerca 80% dos alunos da escola”, o termo destacado transmite a ideia de

- A) causa.
- B) comparação.
- C) consequência.
- D) conformidade.

Quadro 53. Descritor D10 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios.

O gabarito é a alternativa D e dos 39 alunos no total, apenas um marcou a distratora A, mais a distratora B e mais um marcou a distratora C. Nesse caso, infere-se que o objetivo de estabelecimento de relações lógicas dentro do texto foi alcançado por 97% da turma.

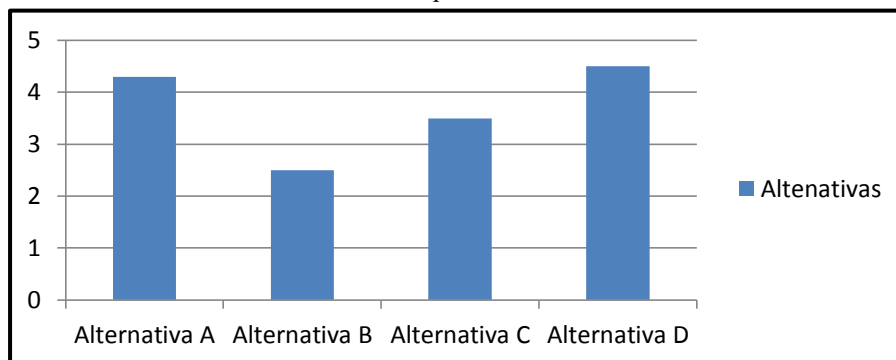
5) Identifique o texto que apresenta uma opinião:

- A) “... os alunos acompanharam e participaram da preparação da terra e do plantio das mudas e sementes.”
- B) “O professor de matemática Felipe Bento contou que na horta hoje está sendo cultivado alface crespa [...]”
- C) “... agora, diariamente, ajudam na irrigação e na retirada de pragas da horta.”
- D) “... sem o apoio da Prefeitura teria sido mais difícil tocar o projeto”,

Quadro 54. Descritor D1 – Localizar informações explícitas em textos verbais.

Nesta questão, pediu-se para que marcassem a alternativa que emite uma opinião. Foi pedido que os alunos prestassem bastante atenção nas assertivas e, principalmente, nas classes gramaticais, relembrando a atividade sobre adjetivos da sequência didática.

Gráfico 5. Resposta da atividade 5.



A questão que obteve o maior número de marcações e que também é gabarito é a D. Apenas 6% dos alunos marcaram a distratora A; e nota-se claramente que há apenas a narração de um fato e não algum adjetivo que seja considerado como uma opinião. Já 30% dos alunos marcaram a alternativa B. Acredita-se que a maioria pressupôs que o predicativo do sujeito “cultivado” tenha sido considerado por eles um adjetivo – já que o é na análise morfológica. Vale ressaltar que, quando fazem alguma atividade baseada em análise sintática – predicativo do sujeito, especialmente – eles recorrem à função daquela palavra na morfologia. Portanto, pode ter havido esse equívoco na hora da resposta.

Apenas 3% dos alunos marcaram a distratora C. Nota-se, porém, que também não há uma palavra ou o contexto não demanda uma opinião. Os outros 61% marcaram o gabarito D como a alternativa correta. Quando perguntado pela pesquisadora como chegaram a tal conclusão, alguns disseram que analisaram o contexto, enquanto os outros se ativeram ao predicativo do sujeito “difícil” para elucidar a questão. Após constatar que os alunos tiveram um bom desempenho na atividade sobre os propósitos da notícia, utilizamos o mesmo tempo para formular questões argumentativas acerca do projeto da horta escolar, não deixando de lado os conceitos de fato e opinião. Foram elas:

1) Após a leitura do texto acima, responda:

a) Você acha que esta notícia, por parte do governo, é tendenciosa ou isenta? Justifique.

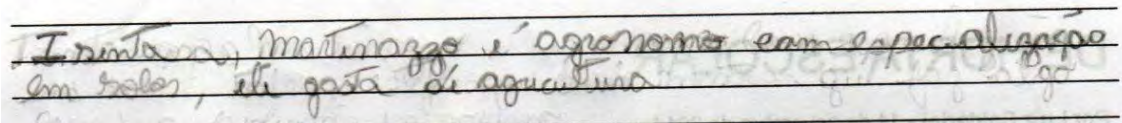
b) Como sabemos, temos uma horta em nossa escola que precisa de recursos para que ela continue funcionando e propiciando benefícios para a nossa saúde? Quais incentivos, por parte do governo, a nossa horta deveria receber também? Justifique

c) Indique alternativas pelas quais poderemos chamar a atenção do governo para nossa horta.

A primeira pergunta consistiu em saber a opinião dos alunos acerca do teor da notícia. A resposta seria opinar se o texto tinha teor imparcial ou tenderia para uma possível valorização da ação da prefeitura. O site “Seropédica online” se mostra como veículo de notícias de maneira imparcial. Alves Filho (2011) diz que as vozes sociais em uma notícia diz muito sobre a imparcialidade do veículo de comunicação (2011, p. 104). Ele diz que para que o site, no caso, seja um instrumento de informação isenta, o ideal é que se dê “voz a todos os envolvidos através das citações e depoimentos” (ibidem, p. 104). No texto em questão, há vozes apenas enaltecendo o apoio da prefeitura, contudo, não há vozes contrárias à ação desenvolvida pelo governo – nem que seja cobrando o mesmo apoio para as escolas municipais.

Abaixo, há quatro respostas em que os alunos mostraram sua opinião acerca da primeira pergunta. Vale ressaltar que o mesmo texto que foi utilizado para se analisar a interpretação de notícia também é base desta atividade.

a) Você acha que esta notícia, por parte do governo, é tendenciosa ou isenta? Justifique.



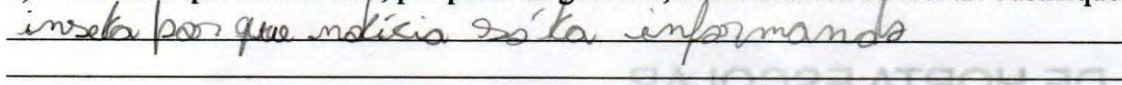
Isenta, Martinazzo é agrônomo com especialização em solos, ele gosta de agricultura

Figura 17. Resposta I.

Quadro 56. Reprodução da resposta.

Isenta. Martinazzo é agrônomo com especialização em solos, ele gosta de agricultura.

a) Você acha que esta notícia, por parte do governo, é tendenciosa ou isenta? Justifique.



isenta por que noticia só ta informando

Figura 18. Resposta II.

Quadro 57. Reprodução da resposta.

isenta por que notícia só ta informando

Beaugrande (1997 apud Marcuschi, 2008) diz que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (p. 80). Marcuschi (2008) diz que o texto se ancora

em um contexto situacional (2011, p. 87). Isso não se refere apenas ao espaço ou situação física na qual o texto circula mas, aos variados contextos, sendo eles cognitivos, sociais, culturais, históricos, etc. Um texto não pode ser entendido levando apenas em consideração a linguagem (ibidem, p. 87). Para se entender o que o aluno respondeu em determinada questão, há que se levar em consideração o seu conhecimento de mundo, o seu passado e presente e também o contexto da sua vida em sociedade para poder interpretar a sua resposta.

Na figura I, percebe-se que o aluno diz que a tentativa de o site noticiar o fato foi de maneira isenta e justifica sua resposta com base em um excerto do próprio texto e não em sua opinião. Por mais que houvesse uma compreensão do texto como um todo, o aluno não construiu uma argumentação objetiva, mas, subjetiva (CHARAUDEAU, 2016, p. 199). Pode-se dizer, nessa resposta, que o sujeito fez uma argumentação com base em uma dedução por silogismo (CHARAUDEAU, 2016, p. 214), em que as asserções se encontram em uma relação de equivalência. Nesse caso, na visão dedutiva do aluno, a notícia é isenta porque Martinazzo é agrônomo, e por gostar de agricultura, é natural que ele incentive projetos relacionados à área.

Já na figura II, a resposta do aluno configura sua justificativa com uma explicação pragmática (ibidem, p. 216): há isenção porque a notícia, segundo o sujeito, está apenas cumprindo o seu papel social, o de informar. A partir de seu ponto de vista, a notícia do site apenas está atualizando um fato que aconteceu recentemente no município. Assim, desse ponto de vista, para esse aluno, a função social da notícia cumpriu o seu papel de forma explícita (ALVES FILHO, 2011, p. 93) – a informação – contudo, o texto pode conter informações implícitas que não foram compreendidas pelo aluno em questão.

a) Você acha que esta notícia, por parte do governo, é tendenciosa ou isenta? Justifique.
tendenciosa, pois o governo fez esse
anúncio para se promover

Figura 19. Resposta III.

Quadro 58. Reprodução da resposta.

Tendenciosa, pois o governo fez esse anúncio (sic) para se promover.

a) Você acha que esta notícia, por parte do governo, é tendenciosa ou isenta? Justifique.
Tendenciosa. Ela fez isso para mostrar que a prefeitura nem sempre fica sentada sem fazer nada

Figura 20. Resposta IV.

Quadro 59. Reprodução da resposta.

Tendenciosa. Ela fez isso para mostrar que a prefeitura nem sempre fica sentada sem fazer nada.

Segundo as duas respostas acima, a intenção da notícia foi promover de forma tendenciosa o governo municipal. Pode-se inferir que as respostas alcançaram as funções implícitas de uma notícia, que vão além da simples interpretação textual. Para se chegar a esse patamar de inferência textual, é necessário, segundo Koch (2017), que o leitor tenha muito mais do que o conhecimento do código linguístico. Segundo Bakhtin (1992 apud Koch, 2017):

fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação [...] é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz. (BAKHTIN, 1992, p. 290 apud KOCH, 2017, p. 12)

Portanto, pode-se inferir que as respostas dadas argumentam que há um sentido implícito no texto que foi captado pelo leitor. De acordo com o ato interenunciativo de linguagem proposto por Charaudeau (2016), o TU (leitor) atuou na interpretação do texto não apenas como o EU (Seropédica Online) esperava que fosse, mas, apurou de maneira integral as intenções do EU (ibidem, p. 44). As duas próximas perguntas serviram como uma base para passarmos para a atividade de confecção da carta do leitor. Foi pedido que os alunos dessem suas opiniões sobre de que forma o governo municipal poderia contribuir para a manutenção da horta. Seguem as respostas²⁰:

²⁰ As intervenções gráficas feitas à caneta no sinal de interrogação da atividade foi solicitada pela professora após perceber o erro no material.

b) Como sabemos, temos uma horta em nossa escola que precisa de recursos para que ela continue funcionando e propiciando benefícios para a nossa saúde? Quais incentivos, por parte do governo, a nossa horta deveria receber também? Justifique

Sementes, pás e emchadas, irrigação na horta porque pode incentivar os alunos

Figura 21. Resposta I.

Quadro 60. Reprodução da resposta.

Sementes, pás e emchadas, irrigação na horta porque pode incentivar os alunos.

b) Como sabemos, temos uma horta em nossa escola que precisa de recursos para que ela continue funcionando e propiciando benefícios para a nossa saúde? Quais incentivos, por parte do governo, a nossa horta deveria receber também? Justifique

Eles deveriam dar recursos de remadio para matar os mecobrios para os bichos não comer e sim nós.

Figura 22. Resposta II.

Quadro 61. Reprodução da resposta.

Eles deveriam dar recursos de remadio para matar os mecobrios para os bichos não comer e sim nós.

b) Como sabemos, temos uma horta em nossa escola que precisa de recursos para que ela continue funcionando e propiciando benefícios para a nossa saúde? Quais incentivos, por parte do governo, a nossa horta deveria receber também? Justifique

~~fertilizante~~ fertilizante no caso adubo, pois precisamos disso para que nossa horta alimente

Figura 23. Resposta III.

Quadro 62. Reprodução da resposta.

fertilizante no caso adubo, pois precisamos disso para que nossa horta alimente.

b) Como sabemos, temos uma horta em nossa escola que precisa de recursos para que ela continue funcionando e propiciando benefícios para a nossa saúde? Quais incentivos, por parte do governo, a nossa horta deveria receber também? Justifique

O governo poderia mandar mais sementes para escola para os alunos plantar

Figura 24. Resposta IV.

Quadro 63. Reprodução da resposta.

O governo poderia mandar mais sementes para escola para os alunos plantar.

As respostas assinaladas demonstram tanto a presença quanto a intervenção do autor-escritor do texto (CHARAUDEAU, 2016, p. 190). As respostas poderiam ser dadas apenas com base na narração, há a argumentação também para ratificar o que eles dizem. Para Charaudeau (2016), esse procedimento é previsível na encenação narrativa, pois “a narrativa apresenta marcas discursivas que remetem ao fazer da escritura [...] – seja para revelar-lhes os aspectos, seja para estabelecer os fundamentos, e, portanto, justificá-lo” (CHARAUDEAU, 2016, p. 190).

As respostas são baseadas nos conhecimentos que os alunos têm do seu mundo e do contexto escolar e percebe-se que há um argumento com base no raciocínio lógico (PLATÃO & FIORIN, 2003) para corroborar a necessidade dos materiais que a escola precisa. Nota-se que, à medida que os materiais são citados para que se faça o cultivo da horta, há também um argumento dedutivo pragmático (CHARAUDEAU, 2016) para que o discurso seja válido (p. 214). Além disso, pode-se perceber que, nesse discurso, o governo municipal assume a posição de TUD, uma vez que o EU tem nele o destinatário ideal para que os problemas da escola sejam sanados (CHARAUDEAU, 2016, p. 45).

Após a pergunta B, foi solicitado que os alunos respondessem a questão C, que os direcionariam para as atividades com o gênero carta do leitor. Assim, a partir da confecção desses textos, foram estudadas as maneiras sobre como seria feita a produção final. Eis algumas respostas:

c) Indique alternativas pelas quais poderemos chamar a atenção do governo para nossa horta.

ir para prefeitura ou até tentar para uma reportagem

Figura 25. Resposta I.

Quadro 64. Reprodução da resposta.

ir até a prefeitura ou contatar para uma reportagem

c) Indique alternativas pelas quais poderemos chamar a atenção do governo para nossa horta.

Mandando cartas, postando nas
redes sociais, indo lá na
prefeitura, fazendo protesto
para mudar

Figura 26. Resposta II.

Quadro 65. Reprodução da resposta.

Mandando cartas, postando nas redes sociais, indo lá na prefeitura, fazendo protesto para mudar

Figura 27. Resposta III.

c) Indique alternativas pelas quais poderemos chamar a atenção do governo para nossa horta.

Escrevendo cartas para eles, indo lá na
prefeitura.

Quadro 66. Reprodução da resposta.

Escrevendo carta para eles, indo lá na prefeitura.

c) Indique alternativas pelas quais poderemos chamar a atenção do governo para nossa horta.

Podemos mandar uma foto da horta
ao governo para eles verem que a
horta está boa e podemos mandar um
vídeo dos alunos plantando algo.

Figura 28. Resposta IV.

Quadro 67. Reprodução da resposta.

Podemos mandar uma foto da horta ao governo para eles verem que a horta está boa e podemos mandar um vídeo dos alunos plantando algo.

Percebe-se que as respostas dos alunos são baseadas em um conhecimento que o sujeito tem do seu mundo e espera que esse mesmo pensamento chegue às autoridades para se resolver o problema da escola. A argumentação, conforme Charaudeau (2016) diz, não remete à enunciação de um período de proposições interligadas por conectivos (p. 203), mas sim o questionamento do sujeito sobre algo que interfere no seu mundo (p. 205).

No caso das respostas anteriores, percebe-se que os sujeitos questionam um alguém sobre uma determinada proposta, se engaje em relação ao seu próprio questionamento e um discurso para estabelecer uma verdade quanto a essa proposta (CHARAUDEAU, 2016, p. 205).

Nos discursos, ainda de acordo com a perspectiva de Charaudeau (2016), a prefeitura municipal toma a forma do sujeito que está relacionado com essa proposta, tornando-se, assim, o alvo da argumentação (p. 205). O aluno – sujeito que argumenta – espera o governo municipal compartilhar da mesma verdade, arriscando uma aceitação ou refutação dos argumentos (p. 205). Chama a atenção o fato de as quatro respostas usarem gêneros textuais e recursos de linguagem verbal e não verbal como uma possível solução do problema: reportagem, cartas, vídeo e fotos.

Conforme essas intenções por parte dos alunos, não há como se esquecer das orientações de Miller (1984, apud Marcuschi, 2008), que diz não termos de conceber os gêneros como estruturas rígidas, dinâmicas, no entanto, cujos limites acabam se tornando fluídos (p. 151). Ora, é necessário, logo, conceber que os estudos acerca de gêneros textuais nas escolas não se resumem a sua forma e estrutura, mas que mostrem como eles são protagonistas das formas culturais e cognitivas de ação social (ibidem, p. 151). Conforme Alves Filho (2011) ressalta,

um dos objetivos centrais do estudo de um gênero é justamente compreender os propósitos comunicativos recorrente de um conjunto de textos que participa de um gênero. Isso pode ser extremamente importante para que o trabalho com qualquer gênero em sala de aula leve em conta funções reais para as quais os gêneros são de fato utilizados. Parece contraproducente ignorar, num estudo de um texto, as funções a que este serve. Entretanto, muitas vezes, vemos em livros didáticos de Língua Portuguesa vários gêneros sendo utilizados apenas para observação de certo aspecto gramatical, com inteiro esquecimento do significado e funções do gênero na vida social. (ALVES FILHO, 2011, p. 36)

Portanto, quando se utiliza um gênero, se aceita os propósitos de comunicação que tal gênero comumente realiza. Ainda de acordo com Alves Filho (2011), se alguém resolve escrever uma carta do leitor para um jornal, isso significa que o autor do texto “reconhece e aceita que as cartas de leitores são usadas para resolver retoricamente um conjunto de

necessidades que não foram inventadas por uma única pessoa” (p. 35). De uma forma geral, segundo o autor, “os propósitos comunicativos são socialmente compartilhados, mas é no nível individual que as mudanças surgem” (p. 35).

Mediante todas as atividades desenvolvidas durante o processo do módulo da sequência didática, partiu-se para as etapas de produção final para a carta do leitor. É óbvio que o gênero final da produção já estava decidido desde o início da proposta de intervenção, mas a última pergunta da última atividade deixou mais evidente ainda de que o curso do trabalho deveria seguir conforme planejado antes. Portanto, seguiu-se o planejamento do que estava inicialmente proposto.

4.3.2 Atividade II

A primeira atividade da produção final foi aplicada no dia 31 de outubro de 2018 e contou com a participação de 18 alunos no total. O número de alunos abaixo do esperado para o dia se justificou pelo fato de muitos terem “esticado” a semana, já que dois dias após já seria feriado. Foi pensado em aplicar a atividade também no dia 5, porém, como o mês de novembro tinha feriados e pontos facultativos programados, a pesquisadora deduziu que o adiamento poderia prejudicar o andamento do trabalho. Então, resolveu-se juntar as duas turmas e ambas formaram um grupo de 18 alunos. Os objetivos centraram-se em: estimular a oralidade dos alunos, conhecer suas opiniões acerca do exposto no texto, estimular a capacidade argumentativa e organizar seus turnos de fala. Antes de partir para o texto de produção final, foi elaborada uma atividade de debate baseada na oralidade, em que os alunos dariam as suas opiniões a respeito de um projeto de horta escolar em outro estado. Para isso, deveríamos prestar atenção em como nos portaríamos diante da fala e da escrita.



Quadro 68. Gravura do texto.

Mais do que ensinar a plantar, o Projeto Horta Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) leva às unidades educacionais de Goiânia o incentivo a uma alimentação saudável por meio de consumo de alimentos orgânicos. Neste semestre, de fevereiro a junho, os técnicos que trabalharam no projeto realizaram 101 oficinas em escolas e centros municipais de Educação Infantil (Cmei).

Nas oficinas, a ludicidade está presente com músicas educativas, palestra com a comunidade escolar abordando conteúdo sobre meio ambiente, alimentação saudável e sustentabilidade. No plantio, realizado em hortas convencionais, pneus, alvenarias ou até mesmo vasos, as instituições plantam e utilizam legumes e hortaliças na merenda. Os mais comuns são couve, cebolinha, alface, acelga, pimenta, pimenta-de-cheiro, entre outros alimentos e temperos.

De acordo com o Elson, diretor da Escola Municipal Recanto do Bosque, na região noroeste, a horta é de extrema importância na instituição. "Estamos com o Projeto da horta dentro da escola há quatro anos. Ela tem o benefício de fornecer para a merenda escolar os temperos e saladas, e além da horta temos um lindo pomar, com bananeira, mamão, mandioca e outras árvores frutíferas", ressalta.

Quadro 69. Continuação do texto.

"Além de beneficiar a merenda, o projeto educa os alunos que participam de oficinas na horta, onde aprendem o valor nutritivo das verduras e também plantam. Outro aspecto é que não usamos veneno e sim adubo natural como folhagens, milho quebrado e tudo que pode ser aproveitado. Como o ambiente é agradável e cheio de árvores, temos uma grande frequência de pássaros", completa.

O aluno João Gabriel Câmara Martins, 11 anos, depois de conhecer o projeto na escola incentivou os pais a fazer uma horta. "Há quatro anos o diretor convidou a gente para plantar e eu gostei muito da experiência. Minha alimentação mudou muito depois que passamos a ter horta em nossa casa e recomendo para muitas pessoas. Antes eu era magro porque comia muito besteira, hoje eu dei uma engordada", relata.

De acordo com Nestor Valverde, coordenador do projeto Horta Escolar, a perspectiva é sempre ampliar o projeto. "Por lei, publicada em maio no Diário Oficial da União, agora todas as escolas públicas e privadas têm que abordar educação alimentar e nutricional com os alunos. E assim entra o trabalho da horta que já está presente em nossas instituições. Goiânia já está na frente. Essa criança que será o herdeiro da terra terá uma nova formação de alimentação saudável, natural, sadia e orgânica", confirma Valverde.

Daniela Rezende, da editoria de Educação e Esporte

Fotos: Luiz Fernando Hidalgo

Quadro 70. Continuação do texto.

Antes de distribuir o texto aos alunos, a professora foi com os alunos até a horta da escola para verificar como estava a sua situação. No local, tinha plantação de alguns pés de alface roxa, arruda, chicória e couve. Todos murchando sem a devida manutenção. Além disso, havia nas verduras uma proliferação de pulgão, uma espécie de inseto que se alimenta da seiva das plantas. Os alunos e a pesquisadora se sentaram perto da horta e ali foi deixado um espaço livre para eles refletirem sobre a situação do local. Alguns perguntavam se o projeto seria retomado, outros, se a direção não tomaria uma atitude frente ao problema. No dia, não havia nenhum responsável pela horta na escola. A professora de Ciências não se encontrava, muito menos a direção da escola.

A maioria dos alunos já apresentava sinal de desgaste com o assunto. Alguns retrucavam que "*era melhor deixar isso pra lá*", pois "*não adiantava mesmo*". Outros alunos apoiavam a fala, a maioria em sinal positivo com a cabeça. Após os diálogos, não muito fortuitos, a pesquisadora notou que o texto na sala serviria como um elemento motivador para que os alunos pudessem recobrar os ânimos para reivindicar seus direitos. Então, foram

conduzidos para a sala de aula e lá a pesquisadora comentou que, embora eles estivessem desanimados com a situação da horta, aquele não era o momento para desistir, já que estávamos a ponto de contactar o poder público sobre a condição da escola. Antes de iniciar a leitura do texto, buscou-se, primeiramente, enfatizar que os alunos observassem a gravura da folha sem que lessem o texto e foi pedido que dessem opiniões acerca daquela horta que estavam vendo no texto. As opiniões, em sua maioria, foram dadas de maneira subjetiva em forma de adjetivo:

Quadro 71. Respostas.

bonita, bem feita, legal, grande, bem sortidinha.

Após a opinião, foi pedido que eles lessem o título e o lide da notícia. Com essa pré-leitura, foram feitas as seguintes indagações:

- 1 – *O que podemos sobre o assunto a partir do título da notícia?*
- 2 – *Como a escola consegue manter essa horta em suas dependências?*
- 3 – *Pelo título e lead, será que a escola recebe algum apoio?*
- 4 – *Como deve ser o tratamento e consumo desses alimentos?*
- 5 – *Será que esses produtos chegam à comunidade?*

As principais respostas foram:

Quadro 72. Respostas.

Respostas da pergunta 1	<p><i>“Fala de um projeto de uma horta.”</i> <i>“Fala de uma horta escolar.”</i> <i>“Fala de um projeto que ajuda a manter uma horta.”</i> <i>“Horta escolar!”</i></p>
Respostas da pergunta 2	<p><i>“A prefeitura de lá deve ajudar.”</i> <i>“Ah, plantando e cultivando.”</i> <i>“Professora, tem muita gente ali na foto. Pelo jeito, parece que os pais de alunos participam também.”</i> <i>“Acho que junta todo mundo: escola, pais, alunos...”</i></p>
Respostas da pergunta 3	<p><i>“Ah, talvez sim.”</i> <i>“Recebe.”</i> <i>“Parece que sim.”</i> <i>“Se tá no jornal, é porque recebe sim.”</i></p>
Resposta da pergunta 4	<p><i>“Ah, eles devem tratar direitinho, fessora, senão pega febre amarela.” (risos)</i> <i>“Ah, trata sim!”</i> <i>“Se fosse na casa do Esquilinho, ia comer com terra e tudo.”</i> <i>“Ah, deve ser bom.”</i></p>
Resposta da pergunta 5	<p><i>“Talvez sim, professora.”</i> <i>“Ah, os alunos não come isso tudo sozinho, não.”</i> <i>“Ah, com certeza.”</i> <i>“Pelo jeito da notícia, parece que sim.”</i></p>

Diante do quadro, podemos analisar como as falas de alguns alunos ganham um significado importante sobre como os elementos constitutivos da notícia e como o pré-texto auxilia na ativação dos conhecimentos prévios e nas hipóteses levantadas sobre o tema principal (SANTOS, 2013, p. 48). Nas respostas da pergunta 1, os alunos conseguem inferir um dos propósitos comunicativos da notícia, que é relatar um fato (ALVES FILHO, 2011, p. 110). Além disso, eles conseguem inferir, tanto a partir do título da notícia quanto a análise da foto do texto principal a intenção do texto. Nas respostas selecionadas também nota-se que eles conseguem apenas analisar as características explícitas contidas no título, reconhecendo que o texto em si não dá margem para outros propósitos textuais explícitos (p. 110).

A pergunta 2 já se desprende um pouco do texto e procura uma opinião pessoa por parte dos alunos. Na resposta 1, como a base da nossa sequência didática é a falta de apoio do poder público, o aluno infere que em outro lugar é fácil conseguir esse auxílio. Na resposta 2, há uma resposta básica, porém, conectada com o que KOCH (2017) analisa como “conhecimento de mundo” (p. 42) e ele o faz conforme é demarcado em sua rotina – visto que os alunos, em sua maioria, moram em área rural.

Quando o aluno diz “*Professora, tem muita gente ali na foto. Pelo jeito, parece que os pais de alunos participam também.*”, percebe-se que os elementos constitutivos da notícia (fotografias, charges, etc.) conseguem passar uma informação clara e precisa sobre o que se vai falar no texto. O aluno consegue inferir, por meio de textos não verbais, a coesão que aquela imagem tem com o texto principal. Segundo Platão & Fiorin (2003), “uma figura isolada não tem um significado em si mesma” (p. 99), pois em um texto “tudo é relação” (p. 99), e as figuras organizam-se em uma rede, onde “ganham unidade exatamente por serem a manifestação de um tema” (p. 100). Outro aluno infere que tanto os pais quanto a comunidade podem auxiliar a fazer tal trabalho. Quando indagado pela pesquisadora o porquê de ter esse “achismo”, ele responde: “*Ah, pra horta ser grande desse jeito, com certeza todo mundo ajuda. Aqui no Atilio que é pequeno, geral da escola ajudava a plantar.*” Infere-se, mais uma vez, que o aluno ativa as ações do cotidiano para poder decifrar o contexto da fotografia.

Na indagação da pergunta 3, os alunos respondem de uma maneira mais clara e objetiva possível. Em alguns momentos, pode-se até imaginar que as respostas são dadas com base no achismo, porém, na última resposta, o aluno infere que a escola recebe apoio de algum órgão governamental porque a notícia está no jornal. Ora, percebe-se, nesse caso, que o texto tem o seu grau de verdade e plausibilidade (ALVES FILHO, 2011, p. 99) absorvido pelo leitor em questão. Ele diz que “se está lá é porque é verdade”. Sua argumentação tem base na

concepção dedução por silogismo apresentado por Charaudeau (2016), que diz que há uma consequência implicativa (uso do conectivo “se”), que, nesse caso, encontra-se em uma relação de equivalência através de um vínculo de necessidade, perpassando por uma generalização (p. 214). Ou seja, fato e notícia se equivalem, pois há a necessidade de sempre estarem juntas em um mesmo propósito discursivo e são generalizadas pela assertiva de que se alguma notícia está no jornal, significa que há credibilidade.

As respostas da pergunta 4 foram tanto objetivas e diretas, mesmo quando se fazia outras perguntas para poder resgatar outras opiniões deles, quanto levadas para o lado do humor. Obviamente, não foi um desperdício, mas serviu para que os alunos pudessem brincar entre si e, de uma certa forma, argumentar, mesmo quando a pesquisadora não estava mediando a situação durante alguns minutos. Eles se utilizaram de vários contextos sociais e pessoas para poder justificar suas respostas.

Exemplo1: “*Ah, eles devem tratar direitinho, fessora, senão pega febre amarela*” – caso não há o trato correto dos alimentos pode-se pegar febre amarela – obviamente, não há relação do contágio de febre amarela por meio da manipulação dos alimentos, mas podemos constatar que eles trazem seus conhecimentos acerca do mundo para dialogar com o que é falado na escola. Além disso, há uma argumentação por autoridade (PLATÃO & FIORIN, 2003) no discurso do aluno. Ele faz essa argumentação por conhecer o assunto que está discutindo, pois, naturalmente, já deve ter lido ou ouvido sobre ele, ainda que com alguns equívocos argumentativos (manipulação de alimentos versus contágio de febre amarela). Já no exemplo 2: “*Se fosse na casa do Esquilinho, ia comer com terra e tudo.*” Seu conhecimento de mundo é ativado, pois ele sugere que o outro aluno comeria o alimento com terra – o que se deduz que é errado – e induz um dedução por silogismo (CHARAUDEAU, 2016) – se é na casa do amigo, conclui-se que os alimentos não são bem tratados.

Por fim, nas respostas da pergunta 5, dois alunos respondem com vaga certeza de que os alimentos são distribuídos à comunidade. Um aluno deduz, por seu conhecimento de mundo que uma pessoa não seria capaz de comer sozinho todo o conteúdo de alimento postado na foto da horta, porém, essa resposta infere que ele não compreendeu satisfatoriamente a mensagem do anexo: há uma imagem que mostra uma horta. Logo, podemos deduzir que uma horta serve para alimentar muitas pessoas e que, com base em um raciocínio lógico (PLATÃO & FIORIN, 2003), tal imagem não supõe a alimentação de uma única pessoa naquele contexto. A última resposta deduz que a aluna chegou a tal conhecimento porque a notícia passa essa credibilidade (ALVES FILHO, 2011, p. 99). Além

disso, percebe-se que o aluno faz essas considerações por conta “do jeito da notícia”. Podemos analisar nessa fala que o sujeito embasa sua fala em uma concepção de gênero rotineiro (MARCUSCHI, 2008), que são aqueles comuns em nosso dia-a-dia e são justamente os gêneros ligados à esfera jornalística (p. 160). A sua fala também é justificada pela perspectiva de Marcuschi (2008), de que esses textos têm seus papéis fixos, não costumam mudar de situação para situação e sua estabilidade institucional é bem definida (p. 160).

Na atividade textual, propriamente dita, os alunos e a pesquisadora conversaram sobre as diferenças que existem em projetos como o apresentado no texto e o desenvolvido na escola. Além disso, o texto serviu como elemento motivador para que os alunos debatessem sobre quais legumes ou verduras plantariam na horta da escola. Como acontece em qualquer classe heterogênea, houve discordâncias acerca do conteúdo a ser plantado/utilizado na horta. Uns reivindicaram apenas o plantio de verduras, enquanto um grupo ou outro queria que fossem cuidados apenas legumes ou temperos.

4.3.3 Atividade III

Antes de iniciar a produção de uma carta do leitor, foram utilizados textos que os motivassem “a apropriar-se, progressivamente, da proposta” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 128). No decorrer da proposta de produção final, os alunos já tinham estudado sobre o gênero carta do leitor nas aulas de Redação, logo eles estavam familiarizados com a categoria. Os objetivos da atividade foram: estimular a oralidade dos alunos e reconhecer o gênero carta do leitor e suas funcionalidades.

Primeiramente, foram mostrados dois exemplos de carta do leitor que foram veiculadas em duas revistas de grande circulação nacional. O objetivo da atividade era retomar não apenas o conceito de carta do leitor, mas trazer aos alunos a composição do gênero e seus propósitos comunicativos do ponto de vista do próprio leitor. Buscou-se fazer uma análise geral sobre o texto para poder entendê-lo por unidades menores no decorrer da atividade final.



Figura 29. Exemplos de carta do leitor.

Conforme já relatado anteriormente, a escola possui bibliotecas, mas não há internet. Então, durante todo o processo de mediação, trabalhou-se com arquivos impressos em folhas. Nesta atividade, os alunos leram as duas cartas do leitor e logo após a pesquisadora indagou a eles quais eram os propósitos comunicativos do texto com o objetivo de lembrar um pouco mais sobre o gênero. Essa tarefa foi baseada nos discursos de oralidade, já que a próxima atividade estava para ser programada com base na leitura e escrita de textos. Dentre as respostas dos alunos, destacam-se quatro de cada carta para que se tenha uma compreensão geral da conclusão da atividade:

Quadro 73. Respostas.

<p>1) Qual é o assunto do texto da carta Veja?</p>	<p><i>“Sobre a mulher nos comerciais.”</i> <i>“O corpo da mulher.”</i> <i>“Mulheres revoltadas com o corpo?”</i> <i>“Novo comercial sobre o corpo da mulher.”</i></p>
<p>2) Qual é o assunto do texto da carta Época?</p>	<p><i>“A falta d’água no Brasil.”</i> <i>“A falta d’água no Distrito Federal.”</i> <i>“A falta d’água no Cerrado.”</i> <i>“O Cerrado ser mais importante que a Floresta Amazônica.”</i></p>

Percebe-se, ainda, de uma maneira geral, que os alunos conseguiram ter uma visão geral sobre o assunto de cada carta. Na revista Veja, o texto fala sobre a conscientização da posição da mulher frente às campanhas de marketing no Brasil, enquanto na revista Época, o assunto tratado é sobre a crise hídrica no Distrito Federal e o leitor chama a atenção sobre a falta de atenção sobre o problema de falta de água na região.

As duas primeiras respostas da carta Veja apresentam uma compreensão geral sobre o tema, assim como a quarta resposta, mesmo deixando uma leve dúvida se o aluno compreende que se trata de um novo comercial sobre o corpo da mulher ou se existirão novos comerciais tratando de maneira diferente sobre o corpo da mulher. A resposta número três veio em forma retórica, fazendo com que o aluno tenha um domínio geral sob o que se trata o texto, mas não sobre o tema da questão. Nas respostas referentes à revista Época, as três primeiras respostas conseguiram analisar de forma satisfatória o assunto central do texto, enquanto a quarta resposta firmou-se ao argumento do texto e não ao assunto. Os objetivos da atividade foram traçados em: conhecer as opiniões dos alunos acerca do exposto no texto, estimular a capacidade argumentativa e organizar seus turnos de fala.

4.3.4 Atividade IV

Primeiramente, os alunos entraram em contato com as cartas publicadas em um jornal e logo após leram o mesmo texto que serviu de referência para a escrita dos textos.



Figura 30. Variadas cartas do leitor.

Neste primeiro momento, foram lidas as quatro cartas do leitor acima, foram analisadas as características e os propósitos comunicativos. Em seguida, a pesquisadora afirmou que, na atividade seguinte, seriam trabalhadas as cartas 2 e 3 por se referirem a um

único texto. Posto assim, os alunos receberam o texto-base²¹ que serviria de apoio para interpretação das cartas. Serão colocados aqui apenas os excertos que serviram de mote para que os textos dos autores acima fossem enviados para o jornal. Nesta entrevista, o cineasta Estevão Ciavatta fala sobre planos profissionais e do acidente que sofreu ao cair de um cavalo, quase o deixando tetraplégico.

Do que você se lembra do acidente em Mangaratiba?

Fiquei lúcido o tempo todo. Caí de cara. Não mexia nada, e pensei: "Fudeu." Mas não desesperei. Os procedimentos iniciais são fundamentais. Tinha muita gente em volta. Tive vontade de falar: "Me desvira." Mas segurei a onda e disse: "Ninguém toca em mim até a ambulância chegar." Quanto mais mexer, pior. Fiquei 40 minutos com a cara na terra, de barriga para baixo. Veio a Defesa Civil, mandaram um helicóptero, mas era pequeno e tive que vir pela estrada, do sítio para o Rio.

Quadro 74. Texto.

Como foram as manifestações de apoio?

Teve rezas de todas as religiões. Foi uma reabilitação sincrética. Vou a Lourdes, na França, onde Paulo Coelho pediu por mim. O primo de um amigo rezou por mim numa mesquita na Síria. Virginia, irmã de Regina, é budista, e teve uma cerimônia em Katmandu (no Nepal). O pastor Marcos Pereira orou na Baixada, teve rodas de oração espírita no Leblon e Gantois na Bahia. O rabino Nilton Bonder fez oração na sinagoga. Comunguei da fé de todos, fazia-me muito bem, mas fugi o tempo todo de pensar em Deus, porque entraria em parafuso. Não queria perguntar: "Por que fizeste isso comigo?" Exerço minha fé muito mais como uma comunhão com a vida, as pessoas e a natureza do que como uma relação com uma entidade superior. E eu tinha dois mantras. Um, vindo do funk, do Menor do Chapa: "Guerreiro de fé nunca gela." Outro, do Jean-Claude Van Dammé: "Retroceder nunca, render-se jamais." (Risos)

Quadro 75. Continuação do texto.

Que cavalo foi esse, que causou o acidente?

Popó. Era meu há dez anos. Naquele dia, andei um quilômetro, saltei e remontei. Ele quis retornar à cocheira. Quando virei-o para o lado que eu queria ir, ele deu um pinote. Agarrei-me ao pescoço e, ao voltar meu corpo para ficar ereto, ele repetiu o gesto e me jogou lá de cima. Popó estava inquieto porque ficara seis meses sem ser montado. Vendi-o. Ele está pagando. Tinha vida mansa, agora está ralando para burro, puxando carroça. (Risos)

Quadro 76. Texto.

As duas cartas do leitor tratam do acidente sofrido por Estevão. Enquanto uma apenas se refere ao acidente com ele, a outra o critica pelo destino dado ao cavalo Popó. Após lerem o texto, os alunos compreenderam o contexto das cartas, mostradas anteriormente. Seguido ao término da leitura, pedi que os alunos falassem sobre o destino dado ao cavalo Popó, porém,

²¹ O texto integral da atividade se encontra no capítulo "Anexos".

eles estavam desmotivados e cansados na hora da atividade, visto que, no dia, a escola estava com problema de falta de água e a direção resolveu liberá-los mais cedo. A atividade foi encerrada e continuaria na próxima aula.

No dia seguinte, então, a pesquisadora passou algumas perguntas referentes ao texto para que eles respondessem ainda na aula. Entre tópicos sobre a função do gênero textual em questão, foi indagado a eles: “*Você concorda com a opinião dos autores da carta? Justifique.*” Ambas as cartas falam da entrevista concedida por Estevão, porém, uma mal apenas menciona o acidente, enquanto a outra faz críticas à atitude dele de ter vendido o cavalo e rir porque o animal está puxando carroça. Mediante a esse fato, os alunos expuseram as seguintes opiniões:

9-) Opinar de concordar com a opinião da carta
: e o bicho I, onde ele mostra sua admiração pelo produtor, Eu me identifico mais com o 2º depoimento, da carta é o bicho II, pois odiei a atitude tomada por ele também, afinal, animais não são descartáveis para nós, depois que eles fazem algo que não gostamos, simplesmente descartamos-os. Isso mostra sua frieza e seu nenhum afeto pelo seu cavalo (popó) que serviu até algum momento para ele passear e etc.

Figura 31. Resposta.

Quadro 77. Reprodução.

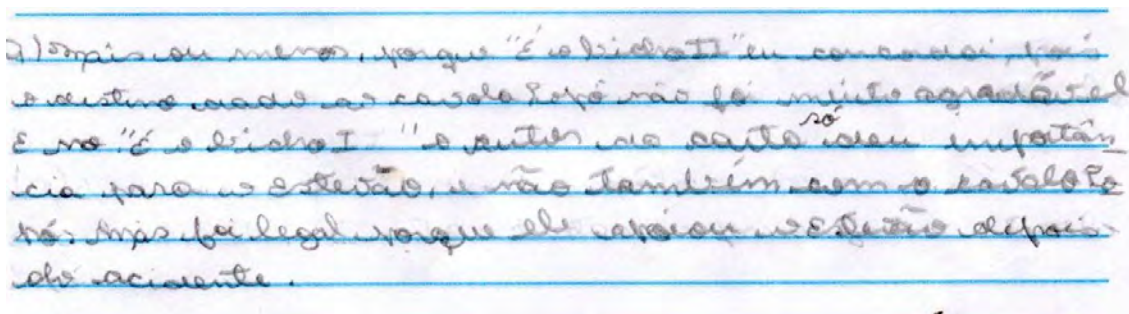
Apesar de concordar com a opinião da carta é o bicho I, onde ele mostra sua admiração pelo produtor, Eu me identifico mais com o 2º depoimento, da carta é o bicho II, pois odiei a atitude tomada por ele também, afinal, animais não são descartáveis para nós, depois que eles fazem algo que não gostamos, simplesmente descartamos-os. Isso mostra sua frieza e seu nenhum afeto pelo seu cavalo (Popó) que serviu até algum momento para ele passear e etc.

A sim, pois o produtor foi muito feliz com o cavalo
e tanto que ele o vendeu e o entregou para o dono
Porém, isso não é bom, pois ele foi muito infeliz
a falta de cuidado

Figura 32. Resposta.

Quadro 78. Reprodução da resposta.

Sim, pois Estevão foi muito forte durante o tratamento e passou uma mensagem positiva. Porém também acho que ele foi muito infeliz a fala do cavalo.



Mais ou menos, porque "É o bicho II" eu concordo, pois o destino dado ao cavalo Popó não foi muito agradável. E no "É o bicho I" o autor da carta só deu importância para o Estevão, e não também com o cavalo Popó. Mas foi legal porque ele apoiou Estevão depois do acidente.

Figura 33. Resposta.

Quadro 79. Reprodução da resposta.

Mais ou menos, porque "É o bicho II" eu concordo, pois o destino dado ao cavalo Popó não foi muito agradável. E no "É o bicho I" o autor da carta só deu importância para o Estevão, e não também com o cavalo Popó. Mas foi legal porque ele apoiou Estevão depois do acidente.

O texto de A1 concorda com o conteúdo da primeira carta e se identifica com o leitor da segunda, pois, assim como ele, não gostou do tratamento dado ao cavalo. O texto de A2 não se remete a qual carta está falando, mas faz uma interpretação geral da situação de Estevão e do cavalo e não do conteúdo das cartas. Já o texto de A3, salienta que não gostou da primeira carta porque o leitor não falou sobre o cavalo e a segunda carta pelo menos, foi citada uma opinião sobre o fim do cavalo Popó.

As três respostas elencadas nesse exercício mostram que elas se propuseram a discutir um problema e tiveram a capacidade linguística de argumentar sobre determinado assunto, que são características próprias do gênero carta do leitor (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 121). Esses argumentos estão pautados no conceito de Koch (2017), que diz que o texto é o produto da representação mental do autor (p. 10). Assim, há um diálogo entre o texto original e o leitor, fazendo assim, que as respostas dadas no processo de produção das respostas do texto sejam produto da experiência e conhecimento do leitor (p. 11)

O A1 faz as suas argumentações baseadas em provas concretas (PLATÃO & FIORIN, 2003), uma vez que há um julgamento que representa uma desaprovação em seu texto: o fato de o dono do cavalo ter descartado o animal sem levar em consideração os benefícios que o bicho trouxe para ele. Além disso, o argumento é válido porque é comprovado em uma base

consensual (p. 285) de que não se deve maltratar os animais. Já A2 e A3 sugerem apenas que houve uma infelicidade no ato de o cineasta descartar o animal, sem trazer argumentos mais fundamentados para basear a sua opinião.

O texto de A1 se utiliza de estratégias argumentativas para demonstrar sua reprovação com a atitude do cineasta. Embora o autor da carta diz apenas que não gostou do destino dado ao animal, A1 utiliza de recursos na própria mensagem de que não se deve maltratar os bichos. A esse tipo de estratégia, Platão & Fiorin (2003) diz que “é aquela que procura convencer na construção [...] do texto ou na articulação textual bem feita” (ibidem, 2003, p. 293).

De acordo com as concepções sobre carta do leitor de Alves Filho (2011), os três textos representam a argumentatividade típica do gênero, que costuma chamar o autor para discutir as questões relevantes da sociedade (p. 128). Além disso, o processo argumentativo de A1 no texto é todo embasado em uma dedução pragmática (CHARAUDEAU, 2016, p. 214), onde há uma consequência explicativa e tem “um escopo de particularização” (p. 214): *“pois odiei a atitude tomada por ele também, afinal, animais não são descartáveis para nós”*.

Percebe-se no texto de A3 algumas inconsistências em relação ao contexto. O autor diz que concorda com a crítica feita ao cineasta pelo abandono do cavalo nas duas cartas, mas o último período do texto apresenta que A3 não fez uma retomada de sentido a quem apoiou Estevão no acidente: quem? Portanto, nas respostas dos alunos referentes aos exercícios, alguns obtiveram respostas satisfatórias e outros não. Ainda assim, nas três produções analisadas foram trabalhados os conceitos de argumentatividade, que é o principal aspecto tipológico trabalhado no gênero textual carta do leitor.

4.4 Produção Final

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a produção final é a possibilidade de pôr em prática todas as noções e aquisições que foram elaboradas nos módulos (p. 106). Nessa fase, segundo os autores, o professor pode realizar uma avaliação somativa e analisar sobre o que o aluno aprendeu. Pode-se avaliar sobre o que o aluno aprendeu ou falta aprender, regular o comportamento do produtor de textos, tanto durante a revisão quanto a reescrita e avaliar o progresso do domínio que foi trabalhado (p. 106).

Ainda de acordo com os autores, a produção final visa o aperfeiçoamento das práticas de escrita e produção oral. Porém, é preciso ressaltar que a sequência didática não é a

responsável por um trabalho totalitário sobre os domínios linguísticos, mas, ela é um auxílio para uma tarefa complementar (p. 114).

A atividade de produção final buscou elencar todas as perspectivas idealizadas por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) para este momento. Primeiro, os autores afirmam que a sequência deve estar baseada em uma perspectiva textual, pois elas servem para investigar, manipular e analisar as unidades linguísticas. Assim, o trabalho deverá ser centrado nas marcas de organização de um gênero, nos tempos verbais, na maneira como um discurso é inserido no texto, etc. (ibidem, p. 114). É necessário também que nesta fase aconteçam atividades que levem o aluno à reflexão sobre gramática e sintaxe. Segundo os autores,

os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e constituir corpora de "frases a serem melhoradas". Nesse sentido, observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto. Não se trata, porém, de realizar um trabalho sistemático no interior da sequência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 115)

Quanto à ortografia, os autores mencionam que ela não pode ser relegada a avaliações negativas no decorrer da sequência, mas, uma oportunidade de criação de estratégias para que o professor possa ter noção de quais possibilidades adotar para que uma atividade ortográfica possa fazer sentido para a escrita dos alunos. Porém, os autores enfatizam que as atividades de aperfeiçoamento ortográfico aconteçam no final do percurso, após “o aperfeiçoamento de outros níveis textuais” (p. 118).

Para a realização da produção foi levada em conta, desde o início, a seleção de gêneros que fazem parte da grade curricular do sétimo ano do ensino fundamental: notícia e carta do leitor. Nessa sequência, cada gênero foi abordado de acordo com o seu nível de complexidade e com as devidas retomadas que a pesquisadora considerava útil fazer.

Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) ressaltam, o trabalho com sequência didática não valoriza primordialmente o uso de materiais dispostos, mas, as atividades realizadas em sala com os alunos como dispositivos capazes de mostrar a situação de aprendizagem em que se encontra a turma (p. 128).

Cada atividade da produção final foi pensada e elaborada para que os alunos pudessem refletir sobre o papel do gênero na sociedade, a importância da oralidade e, principalmente, da escrita no processo de comunicação com o mundo. A partir dessas premissas, as atividades

ganharam forma e objetivos para se fazer valer o papel do propósito comunicativo da carta do leitor na sociedade.

Os textos da produção final foram aplicados no dia 21 de novembro. A atividade foi desenvolvida em dupla, a pedido dos alunos. Eles estavam com receio de fazer os textos sozinhos, pois foram avisados de que as cartas seriam enviadas para a redação do site “Seropédica Online”.

Cabe ressaltar aqui uma informação muito importante em relação ao site. Quando a pesquisa teve início, o “Seropédica Online” tinha sua versão impressa em jornal que saía todos os dias, inclusive, o próprio governo municipal o utilizava para publicar atos oficiais. Há dois meses, a circulação impressa do jornal foi suspensa, passando apenas a existir a versão online. Os atos do governo passaram a ser divulgados em site da própria prefeitura.

Logo, pensou-se em uma maneira de buscar divulgar as cartas enviadas pelos alunos, pois o gênero precisaria cumprir o seu papel social, como “recorrer às empresas jornalísticas para estas lhe servirem de porta-voz diante do Poder Público.” (ALVES FILHO, 2011, p. 131). Então, vasculhando pelo site, não há seções para envio de cartas do leitor conforme existia no jornal, mas há um espaço destinado para que os leitores enviem os seus comentários, conforme exposto abaixo:



Figura 34. Site “Seropédica Online”.

Percebe-se na imagem acima que o site apresenta vários ícones de pesquisa: notícias da prefeitura e da UFRRJ, história do município, utilidades, vídeos, classificados, etc; porém,

o espaço que existia na versão impressa foi substituído no site por uma seção onde o leitor envia a sua mensagem e não se sabe se ele será respondido ou não. Mesmo assim, resolveu-se enviar as cartas, pois, segundo o próprio site, é garantido que todo texto enviado será respondido. O objetivo da produção final foi reler o texto “Prefeitura de Seropédica apoia o projeto de horta escolar” para melhor compreensão do assunto e produzir cartas do leitor.

Os textos apresentados abaixo passaram por um processo de reescrita em sala até chegar à escrita final. Como a carta do leitor é um texto de comunicação público que será lido por muitas pessoas – mesmo que não seja publicado, chegará aos profissionais da redação do site – foi ressaltado aos alunos que a escrita para editores de jornais é bem diferente que escrever para um amigo (ALVES FILHO, 2011, p. 147). E ainda assim, mesmo que a carta não chegue a ser divulgada ou respondida pelo site, há uma interlocução que pede um nível formal de linguagem.

Além disso, durante a atividade, a pesquisadora conversou com os alunos sobre a importância do uso da escrita como dispositivo capaz de efetuar mudanças na sociedade, pois é através do gênero em questão que o poder público conhecerá as necessidades da escola e poderá tomar decisões que afetem de forma positiva ou não a vida dos alunos. A atividade de produção final foi no dia 28 de novembro de 2019 com o auxílio de 24 alunos e feita em dupla. Foram utilizados os dois primeiros tempos de aulas, já que os tempos posteriores seriam utilizados pela escola com uma atividade de Ação de Graças. A seguir, a escrita e análise da primeira carta²²:

²² Nomearemos as cartas do leitor pelos seguintes códigos C1 (carta do leitor nº 1), C2 (carta do leitor nº 2), C3 (carta do leitor nº 3) e C4 (carta do leitor nº 4).

Seropédica, 28 de novembro de 2018.

"Olá seropédica online"

Gostaria elogiar a prefeitura de seropédica por apoiar a nota da escola estadual de piranema.

Agora nós queremos que a prefeitura de seropédica percebesse que a escola atilio grégio, quer ajuda idias para o projeto da nossa horta, pois a horta está sem as coisas que nós precisamos como, ferramento, sementes para plantas, adubos, sistema de irrigação e também um solo fértil, e com essas matérias conseguimos sustentar a horta e com isso nós temos alimentos frescos, sem aqueles produtos químicos que fazem mal a saúde, e assim temos alimentos frescos para toda a escola, E queremos que a prefeitura de seropédica comunicadem com algum profissional que esse assunto ~~seja~~ e que pode de nos ajudar

E queremos agradecer esse espaço para as letras

Figura 35. Carta do leitor I.

1 / 1
DSTQSSS

• Rio de Janeiro RJ Seropédica São Miguel
28 de março de 2018

• Boa tarde fui com interesse que li a
terceira "prefeitura de Seropédica (país prefeito
de hortas escolas" publicada no site
"Seropédica Online" no dia 15 de março de 2014,
Adirei o município do prefeito de
Seropédica com a prefeitura de hortas na
estadual peronno. apenas fiquei satisfeita
pois eles (Prefeitura) poderiam investir
em mais escolas. Porque quanto mais
escolas tiver esse prefeito melhor país.
Uma horta na escola é boa para as
crianças e adolescentes aprenderem mais
sobre as plantas e comerem alimentos
frescos e saudáveis.

agradecemos o espaço
para os leitores.

Figura 36. Carta do leitor II.

Serapédica, 28 de novembro de 2018.

Bom tarde pessoal do Serapédica Online!

De acordo com "Prefeitura de Serapédica após projeto de horta escolas": em primeiro lugar, paralelizamos o projeto, pois, achamos o projeto muito legal. E gostaríamos de pedir uma providência para as nossas escolas "Atilio Grégio" em "Serapédica" no bairro do "São Miguel". Poderíamos ter uma horta orgânica em nossas escolas pois é muito melhor uma alimentação saudável e nutritiva para os alunos das nossas escolas.

Será ótimo esta horta porque desta maneira, nós não precisamos comprar outros legumes e verduras em outros lugares com o risco de serem contaminados de agrotóxicos.

Agradecemos a compreensão desde já!

Figura 37. Carta do leitor III.

Rio De Janeiro (Serapédica), 28 de novembro de 2018

Ola Serapédica Online!

Queremos em primeiro lugar agradecer ao site "Serapédica Online" pelo espaço destinado a nós, leitores, onde tivemos a oportunidade de expressarmos nossa opinião sobre a importância de investimentos da prefeitura nas hortas das escolas.

Percebemos que as hortas escolares são muito boas, para a saúde dos alunos, pois hoje vemos que muitas hortas são contaminadas por agrotóxicos, colocando a vida de muitas pessoas em risco. Por isso gostaria a pena nossa prefeitura insistir na horta de nossa escola (Atilio Grégio), porque é ótimo sabermos da onde vem e como é tratado o alimento que utilizamos nas refeições de nossa escola. Além disso, importância, aprenderíamos como cuidar de uma horta, plantar, irrigar etc.

Desde já, Queremos pedir, em nome de nossa escola, que a Prefeitura de Serapédica, insista nas hortas das escolas municipais.

Obrigada!

Figura 38. Carta do leitor IV.

4.4.1 Análise dos textos das cartas dos leitores (C1, C2, C3 e C4)

É sabido que a carta do leitor é o gênero de responsabilidade dos leitores (ALVES FILHO, 2011, p. 127). Hoje em dia, após o surgimento das redes sociais, cada vez mais os leitores têm enviado as suas opiniões, principalmente em forma de comentários para plataformas de notícias e interagindo com outros leitores sobre tais assuntos publicados.

Adghirni e Baesse (2009 apud Alves Filho, 2011) dizem, porém, que enquanto as manifestações de opiniões do leitor têm crescido cada vez mais, os espaços destinados às cartas têm diminuído ou extinguido dos veículos de comunicação (p. 129). Uma prova cabal desse fato é o jornal “Seropédica Online”, pois, como veículo de circulação impresso, possuía espaço para publicação das cartas. Hoje em dia, a opinião do leitor se resume a um pequeno espaço reservado, onde o autor do texto pode fazer suas críticas ou sugestões de um modo discreto, sem que o público tenha conhecimento do teor do texto.

Conforme explicados anteriormente, a disciplina de Língua Portuguesa é separada na rede municipal de Seropédica: são Língua Portuguesa e Redação. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos já haviam entrado em contato com o gênero, mas apenas com as suas características composicionais e sociais. Não haviam feito nenhuma atividade de escrita do gênero com o objetivo de expressão de opinião pública. Portanto, essa análise compreenderá os aspectos textuais do gênero.

O processo de escrita das quatro cartas apresentadas trabalhou com os elementos composicionais do gênero, elencando seus principais fundamentos, tais como datas, saudações com vocativos e despedidas. A composição dos textos ocorreu devido a alguns eventos deflagradores (ALVES FILHO, 2011, p. 129): leitura de notícias e fatos que ocorreram na escola e culminou na prática da escrita. Além disso, os quatro textos cumprem os seus processos comunicativos, que são de recorrer à própria empresa para que esta seja a sua porta-voz diante do poder público para resolver um problema (p. 132).

Percebe-se também que nos quatro textos, os autores expressam suas opiniões e discutem um assunto com base em que eles percebem em seus respectivos mundos. Alves Filho (2011) diz que nesse ponto, “o leitor não anseia pela resolução pontual de um problema específico, mas manifestar seu posicionamento e reflexão diante dos fatos do mundo” (ibidem, p. 132).

A atividade de produção final buscou relacionar alguns dos parâmetros gerais especificados por Alves Filho (2011) no processo de escrita do gênero, são eles: respeito e adequação à situação de produção da carta de leitor, uso dos propósitos comunicativos típicos

do gênero, posicionamento crítico e trânsito pelo conjunto de gêneros inter-relacionados (ibidem, p. 139-143).

Na C1, C2, C3 e C4, a situação de produção do gênero tem como base, naquele momento, o texto “Prefeitura de Seropédica apoia projeto de horta escolar”. E os textos cumprem o seu papel comunicativo quando os autores dizem que precisam do auxílio do site para publicar que a prefeitura do município de Seropédica precisa resolver o assunto da horta da escola. Além disso, os autores das quatro cartas não apenas pedem auxílio à redação do site como também expressam suas opiniões pessoais através de seus respectivos posicionamentos críticos. Essa conjuntura de pedir auxílio e justificá-los tem como base a inter-relação com o gênero notícia, conforme trabalhado nas atividades anteriores.

Não apenas como alguém que pede auxílio para mudar uma situação, o autor da C1 argumenta que não só precisa do investimento na horta como mostra as possibilidades para que isso aconteça: receber materiais próprios para o cultivo do espaço: sementes, ferramentas, sistemas de irrigação, etc. Há um argumento baseado em um consenso (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 285), já que é universalmente sabido que para que uma horta funcione, é necessário ter cuidados e isso tem base científica indiscutível (p. 286).

As cartas apresentam ainda, no decorrer do seu texto, outros argumentos que dão validade à voz do leitor. Todos os autores lançam mão de estratégias argumentativas para fundamentar a sua opinião. As C1, C3 e C4, por exemplo, usam situações baseadas no referente, ou seja, citam seus conhecimentos de mundo para validar que o apoio da prefeitura é importante porque isso previne eventuais doenças que possam vir a ocorrer da manipulação e consumo de alimentos indevidamente cuidados.

Esse mesmo conhecimento de que os produtos químicos fazem mal à saúde, explícitos nas quatro cartas, remetem às atividades em que os alunos deveriam compreender os léxicos que permeiam o mundo da agricultura. Não há o uso da palavra “agrotóxico”, mas há a compreensão do que o termo “produtos químicos” pode causar na prática.

Os textos das cartas possuem também indicadores de fato e opinião no decorrer da escrita, porém, na C1, as opiniões não são expressas através de adjetivos, conforme a teoria defendida por Kerbrat-Orecchioni (1993). Há no texto, uma argumentação ideal como defendida por Charaudeau (2016), onde o sujeito “passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento” (p. 205). Ainda nesse texto, é claro que o autor do texto funciona como o EU (p. 44), onde o sujeito produz a sua linguagem e a encaminha para o TU – destinatário, que

nesse momento, de acordo com as intenções do EU, não é apenas um destinatário, mas sim um TU – interpretante, onde há a expectativa de que o TUi corresponda ao que o EU havia imaginado (CHARAUDEAU, 2016, p. 44).

Assim como na C1, as C2, C3 e C4 cumprem os propósitos comunicativos do gênero, além de os autores escrevê-las em sua estrutura composicional. Nota-se que nas quatro cartas, logo no início, eles usam os parâmetros gerais de escrita do texto – trânsito pelo conjunto de gêneros inter-relacionados –, já que, para se escrever uma carta do leitor, é preciso que o gênero faça articulações com outros – nesse caso, a notícia – possibilitando, assim, a concepção de “uma atividade de leitura como uma ação orientada para a escrita” (ALVES FILHO, 2011, p. 143).

Percebe-se que ao fundamentar a sua opinião sobre o apoio da prefeitura à horta na escola estadual, os autores da C2 expressam suas opiniões através do termo “insatisfeita”, o qual se pode classificar como um adjetivo subjetivo afetivo (KERBRAT-ORECCHIONI, 1993, p. 110). Nesta categoria, os adjetivos são subjetivos porque determina uma reação emocional do sujeito falante frente a esse objeto (ibidem, p. 111). Portanto, estar insatisfeita, é uma reação que se diz aos autores da carta, por isso, há um nível de subjetividade no discurso. Além disso, no decorrer do texto, são utilizados outros adjetivos para se expor opinião, como nos seguintes excertos: “... quanto mais escola tiver nesse projeto, *melhor*”, “...pois uma horta na escola é *boa*”, “...e comerem alimentos *frescos e saudáveis*”.

Os adjetivos “melhor”, “boa”, “frescos” e “saudáveis” já apresentam uma categoria avaliativa no discurso. Além de avaliar um conceito, exprimem juízo de valor. Portanto, são classificados como adjetivos avaliativos axiológicos (p. 110). Nesse caso, os conceitos dados pelo sujeito são dados através de uma estética ou ética do objeto (p. 119). Eles aplicam ao termo denotado uma avaliação, seja ela positiva ou negativa. No texto, percebe-se que os quatro adjetivos pressupõem juízos de valor, ao mesmo tempo que avaliam categoricamente os substantivos aos quais eles se referem (p. 120). Na C4 pode-se perceber que não há uma incidência recorrente de adjetivos, principalmente os afetivos. Os alunos utilizam apenas o termo “boa” e “ótima” para expor as suas opiniões sem aprofundar muito o conceito que eles qualificam.

Para comprovar que o projeto escolar é uma boa iniciativa para se aplicar na escola, os autores das quatro cartas lançam mão de alguns argumentos para que o TU“ a interprete de modo que o EU acha mais válido. Charaudeau (2016) diz que não devemos enxergar a argumentação apenas com a lógica de raciocínio mas sim, admitir que o processo de

argumentar “inclui numerosos procedimentos” (p. 207) e o que o distingue de cair no lugar-comum dos processos argumentativos é “o fato que se inscrevem numa *finalidade racionalizante* e fazem o jogo do raciocínio que é marcado por uma lógica e um *princípio de não contradição*” (grifos do autor) (CHARAUDEAU, 2016, p. 207). Ora, nas C2, C3 e C4, observa-se que os autores fazem uso do que o linguista francês classifica como *ideal de persuasão* (p. 206), onde os alunos compartilham com os redatores do site um universo de discurso até o ponto de convencê-los a publicar a carta e mostrar para a sociedade a importância do projeto para a escola.

Não só se diz que a horta precisa estar no espaço educacional, mas sim, os autores dão outras premissas importantes para sua manutenção além das comumente esperadas: a horta não faz bem apenas à saúde, mas seu papel também é importante para que crianças e adolescentes saibam de sua relevância e passe a cultivá-las também. Pode-se inferir que os autores das cartas, em todo o tempo de escrita, apresentam suas devidas opiniões e as fundamentam, como todo processo argumentativo:

1. Ao mesmo tempo em que parabenizam pela matéria sobre o apoio do poder público à horta em uma escola estadual, alegam que a prefeitura deveria fazer o mesmo na rede municipal.
2. Argumentam que é melhor para todos possuírem uma horta em cada escola.
3. Uma horta escolar vai além de apenas produzir alimentos saudáveis e sim, auxiliar para que tanto crianças como adolescentes possam aprender e cultivar um produto que irá trazer benefícios à comunidade e sociedade.

Portanto, os argumentos estão baseados em um eixo dedutivo pragmático (p. 214), onde há um vínculo de necessidade ao tema e um argumento que particulariza a opinião dos autores, mas mostra que são consequentemente explicativas. Todas as cartas fazem um “trânsito pelo conjunto de gêneros inter-relacionados” (ALVES FILHO, 2011, p. 143) ao fazer uma articulação entre a notícia e a carta do leitor. Percebe-se, logo no início da escrita delas, que tal processo se ateve ao fato de os autores terem feito atividades de leitura e escrita com outro gênero, vindo a culminar a proposta apresentada acima.

Em todas as cartas, nota-se que há uma outra associação da escrita da carta relacionada com atividades realizadas anteriormente, onde os autores do texto argumentam que, apesar de ser bom ter uma horta na escola, o uso dela serviria para uma economia doméstica e também seria bom para a saúde, visto que os riscos de comprar alimentos com agrotóxicos – léxico compreendido em atividade anterior – diminuiriam. Essa percepção de sujeito consciente do espaço onde atua é justificado por Marcuschi (2008) pelo fato de os autores da carta não

serem sujeitos conscientes ou donos dos textos, mas, de um modo geral, o leitor “se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente” (p. 231). Assim, o gênero cumpre o seu papel como uma “forma cultural e cognitiva de ação social” (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008), confirmando o gênero como uma entidade dinâmica (idem, p. 151).

Do ponto de vista semiolinguístico, há os mesmos processos linguageiros descritos nas cartas. Existe uma expectativa por parte dos autores do texto (EUc) para que o destinatário (TU) receba suas intenções e interprete-as de acordo com as mesmas expectativas desse mesmo EU (p. 45). Nesse sentido, Charaudeau (2016) diz que

[...] o Euc deve organizar o que está disponível no conjunto de suas competências, levando em conta a margem de liberdade e de restrições de ordem relacional de que dispõe. Deve também desejar que seu ato tenha sucesso: ora, a garantia de tal sucesso estará na coincidência de interpretações que poderá ocorrer entre o sujeito interpretante (TU_i) e o destinatário (TU_d). (CHARAUDEAU, 2016, p. 56)

Além disso, os autores não usam o site “Seropédica Online” como um mediador para o processo de comunicação com o poder público, mas já evocam na mensagem uma satisfação do governo municipal. Assim, justifica-se a premissa de que, segundo Charaudeau (2016) o objetivo do ato de linguagem não deve ser baseado apenas em uma premissa de significação verbal, mas sim, em um jogo que o sujeito estabelece e o seu sentido implícito nesse contexto. Assim, “tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem” (ibidem, p. 24).

Logo após a escrita dos textos, a pesquisadora, junto com os alunos, leram juntos todas as cartas e foi decidido quantas cartas seriam enviadas para a redação do jornal Seropédica Online. A turma optou pelas cartas I e II. Então, em um dia já marcado com a turma, a pesquisadora levou o seu notebook pessoal para a escola com acesso à internet através de um modem e pediu para que os alunos digitassem as cartas no espaço destinado ao leitor no site. Não foram utilizados os textos em suas formas integrais. Como era a última aula antes da semana de provas finais, as adaptações do texto foram feitas durante a aula, com os próprios alunos lendo os textos e fazendo as devidas correções ortográficas e textuais antes de enviá-las.

As outras cartas foram guardadas pela pesquisadora para um projeto jornalístico que acontecerá na escola no ano letivo de 2019. Foi acordado com os alunos que os textos passarão por processos de releitura e reescrita para que eles possam ser destinados para o que se pretende.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar em escola pública não é uma tarefa simples. Exige, acima de tudo, que saibamos estar atentos à realidade social do aluno. Ser professor significa que nosso trabalho ultrapassa os muros da escola e precisa fazer diferença – ainda que irrisória para alguns – na vida dos discentes.

Quando o projeto de horta escolar chegou à escola, o envolvimento das turmas era evidente. Alguns alunos queriam permanecer no contra-turno para participar mais das atividades programadas, outros se disponibilizaram em levar ferramentas pessoais ou dos pais/responsáveis para poder auxiliar no cultivo da horta, enquanto a maioria formou grupos em suas respectivas salas para comprar sementes e fazer o plantio. Apesar das promessas por parte do município de que haveria incentivos para a manutenção do espaço, dentro de meses, o projeto foi praticamente encerrado por falta de recursos. Os materiais não chegavam mais, o encanamento de água feito especialmente para o local não deu certo e a intenção de a escola investir em uma alimentação mais saudável para os alunos falhou.

Após inúmeras tentativas de contato da escola com o poder público, a direção optou por não mais insistir em uma resposta, alegando que “não adianta tentar insistir, eles não querem fazer”. Conversei com os alunos sobre a situação exposta e percebi traços de frustração em alguns rostos. Mediante aquela cena, como professora, vi que minha atuação não poderia se limitar apenas à sala de aula, mas, à realidade na qual aquele local onde eu estava inserida como profissional da educação. Logo, a motivação para fazer a pesquisa foi, primeiramente, baseada em um sentimento de que, como professora, eu tinha um dever a cumprir no exercício da minha profissão. Por dias, eu pensava, baseada nos ensinamentos de Paulo Freire, que os alunos deveriam tomar o controle de suas trajetórias e terem a consciência de que eram capazes de mudar a realidade a sua volta. Assim, surgiu a ideia de trabalhar aquela situação envolvendo o uso de gêneros textuais – que eles têm bastante resistência nas aulas, principalmente pelo fato de, na maioria das vezes, as atividades com gêneros não serem aplicadas para o seu verdadeiro objetivo social.

Mediante essa situação, percebia nas algumas aulas e avaliações que durante o processo de escrita e até mesmo reescrita de textos, os alunos tinham muita dificuldade em expressar suas opiniões. Geralmente, elas se resumiam em respostas evasivas como “sim”, “não”, “acho legal”, “acho ruim”, “não sei responder”, entre outros. Por mais que a pergunta indagasse o questionamento do aluno de formas variadas, as respostas vinham sempre da mesma maneira.

Então, após a verificação de um problema social envolvendo a comunidade escolar e constatar as dificuldades dos alunos no processo de argumentação de textos e pensar em uma forma de interferir nestas realidades, a investigação teve início. A pesquisa procurou, numa perspectiva macro, desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos e aplicar a funcionalidade do gênero carta do leitor na sociedade. Como atividade para estes fins, foi desenvolvida, primeiramente, uma diagnose que buscou analisar o discurso argumentativo deles, não apenas na escrita como também na oralidade. Percebeu-se que nas atividades orais, a argumentação transcorria sem grandes adversidades, porém, na escrita, o processo limitava-se apenas a respostas breves e sucintas.

Diante desse cenário, as atividades de pesquisa basearam-se em uma sequência didática na qual os alunos liam notícias baseadas em contextos de sua realidade e produziam textos argumentativos que buscavam extrair suas opiniões, diferenciando-as de fato e justificando os atos de encenação discursiva a partir da perspectiva da teoria semiolinguística. Para que pudesse extrair deles cada vez mais a iniciativa de argumentar, trouxe para a sala de aula textos que dialogavam com a realidade que eles viviam, como matérias de sites que falavam sobre o poder público municipal, a importância da horta em uma escola e estratégias que poderiam ser utilizadas para resolver uma adversidade na escola e, conseqüentemente, em suas vidas.

A preferência por trabalhar a carta do leitor com os alunos se justificou no fato de que, para se chegar ao processo de escrita desse gênero, precisamos antes de tudo, conforme Alves Filho (2011) diz, transitar por outros tipos de textos. Por pertencer à esfera jornalística, a carta do leitor não é um gênero isolado. Ela nasce a partir da inter-relação com outros gêneros jornalísticos, tais como notícia, charges, editorial, etc. A partir do momento em que há uma leitura de textos anteriores, o gênero surge como uma prática de atividade escrita associada a um processo de leitura anterior daqueles textos. Sua ação global não se concebe como uma estrutura estagnada de reclamação de leitor ou algo do tipo, antes, como um dispositivo que auxilia o aluno a desenvolver o seu senso crítico, encorajando-os a pensar sobre sua realidade, auxiliando-os no processo de atender satisfatoriamente as demandas de determinados grupos sociais.

Após as atividades principais sobre o gênero notícia, os alunos tiveram contato com a carta do leitor. Revisei suas principais especificidades, mas priorizei que eles fizessem uma escrita mais flexível, não engessada, buscando o foco em apresentar um posicionamento crítico acerca do problema exposto na escola.

Muitos obstáculos ocorreram no decorrer da pesquisa. Faltando semanas para o encerramento das atividades de pesquisa, descobrimos que a versão impressa do jornal do município não existia mais. Pensamos em diversas alternativas para que o trabalho não fosse prejudicado e que, principalmente, os alunos pudessem expor suas opiniões ainda que não fossem publicadas. Apesar de falar com eles que o envio de cartas do leitor não significa necessariamente a publicação do texto, mesmo assim, eles se sentiram desmotivados para dar continuidade às atividades. A estrutura da escola não ajudava, pois a escola não dispunha de internet para que os textos fossem enviados e os poucos computadores, que lá existiam, já não estavam funcionando como antes. Então, disponibilizei o meu computador pessoal para que eles pudessem digitar as cartas e enviar ao site.

No final do ano passado, no fim do mês de novembro, quando estávamos encerrando as atividades da pesquisa, a escola entrou em obras e criou-se uma expectativa de que a biblioteca e a sala de informática fossem reformadas e o projeto da horta reativado. Os alunos saíram de férias com essa expectativa. Mas, ao voltar à escola neste ano, encontramos um espaço reformado, porém, a biblioteca resumiu-se a uma sala de aula que permanece a maior parte do tempo trancada e em seu interior os livros permanecem guardados em caixas. Já a sala de informática, simplesmente, não existe mais. A horta escolar sequer foi mexida. Permanece como está (cf. Anexos).

Dias após o envio das cartas para a redação do site “Seropédica Online”, criou-se uma expectativa tanto por parte dos alunos quanto da pesquisadora para que, pelo menos, houvesse um retorno do site sobre o recebimento dos textos. Não houve uma resposta por parte dos editores. De certa forma, no ponto de vista textual, o gênero cumpriu sua função social, mas não foi divulgado porque, como ensinado durante as aulas, os textos, quando enviados, passam por um crivo da redação e o próprio jornal/site decidem se irá publicá-los ou não. Até o fim de dezembro de 2018, visitando o site, não havia nenhum assunto referente às cartas do leitor enviadas pelos alunos.

Mesmo não obtendo uma resposta dos editores do site “Seropédica Online”, pode-se concluir que a pesquisa, no geral, obteve um resultado satisfatório, haja vista que os alunos, ao final das atividades, já conseguiam argumentar mais seus textos, fundamentando suas razões, fugindo do senso comum das respostas “sim” e “não”. Os textos condizentes com a realidade vivida trouxeram uma motivação para que esses mesmos textos tomassem forma de um canal de reivindicações onde o aluno tem vez e voz.

Trabalhar com o gênero textual carta do leitor, principalmente nessa pesquisa foi desafiador, visto que, durante o processo de escrita das atividades, o site reformulou a sua configuração, mas mesmo assim, insistimos e conseguimos estabelecer com que os textos cumprissem o seu objetivo social. Além disso, a sequência didática foi uma ferramenta de trabalho que contribuiu para que todo o processo de leitura, escrita e reflexão das atividades fossem internalizadas paulatinamente na vida e rotina dos alunos, fazendo com que percebessem que os textos, vivos, eram o retrato da própria realidade que estava a frente deles e precisava ser mudada.

Após todo o processo das atividades desta dissertação, vale a pena fazer algumas considerações sobre o uso da carta do leitor nos dias atuais. Durante as pesquisas, constatei que o gênero ainda funciona bastante em jornais e revistas impressos, porém, quando esses canais de comunicações também apresentam versões online, a seção de carta do leitor simplesmente desaparece do conteúdo da página. Ela é substituída por um espaço destinado a comentários sobre aqueles fatos, onde o leitor expõe suas opiniões, avaliando tanto a notícia apresentada como, muitas vezes, até o próprio veículo.

Hoje, com a disseminação da internet e com notícias sendo apresentadas a todo o momento, os comentários surgem como uma opção mais rápida de debater sobre determinado assunto, sem precisar enviar algum texto pelo serviço postal ou por e-mail. Basta apenas um clique e o leitor já vê a sua opinião publicada instantaneamente. Assim, por uma questão de comodidade, a internet tem buscado sintetizar a função da carta do leitor: um texto que segue a estrutura do gênero, que pode ser publicado ou não, que pode se levar dias para publicar, dá lugar a uma seção onde se pode dialogar com a notícia instantaneamente, sem precisar de alguns artifícios burocráticos para poder publicar sua devida opinião. Essa é apenas uma constatação que verifiquei como válida para estudos posteriores.

Todas as leituras, estudos e orientações realizadas até aqui contribuíram não só para a minha formação profissional e acadêmica, quanto para a vida pessoal, principalmente. Conhecer a comunidade onde estamos inseridos e participar de sua rotina nos auxilia para percebermos o quanto precisamos sermos agentes preocupados com a formação humana dos nossos alunos. Embora não tenha tido uma resposta do poder público sobre a situação na escola, o trabalho iniciado na pesquisa irá continuar com a mesma turma, visto que há projetos para serem continuados e, dentro conversas informais com eles, há a vontade de montar projetos de aula que busquem ultrapassar os muros da escola dos muros e estendê-la

às ruas da comunidade, mostrando a todos que, mesmo em meio às dificuldades, a educação prevalece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e carta do leitor no ensino fundamental** / Francisco Alves Filho. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Trabalhando com... na escola).

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-284.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa** / Evanildo Bechara. – 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Minidicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara** / Evanildo Bechara. – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997, 144 p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização** / Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Angela M.S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – 2. ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: Hugo Mari, Ida Lucia Machado. Renato de Mello, **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2003., 2003.

_____. **Da competência social da comunicação às competências discursivas**. Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso, vol 1, 2001. Editorial Latina, Venezuela, 2001.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Revista Memento v. 05, n. 2 (julho-dezembro de 2014) Revista do Mestrado Em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – Unincor ISSN 2317-6911.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos. **O contrato de comunicação no jornalismo popular: um foco na categoria título** / Wagner Alexandre dos Santos Costa (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade de Genebra, nº 15, 1997.

_____. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4º. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Linguística textual: retrospecto e perspectivas**. Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp – Campinas, SP. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012/3682>>. Acesso em 9 ago. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946 – **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manual de linguística** / Mário Eduardo Martelotta, (org.). 2 ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português** / Maria Helena de Moura Neves. – 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed., 5ª reimp. São Paulo, Ática, 2003.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In.: MEURER, J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. Gêneros, teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROBERTO. Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório** / Mikaela Roberto. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROSENTHAL, Marcelo. **Gramática para concursos** / Marcelo Rosenthal. – 7. ed. – Niterói, RJ: Impetus, 2016.

SANTOS, Leonor Werneck. **Análise e produção de textos** / Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche, Claudia Souza Teixeira. São Paulo: Contexto, 2013. – (Coleção linguagem & ensino / coordenação de Vanda Maria Elias.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS. **Matriz de referência de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental**. Sadeam 2012. Revista pedagógica. Disponível em < <http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/SADEAM-RP-LP-7EF.pdf>>. Acesso em 11 set. 2019.

THIOLLENT, Michel, 1947 – **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

ANEXOS

Texto de aplicação da atividade III (Módulo I)

Entenda o que está em jogo na nova lei dos agrotóxicos

A votação do projeto de lei deve acontecer hoje (20) em Comissão Especial da Câmara dos Deputados

POR KARINA CAMPOS COM EDIÇÃO DE CASSIANO RIBEIRO

O Projeto de Lei (PL) 6.299/2002, que flexibiliza as regras para fiscalização e aplicação dos agrotóxicos, está em discussão no Congresso Nacional e deve ser votado nesta quarta-feira (20). De autoria do atual ministro da Agricultura **Blairo Maggi**, o PL propõe alterações em diversos pontos, como produção, importação e rotulagem.

A discussão vem causando embate entre diversos órgãos que se declaram contra, como a ANVISA e o IBAMA, e os que são a favor, como a bancada ruralista. Entenda alguns dos principais pontos que o PL pretende alterar:

Nome dos agrotóxicos

O PL propõe substituir o termo “agrotóxico”, que é utilizado atualmente, por “defensivo fitossanitário e produtos de controle ambiental”.

Quem defende a alteração diz que o termo é depreciativo e só é utilizado no Brasil. Nas principais línguas do mundo, adotam-se variações com a mesma etimologia: pesticidas (espanhol), pesticide (inglês).

As entidades que fazem campanha contra os agrotóxicos afirmam que “com a mudança pretendem aumentar a aceitação aos agrotóxicos, colocando um nome menos impactante.

Liberação de novos produtos

Atualmente para aprovação de um novo agrotóxico no Brasil é preciso uma tripla análise de três órgãos do governo: o IBAMA (meio ambiente), a ANVISA (saúde humana) e o Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (agricultura).

Com a aprovação do projeto será criada a Comissão Técnica Nacional de Fitossanitários (CTNFito), órgão que terá a finalidade de aprovar, ou não, propostas de novos agrotóxicos, seja para experimento ou utilização comercial. A Comissão será criada no âmbito do Ministério da Agricultura, com caráter consultivo e deliberativo, e também teria poderes para regulamentar boa parte da nova lei de agrotóxicos.

Quem defende a aprovação do PL alega que a demora para a obtenção do registro desses produtos é muito grande, uma vez que, são várias análises e muitas vezes é

preciso agir com rapidez e emergência na aplicação dos produtos contra uma determinada praga ou doença.

Já quem é contra, alega que a “CNTFito pode ver a ser um órgão que ao invés de realizar verdadeiras avaliações sobre os riscos dos agrotóxicos, pode ver a autorizar todos os pedidos e criar regras mais brandas para os agrotóxicos, agindo de forma a incentivar sua utilização”.

Risco a saúde humana

A atual regra proíbe o registro de defensivos que revelem características teratogênicas, carcinogênicas, mutagênicas, distúrbios hormonais e danos ao aparelho reprodutor.

O art. 22 do projeto de lei determina que só seria proibido o registro de agrotóxicos com as características citadas em caso de risco inaceitável comprovado cientificamente.

Quem defende a aprovação do PL alega que “com o avanço dos conhecimentos técnicos e científicos, tanto em âmbito nacional quanto internacional, há outros conceitos que, buscando maior segurança jurídica, devem ser previstos em Lei, de forma a restringir a margem de divergência em sua interpretação por todas as partes envolvidas. Assim sendo, a proposta abrange a inserção, nesse artigo, dos conceitos de produto novo, produto equivalente e avaliação de risco.”

Mas, quem é contra acredita que os impactos dessa mudança podem ser grandes, porque viabilizaria a aprovação de agrotóxicos mais agressivos à saúde humana, animal e ao meio ambiente. Eles também alegam que não está claro o que é “risco aceitável”.

Regras e fiscalização

Hoje, a União é responsável por criar regras e fiscalizar o cumprimento, mas os estados também têm poderes para criá-las e fiscalizá-las.

O PL sugere que os poderes dos estados e municípios sejam diminuídos, havendo centralização de poder na União e impedindo a criação de regras próprias em cada Estado sobre o tema. Os estados e municípios só poderão criar leis de forma supletiva, ou seja, onde não houver uma lei específica feita pela União.

Propaganda sobre agrotóxicos

Para realizar uma propaganda comercial de agrotóxicos hoje, em qualquer meio de comunicação, é obrigatório que esteja clara a advertência sobre os riscos do produto à saúde das pessoas, animais e ao meio ambiente. A propaganda também deve estimular a leitura do rótulo do produto e é proibida a representação visual de práticas potencialmente perigosas, tais como a manipulação ou aplicação sem equipamento protetor, o uso em proximidade de alimento ou em presença de crianças.

Com a aprovação do PL não haverá mais uma regra específica sobre propaganda de defensivos, passando a valer a regra da Lei 9294/1996, que diz que a propaganda de agrotóxicos deverá restringir-se a programas e publicações dirigidas ao agronegócio, contendo completa explicação sobre a sua aplicação, precauções no emprego, consumo ou utilização, conforme o que foi imposto pelo MAPA.

Disponível <<https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Agricultura/noticia/2018/06/entenda-o-que-csta-em-jogo-na-nova-lei-dos-agrotoxicos.html>> Acesso em 6 de julho de 2018.

a) Que fato deu origem à notícia?

b) Geralmente, as pessoas costumam dar opiniões sobre fatos acontecidos. No texto há alguma opinião sobre o fato apresentado na notícia? Em caso afirmativo, qual(is) é(são)?

c) Releia o trecho:

“O PL propõe substituir o termo “agrotóxico”, que é utilizado atualmente, por “defensivo fitossanitário e produtos de controle ambiental”.

Quem defende a alteração diz que o termo é depreciativo e só é utilizado no Brasil. Nas principais línguas do mundo, adotam-se variações com a mesma etimologia: pesticidas (espanhol), pesticide (inglês).

As entidades que fazem campanha contra os agrotóxicos afirmam que “com a mudança pretendem aumentar a aceitação aos agrotóxicos, colocando um nome menos impactante.”

d) Segundo o texto, qual é o efeito de sentido de chamarmos tais produtos químicos de “agrotóxicos” e em países diferentes eles serem chamados de “pesticidas”?

e) Retire do texto opiniões sobre a PL expressas através de adjetivos.

f) Qual é a sua opinião acerca da PL 6299/2002?

g) Você acha que esse projeto de lei pode afetar ou não a sua vida? Justifique.

Texto de aplicação da atividade I (Módulo II)

PREFEITURA DE SEROPÉDICA APOIA PROJETO DE HORTA ESCOLAR

Por Luiz Calderini - 11 de novembro de 2014

Colégio Estadual Piranema recebe apoio da Prefeitura de Seropédica em projeto de horta escolar

Com o apoio da Prefeitura de Seropédica, através da Secretaria de Ambiente e Agronegócios, os alunos da Escola Estadual Piranema, Bairro de Piranema, iniciaram em março o Projeto "Para Mudar Basta Pedalar", que consiste no desenvolvimento de uma bomba d'água movida a pedaladas para irrigação do cultivo e manutenção de uma horta orgânica, nas dependências da escola.

Segundo o professor de Geografia, Audemir Ferreira, o projeto teve início em março e despertou o interesse de cerca 80% dos alunos da escola. "Os alunos acompanharam e participaram da preparação da terra e do plantio das mudas e sementes. Agora, diariamente, ajudam na irrigação e na retirada de pragas da horta. Uma forma de ensinar sobre cuidados com o Meio Ambiente e diversas outras disciplinas", explicou.

O professor de matemática Felipe Bento contou que na horta hoje está sendo cultivado alface crespa, tomate débora, salsinha, cebolinha e couve e que o projeto objetiva incentivar os alunos, familiares e a comunidade para a importância da preservação da água e do destino correto do lixo através da reciclagem. "Como forma de agradecimento ao apoio recebido viemos aqui hoje entregar esta cesta ao prefeito Martinazzo com os produtos orgânicos produzidos em nossa escola. Sem o apoio da Prefeitura teria sido mais difícil tocar o projeto", enfatizou.

Para o prefeito Alcir Martinazzo, agrônomo com especialização em solos, ações como esta terão sempre o apoio da Prefeitura. "A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os alunos, professores e comunidade de um modo geral", destacou Martinazzo.

1) Sabemos que todo texto possui uma finalidade, um propósito discursivo. O texto acima é do gênero notícia que tem a finalidade de

- A) fazer um registro do dia-a-dia.
- B) provocar um entretenimento.
- C) informar um acontecimento.
- D) contar uma história atual.

2) Segundo a notícia, o que deu origem ao fato relatado foi

- A) o apoio da prefeitura a uma horta escolar.
- B) o projeto de horta escolar em toda as escolas.
- C) o agradecimento da escola ao apoio da prefeitura.
- D) o desenvolvimento de uma bomba d'água movida a pedaladas.

3) Retomando o primeiro parágrafo, o fato principal identificado é

- A) uma escola ter recebido apoio da prefeitura por ter iniciado um projeto de desenvolvimento de uma bomba d'água movida a pedaladas.
- B) uma escola ter recebido apoio da prefeitura por ter iniciado um projeto de horta escolar.
- C) uma escola apresentar a manutenção de uma horta orgânica.
- D) uma escola municipal aderir ao projeto "Para Mudar Basta Pedalar".

4) No trecho "Segundo o professor de Geografia, Audemir Ferreira, o projeto teve inicio em março e despertou o interesse de cerca 80% dos alunos da escola", o termo destacado transmite a ideia de

- A) causa.
- B) comparação.
- C) consequência.
- D) conformidade.

5) Identifique o texto que apresenta uma opinião:

- A) "... os alunos acompanharam e participaram da preparação da terra e do plantio das mudas e sementes."
- B) "O professor de matemática Felipe Bento contou que na horta hoje está sendo cultivado alface crespa [...]"
- C) "... agora, diariamente, ajudam na irrigação e na retirada de pragas da horta."
- D) "... sem o apoio da Prefeitura teria sido mais difícil tocar o projeto",

1) Após a leitura do texto acima, responda:

a) Você acha que esta notícia, por parte do governo, é tendenciosa ou isenta? Justifique.

b) Como sabemos, temos uma horta em nossa escola que precisa de recursos para que ela continue funcionando e propiciando benefícios para a nossa saúde? Quais incentivos, por parte do governo, a nossa horta deveria receber também? Justifique

c) Indique alternativas pelas quais poderemos chamar a atenção do governo para nossa horta.

Texto de aplicação da atividade II (Módulo II)

Projeto Horta Escolar fecha o semestre com 101 atendimentos em unidades educacionais

Atualizado em 26/06/2018 14:52

Iniciativa que incentiva a alimentação saudável por meio do plantio de alimentos orgânicos existe desde 2001



Mais do que ensinar a plantar, o Projeto Horta Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) leva às unidades educacionais de Goiânia o incentivo a uma alimentação saudável por meio de consumo de alimentos orgânicos. Neste semestre, de fevereiro a junho, os técnicos que trabalharam no projeto realizaram 101 oficinas em escolas e centros municipais de Educação Infantil (Cmei).

Nas oficinas, a ludicidade está presente com músicas educativas, palestra com a comunidade escolar abordando conteúdo sobre meio ambiente, alimentação saudável e sustentabilidade. No plantio, realizado em hortas convencionais, pneus, alvenarias ou até mesmo vasos, as instituições plantam e utilizam legumes e hortaliças na merenda. Os mais comuns são couve, cebolinha, alface, acelga, pimenta, pimenta-de-cheiro, entre outros alimentos e temperos.

De acordo com o Elson, diretor da Escola Municipal Recanto do Bosque, na região noroeste, a horta é de extrema importância na instituição. "Estamos com o Projeto da horta dentro da escola há quatro anos. Ela tem o benefício de fornecer para a merenda escolar os temperos e saladas, e além da horta temos um lindo pomar, com bananeira, mamão, mandioca e outras árvores frutíferas", ressalta.

"Além de beneficiar a merenda, o projeto educa os alunos que participam de oficinas na horta, onde aprendem o valor nutritivo das verduras e também plantam. Outro aspecto é que não usamos veneno e sim adubo natural como folhagens, milho quebrado e tudo que pode ser aproveitado. Como o ambiente é agradável e cheio de árvores, temos uma grande frequência de pássaros", completa.

O aluno João Gabriel Câmara Martins, 11 anos, depois de conhecer o projeto na escola incentivou os pais a fazer uma horta. "Há quatro anos o diretor convidou a gente para plantar e eu gostei muito da experiência. Minha alimentação mudou muito depois que passamos a ter horta em nossa casa e recomendo para muitas pessoas. Antes eu era magro porque comia muito besteira, hoje eu dei uma engordada", relata.

De acordo com Nestor Valverde, coordenador do projeto Horta Escolar, a perspectiva é sempre ampliar o projeto. "Por lei, publicada em maio no Diário Oficial da União, agora todas as escolas públicas e privadas têm que abordar educação alimentar e nutricional com os alunos. E assim entra o trabalho da horta que já está presente em nossas instituições. Goiânia já está na frente. Essa criança que será o herdeiro da terra terá uma nova formação de alimentação saudável, natural, sadia e orgânica", confirma Valverde.

Daniela Rezende, da editoria de Educação e Esporte

Fotos: Luiz Fernando Hidalgo

Texto de aplicação da atividade IV (Módulo II)

Estevão Ciavatta: 'Para quem chegou tetraplégico, estou legal'

Mauro Ventura, e

21/03/2010 - 00:00 / 01/11/2011 - 19:16

RIO - Um ano e três meses após sofrer um grave acidente de cavalo em seu sítio, Estevão Ciavatta brinca, referindo-se à desenvoltura com que tem caminhado: "Agora estou praticamente uma gazela." Ele ainda conserva algumas sequelas, mas nada comparado aos primeiros tempos. "Para quem chegou tetraplégico ao hospital, estou legal", diz ele, que foi operado por Paulo Niemeyer. Falando pela primeira vez sobre o acidente, Ciavatta define: "Foi uma tragédia." Ontem, ele embarcou para o Japão. Vai passar 11 dias gravando o programa comemorativo dos dez anos de "Um pé de quê?", que vai ao ar em setembro, no Futura. O tema é a floração das cerejeiras. "O país para. É uma celebração da vida. Um pouco como o carnaval. Todo mundo extravasa, bebe. Depois começa o ano de fato", diz o diretor, roteirista, fotógrafo de cinema e de TV e dono da produtora Pindorama. Casado com Regina Casé, ele está cheio de planos. Em maio, lança o site "Veneno e antídoto: uma visão da violência no Brasil", com 40 depoimentos do que mais tarde será um filme. Prepara, com Regina, um longa sobre a Saara. Tem um projeto de uma série de TV sobre a praia no Rio - esse sem a mulher. "A gente faz muita em comum, mas casei com separação de agendas", brinca.

Revista O GLOBO: O que o ajudou na recuperação?

Estevão Ciavatta : Três coisas me seguraram. Primeiro, o amor e o carinho dos amigos e parentes. Por isso, acho muito esquisito quem não se manifestou de alguma maneira. Depois, o interesse e o fascínio pela vida e pelo mundo. E, por fim, o trabalho. No hospital, mesmo muito debilitado, eu via DVDs do que iria ao ar no "Fantástico". Fiquei 20 dias hospitalizado. Com quatro meses, já ia para a Pindorama. Com oito meses, passei a ir sem enfermeiros. Com dez, voltei a dirigir. Mas ainda tenho limitações. Estou com uma fraqueza do lado direito, no braço e na perna. Faço em média três horas de fisioterapia por dia. Ainda não é passado, é presente.

Você está fazendo um filme sobre Adhemar Casé, avô de Regina e um dos pioneiros do rádio. Em que pé está?

Já tem dez anos. Botei em todos os editais e não ganhei nenhum. Consegui uma verba pequena de Pernambuco. Meu trabalho na TV é que financiou. Agora, consegui patrocínio ou apoio da Chesf, da Dasa, da Phillips e da Oi. Chama-se "Programa Casé - O que a gente não inventa não existe". Vai passar no festival É Tudo Verdade. Casé fez o primeiro programa comercial do país, o primeiro jingle publicitário e a primeira novela no rádio. Lançou Noel Rosa e Almirante no rádio. Foi pioneiro do marketing, mas era péssimo marqueteiro de si mesmo, e acabou esquecido.

Do que você se lembra do acidente em Mangaratiba?

Fiquei lúcido o tempo todo. Cai de cara. Não mexia nada, e pensei: "Fudeu." Mas não desesperei. Os procedimentos iniciais são fundamentais. Tinha muita gente em volta. Tive vontade de falar: "Me desvira." Mas segurei a onda e disse: "Ninguém toca em mim até a ambulância chegar." Quanto mais mexer, pior. Fiquei 40 minutos com a cara na terra, de barriga para baixo. Veio a Defesa Civil, mandaram um helicóptero, mas era pequeno e tive que vir pela estrada, do sítio para o Rio.

Como foram as manifestações de apoio?

Teve rezas de todas as religiões. Foi uma reabilitação sincrética. Vou a Lourdes, na França, onde Paulo Coelho pediu por mim. O primo de um amigo rezou por mim numa mesquita na Síria. Virginia, irmã de Regina, é budista, e teve uma cerimônia em Katmandu (no Nepal). O pastor Marcos Pereira orou na Baixada, teve rodas de oração espírita no Leblon e Gantois na Bahia. O

rabino Nilton Bonder fez oração na sinagoga. Comunguei da fé de todos, fazia-me muito bem, mas fugi o tempo todo de pensar em Deus, porque entraria em parafuso. Não queria perguntar: "Por que fizeste isso comigo?" Exerço minha fé muito mais como uma comunhão com a vida, as pessoas e a natureza do que como uma relação com uma entidade superior. E eu tinha dois mantras. Um, vindo do funk, do Menor do Chapa: "Guerreiro de fé nunca gela." Outro, do Jean-Claude Van Damme: "Retroceder nunca, render-se jamais." (Risos)

Que cavalo foi esse, que causou o acidente?

Popó. Era meu há dez anos. Naquele dia, andei um quilômetro, saltei e remontei. Ele quis retornar à cocheira. Quando virei-o para o lado que eu queria ir, ele deu um pinote. Agarrei-me ao pescoço e, ao voltar meu corpo para ficar ereto, ele repetiu o gesto e me jogou lá de cima. Popó estava inquieto porque ficara seis meses sem ser montado. Vendi-o. Ele está pagando. Tinha vida mansa, agora está ralando para burro, puxando carroça. (Risos)

Cartas

Uma vez um verão

• Acho que na reportagem de capa da última edição, "Rio 50 graus", vocês se esqueceram de dizer que, neste verão, os grandes *points* até o sol se pôr foram os estabelecimentos que tinham aparelho de ar-condicionado. E que ninguém em sã consciência conseguia fazer programas ao ar livre antes das 17h. Foi o verão do ar-condicionado e das pessoas enclausuradas sob a mira dele.

DANIELA VALLE, Rio de Janeiro, RJ

É o bicho I

• Adorei a entrevista com o produtor Estevão Ciavatta (coluna *Dois cafés e a conta*, de Mauro Ventura, publicada na última edição da Revista O GLOBO). Impressionante como ele consegue se manter forte após o acidente de cavalo. Ele faz muita falta na produção dos programas comandados por sua mulher, a apresentadora Regina Casé. Continue com essa energia positiva e melhoras.

MARCOS DAROCHA, Santos Dumont, MG

É o bicho II

• Foi com interesse que li a entrevista de Estevão Ciavatta no domingo último. Foi solidário ao seu tratamento, bem como à demonstração de apoio através de rezas de todas as religiões. Entretanto, para minha surpresa, o referido senhor foi muito infeliz ao tratar de forma jocosa o destino dado ao cavalo Popó. Espero que Popó esteja agora em mãos de quem lhe respeita a vontade e não puxando carroça.

MARCONDES OLIVEIRA, Rio de Janeiro, RJ

Troca de coroa

• Estive presente no excelente carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro em San Luis, na Argentina, e, ao ler a reportagem na Revista O GLOBO do último domingo, percebi que na legenda da foto da rainha com os gaúchos o nome está errado, pois na verdade é a rainha do carnaval, Shayene Cesário, e não a Viviane Araújo, rainha de bateria do Salgueiro.

MARCIOLUZ OLIVEIRA LOURO, Rio de Janeiro, RJ

As cartas devem ser assinadas e conter o nome e o endereço completos do remetente.

Enviar para REVISTA O GLOBO, na Rua Irineu Marinho 35, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20233-900, ou por email, para o endereço revistaoglobo@oglobo.com.br

- 1) Qual é o assunto abordado na entrevista?
- 2) Cima temos uma sequência de quatro cartas do leitor. Qual delas se direciona(m) à entrevista acima?
- 3) Quais são as características dos textos das cartas do leitor? São descritivos, narrativos ou opinativos?
- 4) Qual é a função comunicativa das cartas?
- 5) Em qual espaço do jornal elas foram publicadas?
- 6) Os autores das cartas acima concordam ou discordam do assunto abordado na entrevista?
- 7) Quais argumentos o autor da carta 1 usa para expor sua opinião? Justifique.
- 8) Quais argumentos o autor da carta 2 usa para expor sua opinião? Justifique.
- 9) Você concorda com a opinião dos autores das cartas? Justifique.
- 10) Retire de cada carta do leitor, uma opinião expressa através de adjetivo.

Serepédica 28 de Setembro de 2018

Boa tarde pessoal de site "Serepédica Online"
Vocês em primeiro lugar elegiram as espécies
da prefeitura de projeto de horta escolar mas escolas
mas escolas, mas nós queria que a prefeitura
elhassem para nossa horta para que nós
tenhamos alimentos saudáveis e uma boa
condição para que nós tenhamos materiais
para cuidar da horta para plantar
alface, batata, cenoura, alho
cebola etc...

Por isso eu queria se a prefeitura
poderia nos mudar e nos deixar
que tenhamos uma boa condição
sobre o assunto acredito que com isso
você duplicar sua audiência

Atenciosamente
de Serepédica