Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP **https://repositorio.uenp.edu.br**

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras Dissertações

2021

Gênero textual reportagem jornalística impressa: um caminho para o desenvolvimento da escrita

Prado, Antonio Carlos Rodrigues do

Universidade Estadual do Norte do Paraná

https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/685

Baixado de Repositório Institucional UENP

Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DO PRADO

GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM JORNALÍSTICA IMPRESSA:

UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2021

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DO PRADO

GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM JORNALÍSTICA IMPRESSA:

UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio, como requisito parcial ao título de mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Letícia J. Storto.

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2021

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DO PRADO

GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM JORNALÍSTICA IMPRESSA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio, como requisito parcial ao título de mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Letícia J. Storto.

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientadora: Profª. Drª. Letícia J. Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

_____
Profª. Drª. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

_____
Profª. Drª. Eliza Adriana Sheuer Nantes
UNOPAR PITÁGORAS

Cornélio Procópio, 24 de agosto de 2021.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Prado, Antonio Carlos Rodrigues do

PP896g Gênero Textual Reportagem Jornalística Impressa: Um Caminho Para o Desenvolvimento da Escrita / Antonio Carlos Rodrigues do Prado; orientadora Leticia Jovelina Storto - Cornélio Procópio, 2022.
160 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. . I. Storto, Leticia Jovelina, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à memória de Elza Rodrigues do Prado, minha mãe, e Letícia Rafaelly, minha neta, que partiram sem me avisar...

AGRADECIMENTOS

Ninguém passa pela vida sem nunca ter precisado ou dependido de alguém em determinado momento, assim, na minha trajetória de vida, contei com a ajuda de muitas pessoas, de alguns sequer fiquei sabendo o nome. Dentre anônimos e conhecidos, quero deixar registrada minha gratidão a essas pessoas que, de forma direta ou indireta, merecem meu carinho e respeito. Sei que é impossível lembrar-me de todos, portanto, agradeço de forma especial:

À minha família, que sempre acreditou em mim.

À Helena Rosa Rodrigues do Prado, minha irmã, pelo apoio incondicional em toda a minha vida.

À minha esposa, Rosileny Botelho, por me apoiar e não me deixar desistir nos momentos difíceis desta jornada do mestrado.

Aos meus filhos Helen, Carla, Douglas e Matheus, pelo incentivo e apoio constante e a Lorrana e Brenda, por suportarem minhas falhas no dia a dia.

Aos amigos de todas as horas: André Luiz Soares Lopes, Benedito Silvino dos Santos, Patricia Maria Ximenes, Ricardo Mendes de Almeida, Patricia Colaneri.

À amiga, companheira, incentivadora e professora Lúcia Aparecida Pinheiro Bazan (in memoriam) pelo incentivo, apoio, e ensino de Língua Portuguesa para a conquista do meu primeiro certificado da antiga quarta série primária, hoje, quinto ano do Ensino Fundamental.

À Josefa Maria de Oliveira, Lídia Salzedas Coutinho (in memoriam), Aparecida Lucas, Silvana Aparecida Lucas (in memoriam), Jurandir Fortunato de Oliveira, Antônio Fortunato de Oliveira (in memoriam).

A todos os amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo e pelas dicas valiosas nas conversas do dia a dia.

À professora orientadora, Drª Letícia Jovelino Storto, pela difícil missão da correção e persistência nas orientações.

À professora Drª Marilúcia Domingos dos Santos Striquer por acreditar em mim.

A todos os professores e professoras do ProfLetras, com os quais aprendi muito.

Às secretárias, Bia e Dani, pelo carinho e dedicação, sempre dispostas a auxiliarem.

Aos amigos e colegas da turma 6 do ProfLetras, pela amizade, carinho, apoio e pelos tempos maravilhosos que compartilhamos dentro e fora da sala de aula e, em especial aos parceiros -- nas discussões e debates, nas angústias compartilhadas e nos bate papos nos inesquecíveis cafés das manhãs geladas na rodoviária de Cornélio Procópio -- Maira, Simone e Valmir.

Aos membros da Banca, que se dispuseram a ler o meu trabalho e contribuíram com sugestões valiosas que complementaram esta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Só existem dois dias no ano em que nada pode ser feito. Um se chama ontem e o outro se chama amanhã, portanto hoje é o dia certo para amar, acreditar, fazer e, principalmente, viver.

Dalai Lama

PRADO, Antonio Carlos Rodrigues do. **Gênero textual reportagem jornalística impressa:** um caminho para o desenvolvimento da escrita**.** 2021. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

RESUMO

Nesta dissertação, temos como objetivo geral apresentar uma análise de um material didático a fim de verificar o trabalho com a produção do gênero reportagem jornalística. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental (FLICK, 2009; SEVERINO, 2007; GIL, 2002), de cunho teórico especulativo (VAN DER MAREN, 1996). O material analisado é utilizado em nossa prática docente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal no interior paulista. A análise foi realizada tendo como aporte teórico Marcuschi (2008), Geraldi (2002) entre outros estudiosos que serviram como fontes de pesquisa bibliográfica. Na abordagem, investigamos as atividades de compreensão, interpretação e as propostas de produção escrita. O objetivo foi compreendê-las sob a perspectiva da produção textual de Geraldi (2002). Ademais, verificamos se as atividades de compreensão e interpretação contribuem efetivamente para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Desse modo, nossa pesquisa fundamentou-se, sobretudo, na proposta metodológica interativa de produção escrita, de acordo com a proposta do autor. A teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2014), o qual defende o processo dialógico da linguagem nas práticas sociais de interação entre as pessoas, também norteiam os estudos. Por meio da análise, percebemos que a Apostila (2013) apresentava lacunas nas propostas para a produção escrita do gênero textual reportagem. Assim, organizamos um material didático fundamentado na referida proposta e o nomeamos de *Caderno Pedagógico: sugestões de oficinas para o desenvolvimento da escrita*. A fim de cumprirmos com as orientações da Secretaria Municipal de Educação para o direcionamento do ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais, ancoramos algumas das atividades do Caderno Pedagógico nas habilidades da Base Nacional Curricular Comum BNCC (BRASIL, 2018). De tal forma, nossas reflexões foram pautadas nos documentos oficiais, inclusive nos PCN (BRASIL, 1998). Documentos estes, que orientam que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa está centralizado nos estudos dos gêneros textuais. Nessa perspectiva, a organização do Caderno Pedagógico buscou alinhamento com os documentos orientadores e com os autores citados. A pesquisa foi realizada junto à Universidade Estadual do Norte do Paraná, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção Escrita. Reportagem.

PRADO, Antonio Carlos Rodrigues do. **Journalistic press report textual genre: a pathway for development in writing.** 2021. 116 p. Dissertation (Professional Master in Letters) – State University of the North of Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

This work presents an analysis of a didactic material to verify the production of the journalistic report genre. Therefore, we carried out a bibliographical and documentary research (FLICK, 2009; SEVERINO, 2007; GIL, 2002), from a theoretical and speculative perspective (VAN DER MAREN, 1996).
The material analyzed is used in our teaching practice with students in the final years of public elementary school of the interior cities in São Paulo.
We use theoretical references such as Marcuschi (2008), Geraldi (2002) and others authors for bibliographic research.
Herein, we investigated the activities of comprehension, interpretation and written production proposals to understand them from the perspective of Geraldi's (2002) textual production.
Furthermore, we verified whether the comprehension and interpretation activities, effectively, contributed to the writing development of students, according to the authors proposal.
Above all else, our research was based on Geraldi's (2002) interactive methodological proposal for written production.
Through observation, we realized that the Apostila (2013) has gaps in the proposals for written production of the textual genre reportage.
Thus, we organized a didactic material based on the proposal called: “Caderno Pedagógico: sugestões de oficinas para o desenvolvimento da escrita” (Pedagogical Notebook: suggestions of workshops for development in writing)
In order to comply the guidelines of the Municipal Department of Education and focusing the teaching of portuguese in municipal schools, we anchored some of the activities in the Pedagogical Notebook based on the skills described in “BNCC” - National Curricular Base (BRASIL, 2018).
Thus, our reflections are also based on the official documents PCN (BRASIL, 1998) and BNCC (BRASIL, 2018). Those documents show that the study is focused of textual genres
From this perspective, the organization of the Pedagogical Notebook sought alignment with the guiding documents and the authors. The research was carried out at the “Universidade Estadual do Norte do Paraná” to the Professional Master's Degree Program in Letters – “ProfLetras”.

Keywords: Portuguese Language. Writing. Report.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetro Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

FIGURA

Figura 1: Sumário da (2013) 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo da proposta de prática de produção de textos 25
Quadro 2: Sinopse do Manual do Professor 33
Quadro 3: Sinopse do Cademo de atividades do aluno 53
Quadro 4: Encaminhamentos metodológicos 76
Quadro 5: Orientações para a produção do gênero textual reportagem 84
Quadro 6: Proposta de produção textual do gênero reportagem 88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade dos gêneros textuais na Apostila (2013) 78

Tabela 2: Sinopse dos tipos de atividades do texto 2, reportagem do capítulo 2 87

Tabela 3: Atividades do gênero discursivo resenha 97

Tabela 4: Atividades do gênero discursivo reportagem 98

Tabela 5: Distribuição das atividades nos materiais 104

Tabela 6: Desenho das atividades do Caderno Pedagógico 106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23

1.1 O ensino da Língua Portuguesa no Brasil e os gêneros discursivos/textuais como facilitadores no ensino-aprendizagem do eixo leitura e escrita na BNCC (2018) e PCN (1998) 23
1.1.1 O ensino da língua portuguesa escrita na escola 23

1.2 PCN, SAEB, PISA: desafios a serem superados no ensino de Língua Portuguesa nas escolas em tempo de pandemia 27

1.3 A proposta metodológica de Geraldi (2002): as condições de produção 32
1.3.1 As condições de produção relacionadas ao gênero textual reportagem 35
1.3.2 Os gêneros discursivos na ótica de Bakhtin 37

1.4 Os gêneros discursivos na ótica de Bakhtin. 43

1.5 Os gêneros discursivos/textuais nos PCN e BNCC 45
1.6 Os gêneros jornalísticos e o papel social da imprensa 48
1.6.1 O gênero reportagem: origem, conceito, características e função social 52
1.7 O ensino da escrita por meio do gênero textual reportagem em sala de aula 55

2 METODOLOGIA **57**
2.1 O percurso do pesquisador, os problemas encontrados e o desenho da pesquisa 57
2.2 Os caminhos trilhados 61
2.3 A pesquisa qualitativa 63
2.4 O desenho da pesquisa 65
2.4.1 A escolha do gênero reportagem jornalística impressa 66
2.5 A escolha do gênero reportagem jornalística impressa 69

3 ANÁLISE: GÊNERO TEXTUAL APOSTILA **69**
3.1 O livro didático no Brasil e as lacunas na Apostila (2013) 69
3.2 A Apostila de Língua Portuguesa (2013) do 9º ano do ensino fundamental anos finais 69
3.3 Sumário da Apostila (2013) 70
3.4 Sinopse do Manual do professor 72
3.5 Caderno de atividades do aluno 74
3.6 Proposta de produção textual 2 77
3.6.1 Proposta de produção textual do gênero reportagem 92
3.6.2 Atividades do gênero discursivo resenha 93
3.6.3 Atividades do gênero discursivo Reportagem 98
3.6.4 Considerações finais sobre a análise da Apostila (2013) 99

3.6.5 Comparação das atividades da Apostila (2013) com as do Caderno Pedagógico 100
3.6.6 Organização das atividades nos materiais 103
3.6.7 Desenho das atividades do Caderno Pedagógico 105
3.6.8 Desenho das atividades no Caderno Pedagógico 106

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS 114

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos esta introdução, cabe uma nota de esclarecimento. A presente pesquisa sofreu algumas modificações ao longo dos 29 meses do seu desenvolvimento, de março de 2019 a agosto de 2021.

A primeira modificação foi no título original "Vozes da Comunidade" e na escolha do gênero e da turma. O gênero que iríamos trabalhar, a princípio, seria o gênero textual relato pessoal e a turma, alunos do 6º ano. A primeira ideia era produzir um livro com os relatos que os alunos iriam escrever. No entanto, não foi possível trabalhar nem o gênero e nem a turma devido a exigência da Universidade. Tal exigência solicitava um suporte psicológico aos participantes da pesquisa (alunos e professor), pois poderiam emergir situações, a partir dos relatos, difíceis de serem trabalhadas dentro da sala de aula.

Assim, levamos ao conhecimento da direção da escola, onde seria desenvolvida e implementada a proposta de escrita, a exigência imposta pela Universidade. A direção da escola solicitou, junto a Secretaria Municipal de Educação, o apoio psicológico aos participantes da pesquisa, no entanto, tal solicitação não foi atendida. Assim, tivemos que redirecionar a nossa proposta a outra turma, a alunos do 9º ano do ensino fundamental. Como o material utilizado por nós – uma Apostila de Língua Portuguesa do 9º ano - na nossa prática docente diária não apresentava o gênero relato pessoal como proposta de trabalho para os alunos citados e precisávamos utilizar esse material Apostilado nas práticas docente com os alunos do 9º ano, precisamos nos adequar ao conteúdo do material e, assim, a reportagem surgiu como uma boa ideia. Até porque foi a partir da observação da proposta de encaminhamento para a produção textual do gênero reportagem e das atividades apresentadas no material que percebemos que haviam lacunas a serem preenchidas.

.Interacionismo[1]. Os interacionistas destacam que o organismo e o meio exercem ação recíproca acarretando mudanças no indivíduo. Logo, o desenvolvimento se dá na interação entre organismo e meio e a aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. O conhecimento não está pronto ou definido ao nascer, nem é adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente em uma situação determinada. É através da interação com outras pessoas, adultos e crianças que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características, modo de agir, de pensar, de sentir, seu conhecimento e sua visão de mundo (OSTERMAN E CAVALCANTI, 2010). O interacionismo, por sua vez, se divide em interacionismo cognitivista (Piaget) e interacionismo sociointeracionista (Vygotsky).

Por isso, pensamos em organizar um material didático na perspectiva interacionista[1] metodológica de Geraldi (2002), mobilizando o gênero textual reportagem jornalística a fim de servir como complemento ao material didático que utilizamos com os educandos.

Daí surgiu a ideia do Caderno Pedagógico que implementamos em sala de aula com sugestões para oficinas de leitura, pesquisa, entrevista, vídeo, fotografia, desenho, escrita e reescrita de textos.

No início, pensamos em reportagem de uma forma generalizada, posteriormente, a delimitamos para reportagem jornalística impressa. Vale ressaltar, que a BNCC (2018, p. 178), ao tratar das habilidades, norteia como estratégia de produção de textos o planejamento de reportagem impressa, considerando seus meios de produção e circulação.

Posto isso, escolhida a turma e selecionado o gênero, iniciamos e direcionamos nossas leituras e nossos estudos para o gênero reportagem. A ideia era implementar a proposta de escrita, por meio do gênero reportagem jornalística impressa, em sala de aula, no segundo bimestre, de 2020. No entanto, surgiu a pandemia, causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) e, mais uma vez, a pesquisa precisou ser modificada, pois cumprindo a Lei Federal nº 13979/06/2020, o Decreto Estadual nº 64879/2020 e o Decreto Municipal nº5161/2020, as escolas públicas do município foram fechadas por tempo indeterminado.

O contexto de pandemia, fez com que novos procedimentos fossem adotados e as aulas de forma remotas foram uma das alternativas que começamos a realizar. No entanto, não houve nenhum treinamento ou formação para que nós cumpríssemos com o novo método e isso apresentou vários problemas, conforme Nantes et al. (2020, p. 7)

> O problema eclode quando há na prática docente, ações didáticas prementes, para as quais o professor não foi preparado em seu processo de formação, mas das quais precisa para atender à demanda social.

Concordamos com a autora, pois, assim, da noite para o dia passamos a conviver com uma nova realidade a qual não sabíamos lidar. Não sabíamos como preparar, como proceder e como acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isso, de certa forma, causou-nos desconforto, já que nunca havíamos realizado aulas de forma remota para os alunos. Tivemos que repensar nossas

práticas docentes, aprender a planejar tendo em consideração que muitos alunos não tinham sequer acesso à internet. Foi um tempo de aprendizagem para todos, alunos e professores. O período de fechamento das escolas municipais na cidade se estendeu por mais de um ano.

Fecharam em abril de 2020 e só reabriram em agosto de 2021 e, de forma bastante reduzida, apenas 35% dos alunos poderiam frequentar a escola de forma presencial. Os demais continuavam acompanhando os estudos de forma remota. O fechamento das escolas inviabilizou a implementação da proposta de escrita em sala de aula e, por isso, precisamos repensar o que faríamos para dar continuidade à pesquisa. Chegamos a cogitar a implementação on-line. No entanto, dada a complexidade que envolve todo o processo de uma produção escrita e a impossibilidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno presencialmente, desistimos da ideia. Dessa forma, a pesquisa passou de qualitativa com proposta interventiva, para qualitativa de caráter teórico, documental e bibliográfico. Assim, pautamo-nos em leitura bibliográfica, pesquisa de documentos, elaboração de um produto, um livreto com sugestões de oficinas, o qual nomeamos Caderno Pedagógico. O conteúdo foi fundamentado na proposta metodológica de produção textual de Geraldi (2002) e que pode ser utilizado por outros professores que queiram trabalhar com o gênero textual reportagem jornalística impressa com seus alunos. O referido Caderno Pedagógico tem como proposta sugestões para oficinas de leitura, pesquisa, entrevista, escrita e reescrita de textos que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Tais atividades podem favorecer o desenvolvimento da escrita dos alunos e assim, o Caderno Pedagógico pode servir como uma ferramenta complementar ao livro didático em aulas de produção de textos.

Com esta explanação dos fatos que ocorreram durante o desenvolvimento da presente pesquisa, esperamos ter esclarecido os motivos pelos quais a proposta de escrita não ter sido implementada em sala de aula. Isso posto, iniciamos a introdução de nossa pesquisa citando Geraldi. Segundo o autor,

> No ensino, sucesso ou fracasso não se deixam explicar, ao que parece, como encadeamentos sucessivos de “estados estritamente determinados”: como ondas, as dúvidas levantadas em cada curso, em cada projeto, assinalam a existência de uma crise cujas causas não se fixam em um único lugar e cujas consequências, visíveis a olho nu, desde que olho atento, ganham já destaque da imprensa não mais como acontecimentos extraordinários, mas

> como emergência de acontecimentos cotidianos (2002, p. 1). Destaques do autor.

Concordamos com o autor e isso nos faz refletir sobre os desafios que enfrentamos para ensinar Língua Portuguesa nas escolas a alunos que já dominam e falam com desenvoltura a língua materna. Um dos desafios, às vezes, é pensar sobre o que deve ser ensinado a esses alunos que já trazem uma estrutura linguística internalizada e já operam sobre a linguagem de forma reflexiva sobre os meios de expressão em diferentes contextos sociais muito antes de entrar na escola. Nesse sentido, evidenciamos Possenti (2000), o qual afirma que o papel da escola é o de ensinar o português padrão aos alunos, pois o não padrão eles já falam e não teria sentido ensinar o que já sabem e dominam.

Neste viés, então, acreditamos que o ensino da Língua Portuguesa a alunos nativos deve ser voltado para a variante sobre a qual os alunos ainda apresentam dificuldades, principalmente a da língua escrita. As dificuldades da leitura e da escrita pelos alunos foram apontadas nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)1998, como um dos “responsáveis pelo fracasso escolar” (PCN, 1998, p.17). Atualmente, vivemos realidades distintas das que foram apontadas no documento citado, e a questão do fracasso escolar é bem mais complexa do que a leitura e escrita em sala de aula. E, se formos considerar o momento de pandemia pelo qual estamos passando, ´pode ser que as dificuldades sejam ainda maiores em um futuro próximo, pois se já havia problemas de aprendizado em situação normal, com a situação pandêmica isso se agravou e é possível que a defasagem nos conteúdos demore um pouco para ser resolvida nas escolas públicas.

Em Língua Portuguesa, não podemos negar que apesar dos avanços na área da educação, as dificuldades no ensino da língua materna ainda não foram totalmente solucionadas. Haja vista, que nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017 e o exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) 2018, os estudantes brasileiros apresentaram dificuldades tanto na leitura quanto na escrita.

Assim sendo, a presente pesquisa – realizada por meio do programa Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade do Norte do Paraná (UENP) – teve como objetivo geral analisar um capítulo da Apostila de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, a fim de averiguar se as atividades

propostas eram facilitadoras para a apropriação das características básicas do gênero textual reportagem e se essas atividades contribuíam efetivamente para a produção escrita do gênero.

A Apostila era fornecida pela Secretaria Municipal de Educação a todas às escolas da rede pública de uma cidade no interior Paulista, desde 2013 até 2019. Era utilizada na nossa prática docente com os alunos. Esse material didático foi, nesta pesquisa, nomeado por nós de (Apostila 2013). Ressaltamos que no capítulo analisado, não houve atualização nas edições entre 2013 e 2016 da Apostila. E, como nós a utilizamos até o final de 2019, não tivemos como comparar uma edição mais recente para ver se houve ou não alterações**.**

Para que cumpríssemos com nosso objetivo geral, outros objetivos específicos foram delimitados. O primeiro foi observar se havia alguma relação das atividades com o contexto de produção na perspectiva metodológica de Geraldi (2002) e a partir disso, conferir se essas atividades agiam efetivamente na produção escrita do gênero reportagem. O segundo objetivo específico foi verificar os encaminhamentos metodológicos na proposta de produção escrita do gênero textual reportagem. O terceiro foi fazer algumas considerações a respeito das propostas de produção textual nos materiais didáticos.

O Caderno Pedagógico, ancorado na proposta metodológica interativa do ensino da escrita do referido autor, apresenta uma proposta didática de trabalho voltada para a língua escrita e sua elaboração deu-se pela observância da realidade da nossa prática docente. Constatamos que alguns textos apresentavam problemas de coesão e coerência, havia frases soltas sem amarração com muitas repetições desnecessárias que impediam a progressão e o desenvolvimento das ideias. Havia desvios de ortografia e uso inadequado dos sinais de pontuação em alguns textos produzidos. Com todos esses problemas observados nos textos, ficou evidente a dificuldade que alguns dos alunos tinham em relação à língua escrita. Essa problemática, não é um caso isolado e nos faz pensar que um aluno com oito anos, ou mais, frequentando a escola, deveria possuir um certo domínio na utilização da língua escrita. No entanto, em nossa realidade docente, principalmente em escolas públicas periféricas, percebemos que muitos ainda não conseguem ter o domínio da língua escrita para utilizá-la nas práticas sociais em que ela se faz necessária. Nossa reflexão encontra eco nas avaliações externas SAEB (2017) e PISA (2018), haja vista

as dificuldades apresentadas pelos estudantes brasileiros em relação à leitura e escrita.

O quarto objetivo específico foi comparar o Caderno Pedagógico com o capítulo dois da Apostila (2013), a fim de verificar as convergências e divergências nas atividades relacionadas ao gênero reportagem e a proposta de produção textual nos materiais para refletir sobre o que pode ser melhorado no Caderno Pedagógico e assim contribuir efetivamente para o ensino da língua escrita.

A partir das categorias mencionadas por Lakatos e Marconi (1992), Flick (2009), Gil (2002) e Severino (2007), havíamos classificado esta pesquisa como qualitativa, de cunho interpretativo, no entanto, com as modificações pelas quais precisou passar, a reclassificamos como qualitativa de cunho teórico especulativo, conforme definição de Van Der Maren (1996) - visto que não a implementamos em sala de aula apesar de que a pensamos para tal finalidade - documental (fonte primária) e bibliográfica (fonte secundária). Na seção metodológica, descrevemos todo o percurso e as diferentes fontes da pesquisa.

A partir dessas informações, organizamos a dissertação em cinco seções: I. Fundamentação Teórica: O ensino da Língua Portuguesa no Brasil e os gêneros discursivos/textuais como facilitadores na aprendizagem do eixo leitura e escrita na BNCC (2018) e PCN (1998). II. Metodologia: O percurso do pesquisador, os problemas encontrados e o desenho da pesquisa. III. Análise: O livro didático no Brasil e as lacunas na Apostila (2013). IV. Conclusão: A retrospectiva e as considerações finais. V. Apêndice: o produto denominado Caderno Pedagógico.

Na primeira seção, na qual é tratada a Fundamentação Teórica, apresentamos os principais autores que subsidiam o trabalho desenvolvido. Para a abordagem dos gêneros textuais, recorremos a Marcuschi (2008, 2002), Bakhtin (2016, 2014) e aos trabalhos de Bezerra (2017), Rojo (2015); para discorrer a respeito do gênero reportagem, valemo-nos de Lage (2002, 2001, 1987), Bahia (1964), Bonini (2011), e Melo e Assis (2016). Quanto ao ensino da escrita, recorremos à proposta metodológica de Geraldi (2002, 2000), cuja proposta didática metodológica auxiliou-nos na fundamentação e elaboração do Caderno Pedagógico. Além de Geraldi, pesquisamos outros autores que também discorrem sobre o ensino da escrita, tais como Dolz (2009) e Barbeiro (2007). Complementamos a revisão bibliográfica, com a consulta nos documentos BNCC (BRASIL, 2018), Currículo Paulista (2018) e PCN (BRASIL, 1998).

Na segunda seção, apresentamos a metodologia a partir das categorias de Lakattos e Marconi (1992), Flick (2009), Severino (2007), entre outros. Sintetizamos as reformulações que foram necessárias para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa e apresentamos o nosso percurso como pesquisador.

Na terceira seção, com o propósito de realizar a análise do segundo capítulo da primeira unidade da Apostila de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental anos finais, buscamos respaldo teórico, sobretudo, em Geraldi (2002, 2000), Marcuschi (2008), BNCC (BRASIL, 2018), PCN (BRASIL, 1998), Bueno (2011) e Silva (2003) entre outros.

Já na quarta seção, denominada Conclusão, refletimos sobre todo o processo do desenvolvimento desta pesquisa e tecemos nossas considerações finais. Por último, no Apêndice, realizamos dois procedimentos para produzir o Caderno Pedagógico. O primeiro consiste em apresentar ao professor a fundamentação teórica sobre o gênero reportagem e, para isso, valemo-nos dos estudos de Lage (2002, 2001, 1987), Bahia (1964), Sousa (2001), Bonini (2011), e Melo e Assis (2016), que apresentam e discutem sobre os gêneros jornalísticos desde sua origem até a atualidade. O segundo procedimento ilustra como podem ser desenvolvidas atividades em oficinas de leitura, pesquisa, produção e reescrita de texto. Fundamentada na proposta metodológica interativa de produção textual escrita de Geraldi (2002, 2000). Tais atividades, se forem aplicadas dentro da sala de aula, podem tornar-se um instrumento complementar ao livro didático com a finalidade de instrumentalizar o aluno para que este seja capaz de produzir um exemplar do gênero reportagem ao final de todo o processo desenvolvido e, com isso, otimizar sua prática escritora.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ensino da Língua Portuguesa no Brasil e os gêneros discursivos/textuais como facilitadores na aprendizagem do eixo leitura e escrita na BNCC (2018) e PCN (1998)

Nesta seção, apresentamos os principais autores que deram suporte teórico para a realização da presente pesquisa. A título de contextualização, no primeiro tópico discorremos sobre o ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, a partir de meados do século XX até os dias atuais. No tópico seguinte, apresentamos a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2016 - 2014) e gêneros textuais de Marcuschi (2008 - 2002). Em seguida, exibimos a proposta metodológica de escrita, sob a perspectiva interativa de Geraldi (2002, 2000). Por fim, abordamos os gêneros jornalísticos, com enfoque na reportagem jornalística impressa, na ótica de Lage (2002, 2001, 1987), Bahia (1964), Bonini (2011), Melo e Assis (2016). Nos trabalhos de Kochë & Marinello (2013) e Faria (1994), os quais são voltados para o ensino da escrita, dentro da sala de aula, por meio do gênero textual reportagem. Ressaltamos que o gênero reportagem também faz parte do conteúdo do 9º ano do ensino fundamental, anos finais, na BNCC (2018) sendo que o referido documento amplia o sentido de reportagem impressa para reportagem midiática, fotorreportagem, reportagem multimidiática, entre outras.

1.1.1 O ensino da língua portuguesa escrita na escola

O desenvolvimento da escrita é de fundamental importância na sociedade atual, haja vista que esta sociedade nos desafia a frequentar os mais diversos meios de interação, os quais abrangem pessoas de diferentes camadas sociais. Desse modo, aprender e dominar a escrita passa a ser uma necessidade, seja para escrever um bilhete, seja para produzir um artigo científico, seja para redigir um texto numa prova de vestibular ou na prova de redação do ENEM. Nesse sentido, a BNCC explicita que

> Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna pouco a pouco seu veículo privilegiado de interação.[...] Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário, escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita,

> reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2018, p. 42).

Assim, as perspectivas que nortearam este trabalho foram as da cultura escrita, pois entendemos que se trata muito mais que a simples disposição de códigos ou signos gráficos e está a serviço da interação entre os seres humanos. Por meio dela, podemos registrar conhecimentos acumulados pela história da humanidade, os quais podem não ser possíveis de transmitir oralmente. Nesse sentido, o registro pode permitir que o homem avance e se desenvolva em diversas áreas do conhecimento, já que torna possível que conhecimentos diversos sejam organizados, arquivados e transmitidos de forma sistematizada. Sendo assim, é uma necessidade aprender e desenvolver a competência na escrita dos alunos na escola para que estes possam ampliar sua participação na sociedade.

Neste viés, Dolz (2009, p.1) argumenta que o ensino da escrita é um "desafio permanente e geral. Permanente porque a escrita toca todos os aspectos da vida da criança, do adolescente e do adulto e, geralmente, porque escrever é uma ferramenta indispensável para toda a aprendizagem escolar". O autor também discorre sobre a importância de se trabalhar a escrita a partir das práticas sociais de referência, isto é, trabalhar com textos os quais estão mais próximos da realidade do aluno. Para o autor, a escrita é uma ponte de acesso ao saber porque permite que o indivíduo reflita e aprenda. Dessa forma, ao desenvolver a escrita, o aluno estará desenvolvendo também outras competências necessárias ao aprendizado. Assim, podemos entender a escrita como um sistema de comunicação que age sobre o sujeito. O aprendiz, por sua vez, quando se apropria dela, pode ampliar sua capacidade de agir para transformar o mundo, pois passa a refletir sobre as diferentes formas de uso da língua, amplia seus horizontes e pode aumentar sua participação na sociedade letrada.

Nessa perspectiva de escrita, evidenciamos o que orienta a BNCC

> O eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões e vilãs; produzir um almanaque que retrata as práticas culturais da comunidade, narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica;[...] divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúcia, poema [...] dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 77)

No eixo da produção escrita do documento, observamos que o texto ganha funcionalidade para além dos muros da escola e o referido documento também amplia o campo do gênero reportagem para fotorreportagem e, nesse sentido, passamos a considerar o gênero reportagem jornalística impressa como multimodal e multissemiótico, conforme definição de Rojo. Para a autora,

> Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, dança, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora), e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, nas mídias analógicas e digitais. (2015, p. 108).

Nesse sentido, o gênero reportagem jornalística impressa pode ser compreendida e categorizada a partir de seu estilo, pois a sua composição híbrida com os textos verbais (escrito) e os não verbais (fotografias, ilustrações, infográficos) formam um todo significativo que auxilia na compreensão do texto pelo leitor. A própria diagramação[2] nos permite visualizar esse estilo peculiar da reportagem jornalística impressa.

Na BNCC, o gênero reportagem, ganha relevo no que concerne às habilidades para serem trabalhadas do 6º ao 9º, conforme demonstra o documento "produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, carta de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global" (BRASIL, 2018, p. 143). A fim de esclarecimento, no quadro 1 apresentamos algumas características dos gêneros híbridos: multimodais/multissemióticos apontados no documento.

Quadro 1: Gêneros híbridos: síntese

Reportagem jornalística	Texto não literário que retrata a realidade Apresenta fatos e análises Conta a história do fato com profundidade Apresenta um ponto de vista É um gênero híbrido: textos, imagens, fotos

	Apresenta vários tipos textuais: expositivo, descritivo, narrativo, argumentativo Apresenta título, lide, corpo Pode ter manchete e olho Pode ser atravessado por outras vozes (polifônico): entrevistas Na construção composicional, pode fazer uso do discurso direto e indireto.
Fotorreportagem multimidiática	Retrata a realidade por meio de imagens Possui título Apresenta legenda como complemento das imagens Organiza as imagens numa sequência com o objetivo de informar
Infográfico	Ferramenta criada pelo jornalismo contemporâneo que agrega textos e imagens de forma dinâmica para facilitar a compreensão da informação Utilizado em livros didáticos como facilitador da aprendizagem de conteúdos
Podcast noticioso	Arquivo de áudio disponível na internet para download gratuito para qualquer usuário de rede Função de entretenimento, informativo podendo ser utilizado para fins educativos
Fotodenúncia	Gênero jornalístico/midiático Apresenta fotos que denunciam algo Apresenta legenda para complementar, contextualizar fotos

Fonte: organizado pelo autor a partir de pesquisa

Diagramação[2] é um conjunto de técnicas e práticas do design gráfico para distribuir e organizar os elementos em uma página: principalmente, textos e imagens. A diagramação é fundamental em websites, blogs, revistas, jornais e outros materiais gráficos. (https://rockcontent.com.talent-blog)

Um fato a ser observado no quadro, é que todos os itens têm em comum a função informativa e podemos considerar que são variantes originárias do primeiro item, a reportagem, e cumprem uma função social e comunicativa. Em razão dessas

e de outras questões, a escrita consiste num grande desafio, como aponta Dolz (2009). A BNCC alinha-se com o autor no que se refere ao ensino da escrita, pois a compreende como um elemento essencial de interação nas práticas sociais entre os alunos e o mundo.

Considerando os apontamentos apresentados, acreditamos ser relevante trabalhar as atividades sugeridas no Caderno Pedagógico que podem estimular as produções de textos escritos por meio do gênero textual reportagem jornalística impressa, objetivando desenvolver a competência escritora do aluno. Afinal, como apontam os documentos e os pesquisadores mencionados, a habilidade de interagir por meio da escrita pode favorecer o educando nos diversos campos das atividades humanas. A importância de dominar a escrita com relativa desenvoltura é apontada por Gouvêa como essencial na interação entre o indivíduo e a sociedade. A autora observa que, na sociedade atual, o indivíduo que não escreve, que não "é capaz de ler um manual, de compreender regras escritas, de comunicar-se por vias eletrônicas, é um excluído desta nova sociedade que está se definindo" (2000, p. 13).

Concordamos com a autora sobre a importância da leitura e da escrita que também fundamentam algumas afirmações presentes na BNCC (BRASIL, 2018, p. 59), documento que defende que "Práticas sociais são entendidas como a utilização da linguagem, no caso a escrita, como uma forma de interagir com o outro e com mundo em que a escrita se faz necessária".

Assim sendo, a educação básica deve proporcionar a formação e o desenvolvimento global do aluno. Concepção semelhante está presente nos PCN (BRASIL, 1998, p. 32), o qual aconselha que o aluno precisa aprender, dentro da escola, a "utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos". Essa concepção é reafirmada na BNCC (2018, p. 67).

1.2 PCN, SAEB, PISA: desafios a serem superados no ensino de Língua Portuguesa nas escolas em contexto de pandemia

Os PCN (1998) apontam que, desde os anos de 1980, há discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras no sentido de dar maior qualidade ao que se ensina. Isso demonstra que os problemas de leitura e escrita não são recentes, mas, sim, de longa data. Segundo Geraldi, é preciso que se reconheça

que há “um fracasso da escola e no interior desta, do ensino de Língua Portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (2000, p. 39). Apesar de a crítica do autor e os dizeres dos PCNs terem sido feitos há mais de 20 anos, ainda hoje os problemas não foram resolvidos. Haja vista, que nos resultados do SAEB (2017) e do PISA (2018), os estudantes brasileiros ainda demonstram dificuldades na utilização da norma padrão da Língua Portuguesa.

É provável que no contexto de pandemia que teve início no começo de 2020, haja uma defasagem de conteúdo que será refletido nos próximos anos. As mudanças e adaptações para a adequação à nova situação, exigiu uma nova configuração em toda a rede de ensino, principalmente na pública. Nós, como educadores, precisamos procurar meios para enfrentar, não só estes, mas também, outros problemas que são comuns nas escolas públicas brasileiras. É preocupante saber que nações da América do Sul, mais pobres que o nosso país, conseguiram resultados mais satisfatórios no PISA de (2018) do que o Brasil. Não vamos, a essa altura, eleger um culpado pelos problemas do ensino da Língua Portuguesa, mas precisamos levantar diálogos sobre o problema e buscar meios que possam contribuir para melhorar o ensino desta.

Quando refletimos sobre a educação, de um modo geral, na atualidade, concordamos com Possenti (2000), que observa que é necessário que o professor tenha, além do saber técnico, um conjunto de atitudes derivado desse saber técnico. Nesse sentido, sobre o saber técnico do professor, o Currículo Paulista destaca a formação continuada dos professores como um ponto importante para a melhoria da educação pública. O referido documento reafirma “a escola como direito democrático de todo cidadão” e que são necessárias “políticas públicas para a formação continuada do professor” (2018, p. 18). Acreditamos ser necessário um repertório atualizado sobre as mudanças que acontecem constantemente na sociedade, pois essa atualização pode nos levar a uma maior aproximação com a realidade dos estudantes. E isso, pode facilitar nosso trabalho docente e, consequentemente, pode proporcionar um aprendizado mais significativo para nossos alunos.

O nosso papel como professor e educador é sermos mediadores, como se fôssemos uma ponte que une duas margens de um rio, onde de um lado estão as informações e do outro está o aluno que precisa destas para construir seu próprio conhecimento. Se considerarmos as peculiaridades da escrita, a ponte há de ser bastante sólida, tendo em vista que as práticas de ensino-aprendizagem que

envolvem essa tarefa costumam exigir um pouco mais de tempo para serem executadas. Afinal, como observa Barbeiro (2007, p. 8) “a aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade”.

Dolz (2009, p.1), acrescenta ainda que “escrever é um desafio permanente e geral da escola. Desafio porque escrever um texto é uma atividade complexa que leva muito tempo”. As reflexões de Barbeiro e Dolz a respeito do desafio do ensino da escrita aplicam-se perfeitamente às questões que emergem quando consideramos que o acesso a um número exponencial de informações, apesar de ser um recurso que pode auxiliar o aluno no processo de escrita, na prática, ainda não funciona como deveria. Tal fato resulta em que “viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar, e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações” (CURRÍCULO PAULISTA, 2018, p. 28). Dessa forma, muitas de nossas aulas de produção textual não atingem o objetivo que planejamos porque o aluno encontra dificuldade em transformar esse grande volume de informações em conhecimento. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (BRASIL, 1998, p. 25) já faziam alusão ao problema

> Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes fragmentos de um texto maior, sem unidade semântica e/ou estrutural, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência.

Diante do problema apresentado, há a necessidade urgente de a escola encontrar formas de melhorar a escrita de seus alunos para, consequentemente, conferir mais qualidade à educação brasileira, principalmente ao ensino público básico. Apesar de ser amplamente discutida há décadas, como apontam os dizeres do documento oficial em questão, essa tão almejada qualidade ainda não foi alcançada em sua plenitude, como demonstram dados da pesquisa do (SAEB, 2017, p 11) “Apenas cerca de 5% dos estudantes do país que participaram do Saeb 2017 apresentaram aprendizagem adequada (níveis 7 e 8 da escala de Proficiência).” Alguns dados internacionais, como os do PISA, reforçam a necessidade de buscar melhorias para o ensino da Língua Portuguesa. É o que mostra o portal do INEP ao apontar os dados sobre a participação do Brasil no PISA

> Quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior no ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401). Esse cenário abrange, por exemplo, situações de incapacidade na compreensão de textos [...]. Se comparado a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas[..]. INEP (BRASIL, 2018).

Lembrando que a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em leitura foi de 487 pontos e o Brasil ficou em 59º no ranking. São dados relevantes que fazem eco às dificuldades que a escola possui de ensinar a leitura e a escrita aos alunos do ensino fundamental e que também já eram apontados nos PCN que evidenciaram esses problemas desde o final do século XX.

> Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar, no segundo por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1998, p.19)

As limitações do ensino de leitura e escrita apontadas no PCN (BRASIL, 1998), ou seja, há mais de vinte anos, não foram superadas em sua totalidade, pois os resultados obtidos, tanto nas avaliações nacional (SAEB, 2017) quanto na internacional (PISA, 2018), ainda fazem parte da rotina profissional de muitos docentes da educação básica, principalmente daqueles que atuam no ensino fundamental das escolas públicas.

Esses problemas de leitura e escrita se agravam quando as instituições de ensino estão localizadas nas periferias das cidades. Acreditamos que essas dificuldades de leitura e escrita possam ser um dos fatores determinantes para que outras áreas do conhecimento também não avancem. Passaram-se mais de vinte anos para que um novo documento viesse a substituir os PCN e apresentasse novas propostas para a educação: a BNCC (BRASIL, 2018). Esse documento norteador veio atualizar o PCN e trouxe como proposta o conceito focado no desenvolvimento das competências para que, com isso, pudesse melhorar a educação nas escolas em

nível nacional. Para compreender melhor tal propositura, cumpre observar o que explicita o referido documento

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 13)

Na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo Paulista (2018), as competências são concebidas como as potencialidades que o discente possui para compreender e utilizar a linguagem como uma forma de interagir com o mundo ou seja, a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas complexos da vida em sociedade. Isso implica dizer que o educando aprende que a linguagem é portadora de significados e por meio dela compreende o mundo que está a sua volta. Assim, o aluno terá condições de utilizá-la de forma mais eficiente, tanto para gerenciar suas relações interpessoais, quanto para se posicionar por meio da linguagem para defender ideias, combater injustiças e preconceitos.

Considerando que a BNCC concebe a linguagem como portadora de significados para compreensão da realidade e pressupõe o uso de diferentes linguagens como oral, escrita, corporal e midiática, as práticas pedagógicas do professor devem promover, em sala de aula, ações que favoreçam a autonomia do aluno. Para tanto, é preciso incentivar e ajudar o educando a produzir e refletir sobre o próprio texto. Assim, a criação de ambientes escolares que o estimulem e forneçam elementos para que ele supere suas dificuldades, pode otimizar seu aprendizado e melhorar a qualidade da educação como um todo.

Ao considerar a complexidade que envolve o ensino, especificamente o da língua escrita na escola, desde o século XX até a atualidade, seja essa relacionada à falta de motivação dos alunos ou à pouca atenção dada à escrita em alguns materiais didáticos, considerando a demanda da sociedade e a necessidade do uso da língua escrita pelos alunos, dentro e fora da escola, esta pesquisa está voltada a uma proposta pedagógica interativa voltada ao desenvolvimento da escrita e está fundamentada na proposta metodológica de escrita de Geraldi (2002). Isso com a

finalidade de colaborar para as discussões que envolvem o ensino da língua escrita e assim contribuir para a melhoria desta nas escolas públicas brasileiras.

No próximo tópico, apresentaremos de forma sintetizada a proposta metodológica segundo Geraldi (2002, 2000).

1.3 A Proposta Metodológica Interativa de Geraldi (2002): as condições de produção.

Geraldi (2000) sugere que o ensino de produção textual seja realizado por meio de atividades que rompam com a produção de textos praticados na escola, pois para o autor, as produções escolares fogem ao sentido de uso real da língua. A partir de reflexões sobre as formas de como são trabalhadas as aulas de produção textual dentro da sala de aula, o autor explana uma proposta que pode favorecer o ensino da língua escrita aos alunos. Para ele

> O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível "Minhas férias"; em maio, "O dia das mães"; em junho, "São João"; em setembro, "Minha Pátria"; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas "coisas". (2000, p. 64)

A partir dessas considerações, o autor sugere um outro direcionamento às aulas de produção de texto para a quinta, sexta, sétima e oitava séries. Segundo o autor, a proposta desenvolvida visa fugir desses temas e ao mesmo tempo "permite que se dê aos textos produzidos pelos alunos outro destino." (p. 65). O autor, numa concepção de linguagem interativa, postula o ensino da escrita como interação nas práticas discursivas entre os autores sociais, no caso, aluno e professor, aluno e aluno. Assim sendo, ambos interagem durante todo o processo de ensino aprendizagem e, dessa forma, produz-se uma ruptura com a concepção tradicional e estruturalista de linguagem nas aulas de produção textual.

No quadro 2 (p. 73), apresenta sugestões de escrita por meio da tipologia dos gêneros que podem ser trabalhadas em sala de aula com alunos do ensino fundamental anos finais.

Quadro 2: Tipos textuais e sugestões para escrita

TEXTOS	5ª série/ 6º ANO	6ª série/ 7º ANO	7ª série/ 8º ANO	8ª série/ 9º ANO
Narrativos	histórias familiares	história do Brasil e noticiários	fatos: comentários, lendas e contos	economia e política
Descritivos	_____	Onde/quando	_____	_____
Dissertativos	debate oral: "por quê	por que foi assim?	o porquê dos fatos aparecendo nos textos	argumentação
Normativos	regras de jogos	regras de trabalho em grupo	estatutos de grêmios estudantis	regimento da escola
Correspondência	familiar	familiar	ofício	carta-emprego

Quadro 2: Resumo da sugestão para a prática de produção de textos

No quadro supracitado, a organização das atividades de acordo com cada série facilita a compreensão da sugestão para a produção escrita na escola. Aqui, a proposição está pautada na tipologia dos gêneros. Em estudos posteriores, Geraldi (2002), propõe uma metodologia de escrita, voltada para as condições de produção, assunto que trataremos adiante. Quanto ao quadro, observamos que o tipo textual descritivo é o único que só aparece em uma série, o sétimo ano. Os demais tipos são trabalhados em todas as séries. Embora não tenha sido posto o tipo descritivo nas outras séries/anos, ele pode ser trabalhado em vários gêneros textuais e em diferentes anos do ensino da educação básica, pois a descrição, se empregada adequadamente, permite uma melhor compreensão do texto pelo aluno.

De acordo com o autor, as atividades discursivas de descrição de um objeto são reguladas pela finalidade da descrição; pela natureza do objeto da descrição; pelos interlocutores a que a descrição se destina; e pelas representações que o locutor faz do objeto que descreve" (p.148). Retoma ainda, algumas sugestões anteriormente publicadas, em 2000, ampliam e explicitam de forma aprofundada, e a partir disso,

desenvolve a proposta didática metodológica para as condições de produção de textos orais e escritos.

Nesta pesquisa, focamos nas condições de produção que envolvem o ensino da escrita e mais adiante, no final deste tópico, descreveremos as cinco condições propostas pelo autor.

Em sua proposição, Geraldi salienta que a avaliação não deve ser pela primeira produção textual, visto que é necessário levar em conta todo o processo de construção. Desse modo, o texto inicial será comparado com o texto final apenas com o intuito de verificar o avanço do aluno. Observa que

> Assim, como as atividades de produção de textos serão semanais, ao final de um bimestre, comparando o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso, independentemente de se organizar um teste ou prova. Aliás, eu não saberia como elaborar uma prova em que se pudesse avaliar objetivamente a produção do aluno na modalidade escrita, sem considerar o processo de aprendizagem realizado durante o bimestre. Nesse sentido, a avaliação não seria do produto, mas do processo. (2000, p. 68-69)

Nessa perspectiva, o Caderno Pedagógico buscou alinhamento com as propostas de escrita do autor e traz sugestões para que o professor acompanhe todo o processo de escrita e, ao final, faça a avaliação do processo para averiguar os avanços que o aluno conquistou. Ressaltamos, porém, que não tivemos como avaliar o processo da escrita dos alunos, visto que não implementamos em sala de aula, devido a pandemia causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) no início de 2020. Mas, isso não inviabiliza nossa proposta no Caderno Pedagógico. Daí a mudança para pesquisa qualitativa de cunho especulativo. No próximo tópico, relacionamos as cinco condições para a produção de textos na escola com o gênero textual reportagem jornalística impressa.

1.3.1 As condições de produção relacionadas ao gênero textual reportagem

Para Geraldi (2002), em qualquer condição de produção de texto é necessário que haja interlocutores envolvidos e que:

> a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;

> e) que se escolha as estratégias para realizar a, b, c, d (p. 137).

É necessário que se tenha alguma coisa a contar e, nesse sentido, ao desenvolvermos o Caderno Pedagógico, antes de sugerir as oficinas, buscamos dialogar com o professor para que ele realize uma conversa com os alunos sobre a proposta, faça uma explanação sobre a importância do papel da imprensa na sociedade. Dessa forma, o aluno pode refletir sobre o próprio papel social que desempenha na sociedade a qual está inserido e, nesse sentido, pode se sentir estimulado a dizer alguma coisa por meio de um gênero jornalístico. A BNCC enfatiza o foco nos gêneros da esfera jornalística no ensino fundamental anos finais, e destaca a necessidade de aprofundamento nessa fase da escolaridade

> Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalísticos-midiático e de atuação. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (BRASIL, 2018, p. 136)

Nesse sentido, entendemos que a reportagem jornalística impressa está inserida no campo jornalístico e, como tal, constitui-se de elementos que podem satisfazer a segunda condição de produção. Isto é, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, pois, pode ser que ao se engajar em uma proposta para produzir uma reportagem impressa, o aluno reflita sobre as possibilidades de se fazer ouvir por meio da escrita. E, não só pelo professor que vai ler seu texto, mas também pelos diferentes leitores que constituem a comunidade escolar: alunos, professores, coordenadores, inspetores, pais de alunos Caso o texto seja publicado em um jornal da cidade, o campo de alcance da sua voz é ainda maior que a comunidade a qual está inserido.

A reportagem jornalística impressa, por se tratar de um gênero híbrido[3], multimodal, pode despertar o interesse do aluno para produzi-la, tanto por sua forma compositiva quanto pelo conteúdo temático.

Na BNCC a reportagem, a fotodenúncia, a fotorreportagem midiática e o podcats noticioso são exemplos desses gêneros híbridos. Nesse sentido, o gênero pode despertar interesse nos alunos sob vários aspectos; pode se fazer reportagem sobre qualquer coisa, pois é um gênero atemporal de acordo com Lage (2001), e dessa forma há grande liberdade de escolha pelo tema que se quer trabalhar. Essa

flexibilidade do gênero, pode dar voz ao aluno e ele terá então, uma razão para dizer o que tem a dizer e, assim, pode constituir-se como sujeito agente no processo de ensino aprendizagem.

Dar voz ao aluno, na escrita, implica dizer que o texto escrito terá uma finalidade, uma função comunicativa que vai além dos muros da escola. Por meio do seu texto escrito o aluno vai ter para quem dizer o que tem a dizer. Primeiro ao professor, depois aos colegas de sala e posteriormente à comunidade escolar por meio do mural da escola e até mesmo a própria comunidade a qual está inserido, caso seu texto tenha relevância para a comunidade local. “Contar uma história”, de interesse público, coletivo, como observa Sousa (2001). No caso, contar o fato, relatar, desdobrar e aprofundar por meio de pesquisa, entrevista, documentos, o aluno ganha o direito de mostrar a sua voz.

Lage observa que o repórter é responsável pelo que escreve, nesse caso o aluno assume o protagonismo do seu próprio texto, ou seja, “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 2002, p. 137), sendo responsável pela pesquisa, levantamento, coleta e análise dos dados coletado que vão compor sua produção textual.

As estratégias, que o aluno desenvolve para trabalhar com o gênero reportagem jornalística impressa, podem ser aproveitadas em outras produções sobre outros gêneros e assim seu aprendizado pode se consolidar por meio de práticas de escrita. Para Faria, as pessoas aprendem por meio da imitação, do convívio social, das contradições, do que está próximo e, nesse sentido, as atividades para estimular o aluno a escrever devem estar relacionadas a sua realidade. Observa que “a criança

---

Gênero híbrido[3] segundo Marcuschi (2008) é um gênero que se mescla com outro e assume outra função. Esse fenômeno, o autor denomina intergenericidade como forma de melhor representar essa hibridez dos gêneros.

aprende a falar vivendo situações de comunicação com as pessoas que a cercam; seu aprendizado se faz pela observação, pela imitação, pela autocorreção, pelas inúmeras tentativas de fala” (1994, p.15). Dessa forma, as práticas sociais de referência destacadas inserem-se nesse contexto em que o aluno é estimulado a aprender a partir dos textos que lhe fazem sentido.

Os estudos dos documentos oficiais apresentados, a BNCC e os PCN, indicam que, em termos gerais, espera-se que a escola desenvolva a competência leitora e escritora do aluno, e colabore para que ele saiba utilizar a linguagem escrita

nas mais diversas situações sociais, desde a produção de um bilhete para um membro da família até a escrita de uma carta do leitor a redação de um jornal, por exemplo. Nessa perspectiva, em que os gêneros textuais ganham relevo no contexto escolar, há que se considerar a relevância dos estudos de Bakhtin (2016, 2014), sobre os gêneros discursivos. No tópico a seguir, apresentaremos o conceito de gênero defendido por ele e sua implicação no processo comunicativo da interação humana.

1.3.2 Os gêneros discursivos na ótica de Bakhtin

A fim de abordarmos o gênero textual por nós escolhido, a reportagem, faz-se necessário estabelecer definições e contextualizações acerca do assunto, considerando, principalmente, o conceito de gêneros discursivo segundo a ótica de Bakhtin. Em suas reflexões, as relações da linguagem são dialógicas, ou seja, elas se realizam na interação verbal entre falantes e entre os falantes e o mundo. Para ele, não existe enunciado abstrato, haja vista que sempre haverá um interlocutor e, mesmo que este não seja real, pode ser representado por um outro. Deste modo, explicita que

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2014, p. 116)

Dessa forma, na situação de interação, o enunciado se realiza por meio dos gêneros discursivos dentro de diversificados campos das atividades humanas, quer sejam elas simples, como uma conversa informal com amigos, por exemplo, quer sejam elas complexas. Dentro desses gêneros complexos, podemos inserir a preparação de aula, de palestra, a escrita de um ofício, a produção de uma reportagem. Esses gêneros discursivos são escolhidos, ainda que inconscientemente, pelos envolvidos no discurso. Segundo o teórico, os gêneros orais ou escritos são a materialização, a realização, a verbalização do discurso na interação social entre as pessoas. Nesse sentido, exclui-se o pensamento como forma de discurso pois este, por mais elaborado que seja, não é discurso, já que para que isso se dê, ele precisa ser exteriorizado e verbalizado, tanto na forma oral quanto na escrita. Em vista disso,

Bakhtin observa que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social” (2014, p. 125).

Os estudos de Rojo dialogam com Bakhtin, no sentido de que o discurso na forma escrita, por sua vez, também varia em grau de formalidade, podendo consistir num simples bilhete colocado na porta da geladeira ou num artigo de divulgação científica. Rojo explica que “em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada e urbana”. (2015, p. 16)

Assim, Bakhtin (2016, p. 158) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por campos específicos do emprego da língua”. Isso implica dizer que os gêneros são mutáveis dentro de um dado período histórico e cultural, visto estarem sujeitos às interferências e mudanças na sociedade. O teórico russo postula que os enunciados refletem as condições particulares de cada campo de atividade humana de interação, com o outro e com o mundo, devido aos três elementos essenciais que os definem, são eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Todos esses elementos estão “indissoluvelmente ligados ao conjunto do enunciado” (p. 12), e são escolhidos pelo enunciador na utilização da língua em uma situação de interação. Por isso, é considerado que as ações humanas concernentes à linguagem são, de certa forma, moldadas pelos gêneros.

Ao discorrer sobre os elementos essenciais que caracterizam os enunciados, o autor observa que o conteúdo temático é a relação do sujeito com o objeto, ou seja, a ideia do autor do discurso é centrada no objeto e no sentido deste. Isso implica dizer que o conteúdo temático pode apresentar uma parte de subjetividade do enunciador e é o que vai determinar a composição e o estilo do enunciado dentro do discurso. Entende-se a construção composicional como a estrutura em que o conteúdo se desenvolve, é a escolha e organização de palavras, frases, orações, períodos que tornam o texto uma unidade significativa. O estilo, por sua vez, é uma característica específica de determinados discursos orais ou escritos.

Ainda no que se refere ao estudo dos gêneros, o estudioso divide-os em duas grandes categorias: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são aqueles simples na sua elaboração, por exemplo, uma réplica monovocal do cotidiano, um diálogo informal entre amigos, um bilhete e os discursos orais presentes nas

atividades concretas e culturais. Já os gêneros secundários são complexos na sua elaboração, pois requerem um planejamento mais detalhado. Assim, o autor esclarece que os romances, os documentos oficiais, as grandes publicidades, as reportagens e as pesquisas científicas. se distinguem dos gêneros primários pela maior complexidade. Os gêneros discursivos são heterogêneos e se diferem um do outro.

> Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisa científica de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.), surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Dessa forma, como aponta o teórico, a heterogeneidade dos gêneros e suas características multifacetadas são marcas das transformações históricas e culturais que são absorvidas, permitindo que os gêneros se modifiquem e se transformem em novos gêneros que terão importância na sociedade em determinado tempo, até se transformarem novamente, formando, assim, um ciclo em forma de espiral. Advém daí a expressão “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Ibid, p.12).

Os estudos de Rojo alinham-se à teoria bakhtiniana no que se refere aos gêneros do discurso e os descreve por meio dos atos de fala.

> Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. Levantamos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos e-mails. A caminho do trabalho, passamos na agência bancária para entregar à seguradora um formulário assinado de aplicação; ao chegar ao emprego, entregamos o relatório de vendas solicitado pela chefia e que mais tarde, vamos apresentar em reuniões. Se formos professores, ao entrar em sala, fazemos a chamada; lemos com ou para os alunos, uma crônica ou enunciado de problema matemático que está no livro didático ou na apostila/caderno; passamos uma lista com exercícios com questões e instruções; pedimos uma redação ou opinião sobre um fato controversos para postarmos no blog da turma. Em todas essas atividades, valemo-nos dos vários gêneros discursivos – orais ou escritos, impressos ou digitais. (2015, p.16)

Dessa forma, na concepção da pesquisadora, os gêneros discursivos são ricos em diversidades que permeiam o ato de comunicação, são elementos essenciais

na interação entre as pessoas e entre elas e o mundo. Por meio deles, é possível verbalizar e exprimir impressões sobre os mais diversos campos de atividades humanas, tais como o social, o cultural, o profissional e as relações interpessoais. Tal concepção está em consonância com o que postula Bakhtin

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo ganha complexidade. (2016, p.12)

Assim, para o autor, em cada campo da atividade humana, o gênero organiza o discurso de modo que o enunciador escolhe um determinado gênero e este direciona o que será dito/escrito no processo de interação com o outro. Esse direcionamento acontece tanto na linguagem oral quanto na escrita. Podemos entender essa organização do discurso pelo gênero se pensarmos na elaboração de um documento oficial, por exemplo. Um documento oficial não pode ser elaborado em forma de poema, nem em histórias em quadrinhos, nem como um romance ou novela. Há todo um direcionamento na sua elaboração para que ele seja um documento oficial e exerça uma função discursiva específica.

A diversidade que faz com que os gêneros discursivos sejam infinitos está atrelada às interações humanas que acontecem ininterruptamente, desde a simples réplica do cotidiano à elaboração de um trabalho científico ou um romance. O mestre russo observa também que quando o enunciador ouve/lê o discurso alheio adivinha o seu gênero pelas primeiras palavras e prevê o fim, pois "desde o início *tem* a sensação do conjunto do discurso" (p. 39). Essas atitudes de interpretação entre os enunciadores do discurso ou destinatários são entendidas como a alternância dos sujeitos no jogo da comunicação e são responsáveis pelos "limites de cada enunciado concreto", concreto no sentido de discurso verbalizado, realizado, materializado na interação humana, como explicitado a seguir

> O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o "dixi" percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala (p. 29).

Assim, numa situação de interação, seja ela oral ou escrita, o sujeito que num momento é o dono da enunciação vai alternar essa posição com seu interlocutor e essa relação de alternância é o que dá a dinâmica do gênero discursivo nas práticas com a linguagem, pois há sempre um outro que vai responder, seja de forma ativa, quando age, questiona, debate, rejeita ou na forma passiva, que aceita. Mesmo o aceite da forma passiva é um processo de interação entre as pessoas porque para aceitar o que foi dito/escrito, o interlocutor precisou refletir sobre o que chegou até ele.

Na reportagem jornalística impressa, por exemplo, o repórter, no momento em que produz a reportagem, é o dono do discurso. Ele dá a palavra ao leitor quando este recebe o texto. Nesse caso, o leitor tem uma participação responsiva ativa pois lê, interpreta, concorda, refuta e, mesmo que não seja de forma física, há a interação entre eles. É o mesmo que ocorre com um livro, por exemplo, o leitor tem uma atividade de compreender, de aceitar ou não o que leu, de discutir com outro sobre o conteúdo lido. Assim, a interação se dá a partir da compreensão do texto pelo leitor e não da forma física entre dois interlocutores em um diálogo.

Até esse ponto, vimos sobre o conceito de gêneros apresentado por Bakhtin e como estes gêneros operam nas interações comunicativas entre as pessoas, tanto na forma oral quanto na forma escrita. Reconhecemos a grandeza do autor e sua contribuição para a compreensão dos estudos sobre os gêneros discursivos. Entretanto, nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura gênero textual, por seguirmos os estudos de Marcuschi (2008, 2002). O autor pondera ao dizer que não é interessante distinguir rigidamente entre gênero textual e gênero discursivo, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo entre eles. Na BNCC, por exemplo, encontramos a flutuação entre gênero discursivo e gênero textual.

> No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p. 136).

Assim sendo, embora com nomenclaturas diferentes, tanto os gêneros discursivos quanto os gêneros textuais destinam-se à mesma finalidade quando se

trata do ensino do idioma, pois ambos designam o discurso na interação entre as pessoas.

Nesta pesquisa, abordamos o ensino da escrita utilizando a nomenclatura de gêneros textuais defendida por Marcuschi. Pois consideramos ser a mais adequada ao nosso trabalho para o ensino da escrita já que sugerimos, por meio do Caderno Pedagógico, a produção escrita de uma reportagem impressa e, nesse sentido também se alinha ao que observa Geraldi (2002, p. 98) para quem "o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz alguma coisa a alguém". Assim, a breve explicitação apresentada, foi com o intuito de esclarecer que a escolha da nomenclatura utilizada, nesta pesquisa, foi gênero textual e não gênero discursivo.

1.4 Os gêneros discursivos/textuais nos PCN e BNCC

Os gêneros discursivos ocupam uma posição de destaque na BNCC. No documento, recomenda-se que o estudo do texto deve orientar a escolha dos conteúdos, objetivos e habilidades a serem contemplados. Sendo assim, faz-se necessário que o texto escolhido pertença a um gênero textual que circule nas diferentes camadas da sociedade e colabore para a eficiência das práticas de comunicação entre os sujeitos, como sugere a seguinte passagem.

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas, campos sociais de atividade de comunicação e uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas e campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Segundo o documento oficial em questão, o estudo dos gêneros deve estar atrelado ao uso eficiente da linguagem em diferentes situações sociais, tanto na posição de autor/produtor quanto na postura de leitor/receptor. Essa concepção dialoga estreitamente com as ideias de Marcuschi ao abordar a materialização do discurso, já que, para esse estudioso, "o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas" (2008, p. 79).

As questões levantadas reforçaram nossa escolha pelo gênero textual reportagem jornalística impressa devido ao fato de o gênero reportagem oferecer inúmeras possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula. Dessa forma, a presente pesquisa também se alinha à proposta de Faria, que defende o ensino da língua por meio dos gêneros jornalísticos, pois a linguagem jornalística está inserida na sociedade e, por isso, mais próxima da realidade do aluno.

> A linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de "português fundamental", uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes. (FARIA, 1994, p. 12)

Nessa perspectiva, o trabalho de produção escrita por meio do gênero reportagem jornalística impressa vai ao encontro do que sugere a autora para o ensino da escrita dentro da sala de aula. O autor declara que a reportagem "permitirá aos alunos desenvolverem um texto mais criativo que o da notícia". Nesse sentido, destacamos a liberdade que o gênero reportagem possui em relação à linguagem, pois é o que o diferencia da notícia. Franceschini, afirma que a linguagem da reportagem é flexível e permite ao repórter uma interpretação e encaminhamento que na notícia não é permitido.

Nessa mesma linha, Koche e Marinello ressaltam que o gênero reportagem, em questão, pode cumprir com eficiência a função comunicativa da língua em diferentes práticas sociais, colaborando para que os alunos aprimorem suas habilidades de leitura e produção textual. Isso se dá devido ao fato de o gênero fazer parte do contexto social, no qual o aluno está inserido e, dessa forma, pode tratar sobre assuntos que o aluno conhece no dia a dia.

Em meio à diversidade de gêneros textuais comumente utilizados no ensino e na prática da escrita, a reportagem jornalística impressa pode favorecer significativamente o desenvolvimento das práticas discursivas dos educandos. Um dos elementos que colabora para que isso se dê é o fato de que, em sua construção composicional, a reportagem pode agregar outros gêneros textuais, tais como entrevistas, fotos, ilustrações e infográficos. Além disso, como observam Köche e Marinello, "o trabalho com a reportagem nas aulas de Língua Portuguesa é significativo, pois esse gênero textual faz parte do contexto comunicativo dos alunos, e sua exploração pode ampliar as competências de leitura e escrita" (2012, p 151).

Vale destacar que as estudiosas em questão observaram um sensível progresso nas habilidades de leitura e escrita dos alunos a partir do trabalho com os gêneros textuais. Segundo elas, houve "[...] uma melhora geral na ortografia e sintaxe, na estruturação das ideias, no uso da linguagem adequada à situação comunicativa, na observância do gênero solicitado, entre outros aspectos" (KÖCH; MARINELLO, 2012, p. 151). Dessa forma, as autoras defendem o ensino da escrita por meio do gênero textual reportagem, desde que as aulas sejam bem planejadas e desenvolvidas pelo professor, cabendo a este engajar-se no projeto com o fito de promover uma aprendizagem eficaz.

Nesse viés, a BNCC, em consonância com o que apregoam os PCN, reafirmam que o ensino de Língua Portuguesa deve tornar o aluno apto a utilizar a linguagem para interagir com o mundo que o cerca nos diferentes contextos sociais, seja no universo do trabalho ou nas relações pessoais. Sendo assim, esta pesquisa está de acordo com a BNCC no sentido de sugerir, por meio das propostas de escrita desenvolvidas no Caderno Pedagógico, que as aulas para o ensino da escrita sejam por meio de atividades que favoreçam o aprendizado sobre um determinado gênero textual.

Sob esse olhar, as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente aquelas destinadas ao trabalho com produção textual, devem proporcionar aos alunos experiências capazes de contribuir para a ampliação dos seus conhecimentos de mundo. Além disso, devem fornecer subsídios que colaborem para que eles participem de forma significativa e crítica na sociedade letrada e, por consequência, diminuir as distâncias sociais, as quais são explicitamente referidas no texto da BNCC.

> O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (BRASIL, 2018, p. 15)

Considerando que a escrita é um fato, que ainda apresenta dificuldades para os alunos, ensiná-la por meio de propostas que envolvam textos de grande circulação e de fácil acesso a todas as camadas sociais pode ser uma maneira de ampliar o alcance do ensino de Língua Portuguesa. Assim, podemos aventar a possibilidade de contribuir para a divulgação de materiais que podem colaborar para facilitar o acesso

de todos a uma educação formativa de qualidade, que diminua os níveis de desigualdades educacionais presentes nos índices brasileiros.

Quando refletimos a respeito de um material que abarque uma grande diversidade de informações, tanto factuais quanto sociais e científicas, havemos de concordar que a utilização dos gêneros jornalísticos em sala de aula pode ser um meio de promover um ensino formativo aos educandos. No próximo tópico, tratamos sobre os gêneros jornalísticos e, em destaque, a reportagem jornalística impressa.

1.5 Os gêneros jornalísticos e o papel social da imprensa

Os gêneros jornalísticos permeiam a vida em sociedade há muito tempo. Surgiram no início do século XVII, e estavam ligados à burguesia com a finalidade de difundir ideias desta classe social, conforme Lage. Posteriormente, a aristocracia também se interessou pelo gênero e chegou a promover edições para cobrir e divulgar seus costumes. Assim,

> Por muitas décadas o jornalismo foi essencialmente um publicista, de quem se esperavam orientações e interpretações políticas. Os jornais publicavam, então, fatos de interesse comercial e político, como chegadas e partidas de navios, tempestades, atos de pirataria, de guerra ou revolução; mas isso era visto como atração secundária, já que o que importava mesmo era o artigo de fundo, geralmente editorial, isto é, escrito pelo editor – homem que fazia o jornal praticamente sozinho. (LAGE, 2002, p. 10)

Desse modo, o surgimento do jornal constituiu um novo marco na sociedade da época e, desde o início até a atualidade, o jornalismo sofreu modificações junto com a sociedade, mas não abandonou a sua essência informativa. Desse modo, o jornalismo contemporâneo não é mais o mesmo da segunda metade do século XVII. Hoje, temos um jornalismo mais participativo, mais atuante e que busca a imparcialidade. Entretanto, não devemos ter a ilusão da total imparcialidade, em vista disso, Lage alerta que

> O jornalismo é um discurso datado: cada texto parte de um contínuo que reflete o conflito entre os interesses de quem manda e as preocupações e angústias de quem obedece, em cada campo de relações da sociedade: governo e povo, médicos e pacientes, escolas e estudantes etc. (2002, p. 35)

O posicionamento de Lage ilustra uma realidade que se faz presente desde o século XIX, quando surgiu o gênero reportagem. A reportagem impressa, apesar de

possuir suas especificidades, apresenta marcas que a conectam ao veículo em que circula, já que se trata de um gênero jornalístico. À vista disso, Melo e Assis (2016) dialogam com Lage acerca dos gêneros jornalísticos dentre os quais se insere a reportagem jornalística. Para Melo e Assis, os gêneros jornalísticos são unidades comunicativas com diferentes formas que transmitem informações por meio de suportes mecânicos ou eletrônicos. Os pesquisadores destacam que

> Gênero jornalístico é uma classe de unidades da comunicação massiva periódica que agrupa diferentes formas e respectivas espécies de transmissão e recuperação oportuna de informações da atualidade, por meios de suportes mecânicos ou eletrônicos (aqui referidos como mídia) potencialmente habilitados para atingir audiências anônimas, vastas e dispersas e se configura por um determinado tipo de suporte que condiciona ou dita as regras que devem ser estabelecidas para uma determinada finalidade. (2016, p. 48)

Para os autores, os gêneros jornalísticos podem ser classificados em formatos, os quais são subdivididos. Segundo essa divisão, “nota”, “notícia”, “reportagem” e “entrevista” são exemplos de textos pertencentes ao gênero informativo. Assim, os formatos jornalísticos são as formas pelas quais as informações (mensagens) são distribuídas dentro da mídia, recebendo uma função social. Podemos entender que esse formato é o enquadramento de uma mensagem dentro do veículo que a transporta. Assim sendo, Melo e Assis agrupam diversos gêneros que circulam na esfera jornalística para um melhor entendimento e, a partir disso, classificam-nos de acordo com sua função.

> Gênero informativo: 1.1. Nota, 1.2. Notícia, 1.3. Reportagem, 1.4. Entrevista.
> 2 Gênero opinativo: 2.1 Editorial, 2.2. Comentário, 2.3. Artigo, 2.4. Resenha, 2.5. Coluna, 2.6. Caricatura, 2.7. Carta, 2.8. Crônica.
> 3.Gênero interpretativo: 3.1. Análise, 3.2. Perfil, 3.3. Enquete, 3.4. Cronologia, 3.5. Dossiê.
> 4.Gênero diversional: 4.1. História de interesse humano, 4.2. História colorida.
> 5. Gênero utilitário, 5.1. Indicador, 5.2. Cotação, 5.3. Roteiro, 5.4. Serviço (Ibid, p. 50-51).

Na condição de gênero informativo, a reportagem jornalística atinge um grande número de pessoas em todas as classes sociais. Em virtude de seu caráter dinâmico e de ser facilmente acessível a grande parte da população, pode também ser usada como um instrumento de controle na sociedade.

Vale ressaltar que, neste trabalho, a palavra “mídia” é entendida com alusão aos meios de comunicação massiva. Afinal, ela pode ser concebida como um “conjunto dos meios de comunicação de massa, classificado em duas categorias: mídia impressa (jornal, revista) e mídia eletrônica (rádio, televisão, cinema, vídeo)”, segundo afirma Bechara (2011, p. 858). Também podemos trazer à baila a formulação de Bonini, que amplia a definição de mídia, conceituando-a como um elemento de interação comunicativa.

> Mídia é a tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida pelos suportes que a constituem (2011, p. 688).

Mediante o exposto, entendemos que a reportagem está inserida no escopo dessa definição de mídia e circula no campo da comunicação do jornalismo. Além disso, é preciso considerar que se trata de um gênero que atinge um grande número de pessoas em todas as classes sociais. No próximo tópico, apresentaremos o gênero textual reportagem.

1.6 O gênero reportagem: origem, conceito, características e função social

Desde que nascemos, somos expostos a um número considerável de informações que vão se multiplicando à medida que crescemos e nos tornamos adultos. Ao nos tornarmos adultos, nossa participação na sociedade aumenta consideravelmente, pois adentramos no mercado do trabalho e, com isso, as responsabilidades também crescem, tornamo-nos mais seletivos nas nossas escolhas e nas informações que chegam até nós.

> Do primeiro grito ao último suspiro, a vida nos coloca em muitos ambientes e nos permite testemunhar muitas situações. A descoberta da luz, da forma, do seio materno, da própria identidade; os jogos da infância, o espaço da casa, da rua, da escola, o amor, o trabalho, a vivência particular dos fatos políticos e sociais, do nosso tempo, como os vemos e provamos: os soldados que desfilam, os poderosos que passam, o rosto dos maltrapilhos, o povo nas ruas, o efêmero gosto da vitória. Por mais forte que sejam esses quadros,

> por quanto determinem nosso comportamento, de nossas angústias e esperanças, são apenas parte daquilo que sabemos. A parte menor. Muito mais nos chega por notícias, testemunhos, em palavras ou representações icônicas. (LAGE, 1987, p.5)

Nessa linha de pensamento, como ser social, de linguagem articulada e que dela se vale para a comunicação e interação, o homem se constitui como protagonista de sua própria história e, sendo assim, desempenha seu papel na sociedade em que está inserido. Como apontado pelo pesquisador, uma grande parte das informações que recebemos, só tomamos conhecimento por meio de notícias que nos chegam por diversos canais. Quer seja pela televisão, pelo rádio ou pela internet, quer seja por meio do jornal ou revista impressa, a informação está sempre presente no cotidiano de qualquer pessoa.

Consoante a isso, a reportagem jornalística impressa, pelas suas características informativas, formato estrutural e o alcance que tem, em diversas camadas sociais, é parte integrante do gênero jornalístico e tem uma função social bem significativa para a sociedade. Além de servir como um difusor de informações, denúncias e reivindicações, ela também oferece ao leitor uma ampla visão sobre os assuntos tratados e sobre os fatos de forma peculiar, com profundidade, mostrando-os sob diferentes perspectivas. Por ser impressa e não televisiva, seu conteúdo pode ser acessado em ambientes distintos, principalmente em áreas remotas em que são difíceis os sinais de telefonia, televisivo ou até mesmo há a ausência de energia elétrica. Desde seu surgimento, ela prima por fatos, o que lhe rendeu grande credibilidade na sociedade. Seu leitor é bastante heterogêneo, pois, por tratar de diferentes temas, pode atingir desde um operário a um diretor de uma grande empresa que se interesse pela leitura.

A credibilidade conquistada foi porque “a reportagem colocou em primeiro plano novos problemas, como discernir o que é privado, de interesse individual, do que é público, de interesse coletivo; o que o Estado pode manter em sigilo e o que não pode” (LAGE, 2002, p. 17). E, com essa atitude, conseguiu penetrar em todas as camadas da sociedade onde até então os fatos eram apresentados sob um único ponto de vista, o do interessado. Aliás, isso ainda ocorre nas sociedades atuais, haja vista que a classe dominante tenta mostrar apenas um lado dos fatos. O autor aponta que as mudanças nos costumes da sociedade do século XIX ofereceram o terreno fértil para o surgimento do gênero.

> O século XIX europeu mudou radicalmente as condições em que se exercia o jornalismo. Com a revolução industrial, o público leitor ampliou-se rapidamente. A crise do modo de produção feudal – destruído, entre outros fatores, pela concorrência dos produtos vindos de regiões recém - colonizadas da América, África e Ásia – deslocou para as cidades importantes contingentes de população. (Ibid. p. 12)

Nesse contexto, surgiu o gênero reportagem e o repórter. Essa é a figura representativa que busca as informações, seleciona, investiga, interpreta e publica nos jornais.

De acordo com o pesquisador, a dinâmica da sociedade mudou rápido e o jornal influenciou as pessoas na leitura, na vestimenta e nos comportamentos. Nesse sentido, ainda hoje isso ocorre, pois as pessoas continuam sendo sugestionadas pelo mercado das informações publicitárias veiculadas nos jornais e revistas.

Em busca de definições para o gênero reportagem, deparamo-nos com o verbete do *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*, segundo o qual, reportagem é uma "atividade jornalística exercida por repórteres, que levantam informações sobre um assunto ou acontecimento para produzir o noticiário ou matéria a serem veiculados na imprensa" (2011, p. 1107*)*. Lage, porém, ultrapassa essa classificação e amplia o conceito do gênero, pois, a seu ver

> [A reportagem] compreende desde a simples complementação de uma notícia – uma expansão que situa o fato em suas relações mais óbvias com outros fatos antecedentes, consequentes ou correlatos – até ensaio capaz de revelar, a partir da prática histórica, conteúdos de interesse permanente (2001, p. 76).

Em consonância com essa concepção, Bahia afirma que a reportagem é a grande notícia e observa que "seja no jornal, na televisão, no rádio, ou no cinema com o nome de documentário, a reportagem ocupa o primeiro lugar no conjunto das informações difundidas" (1964, p. 154). Prossegue o autor, "a grande cobertura que é a reportagem que imprime movimento, interesse, vibração, emotividade e novidade ao jornalismo, pois relata fatos com ritmo, clareza e rapidez e está sempre atualizando as informações, dando-lhe um caráter de atualidade". O livro de Bahia é de 1964 e nesse espaço de tempo, muitas mudanças aconteceram na sociedade e, consequentemente, também nos meios de comunicação, pois há os gêneros emergentes na mídia virtual.

No entanto, a peculiaridade da reportagem ainda se dá devido ao fato de que outros gêneros (como entrevistas, infográficos ou fotografias) poderem ser agregados a ela, enriquecendo-a e ampliando seu campo discursivo flutuante e relativamente estável. Dessa forma, a reportagem, mais especificamente a escrita, pertence ao campo jornalístico da mídia impressa ou gêneros midiáticos, como apontam Melo e Assis. Para Sousa "Se a notícia é o gênero básico do jornalismo, a reportagem é o seu gênero nobre, o gênero jornalístico por excelência" (2001, p. 259). O autor enfatiza que o principal objetivo de uma reportagem é informar o leitor contando uma história com profundidade.

Segundo Lage, a reportagem é uma notícia ampliada, aprofundada, investigada no sentido de demonstrar outros ângulos de um fato ou fenômeno. Na BNCC, o gênero reportagem ganha relevo no que concerne às habilidades para serem trabalhadas do 6º ao 9º. Como demonstra o documento "produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, carta de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global" (BRASIL, 2018, p. 143).

Sousa, considera a reportagem como um gênero jornalístico híbrido, pois busca elementos externos em fontes diversas e dessa forma, amplia o sentido discursivo visando o esclarecimento do assunto pelo leitor. Nesse sentido, o gênero reportagem jornalística impressa, ao agregar em sua composição outros elementos, pode servir de estímulo para o aluno que tem facilidades de compreender outras linguagens. Dessa forma, o gênero pode ampliar o campo discursivo, argumentativo do aluno e assim, contribuir para sua formação.

Apesar de possuírem semelhanças e serem constantemente comparadas, a reportagem é diferente da notícia. Afinal, a notícia trata de situações factuais e atuais, apresentadas dentro de um determinado tempo reduzido para que cause um impacto no público. Podemos perceber esse impacto na notícia quando nos deparamos com o noticiário de uma tragédia, seja ela natural ou provocada pela ação humana. Nesse sentido, podemos dizer que a notícia é "a articulação simbólica que transporta a consciência do fato a quem não o presenciou" (LAGE, 2001, p. 29).

Em suas reflexões sobre o gênero, Bahia (1964, p. 146) observa que "a notícia, como a boa informação jornalística, deve reunir interesse, importância, novidade e veracidade". Para o jornalista, a notícia possui, em sua essência, esses quatro requisitos e esses elementos em conjunto respondem pela dinâmica do texto.

A reportagem, por sua vez, distancia-se dessa perspectiva, pois pode ser atemporal ao momento do fato ou fenômeno que relata, além de se aprofundar nos detalhes da temática e ampliar o leque de informações sobre o assunto em questão.

Nessa perspectiva, a reportagem pode discorrer sobre assuntos diversificados que, de certa forma, tiveram ou têm importância, ”fatos antecedentes, consequentes ou correlatos”, embora não estejam em evidência na atualidade (LAGE, 2001, p. 76). O autor alerta que, na prática atual do jornalismo impresso, existe a tendência de transformar cada fato programado em reportagem e, dessa forma, as informações são produzidas de acordo com os interesses de uma das partes.

> Mesmo um fato inesperado (um desabamento) pode ser complementado eficientemente por uma reportagem (sobre as mazelas da construção civil), à medida que a indústria jornalística desenvolve técnicas e processos bastante rápidos para coleta e processamento de dados (Ibid, p. 76-77).

Sendo assim, o que diferencia a reportagem da notícia não é o fato em si, mas o tratamento conferido a ele pela mídia, pois, conforme relato do autor, qualquer acontecimento pode ser transformado em reportagem. Os temas das reportagens são como os gêneros textuais, ou seja, são quase infinitos, já que infinitos são os assuntos das atividades humanas. Dessa forma, a reportagem pode levar informação ao leitor sobre qualquer assunto, pois na sua essência, é um gênero informativo.

Como todo texto, escrito ou não, o gênero reportagem jornalística possui particularidades que o distinguem de outros gêneros. Nesse viés, o estilo jornalístico é marcado pela sua construção composicional e seu conteúdo temático. A linguagem utilizada, a diagramação, o tamanho e cores das fontes formam um conjunto. Segundo Bakhtin (2016, p. 18), “O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais e de determinados tipos de construção do conjunto [...]”. Assim, podemos considerar que dentre suas características compositivas, a entrevista, a fotografia, o infográfico, o vídeo, entre outros, são formas de linguagens que compõem o estilo do gênero reportagem jornalística sendo indissociáveis do conjunto. Além disso, a linguagem utilizada na reportagem impressa é dinâmica, sem, no entanto, deixar de conferir credibilidade, veracidade e clareza e o seu conteúdo temático é infinito, pois infinitas são as realizações das práticas sociais da linguagem humana. No entanto, apesar de ter liberdade no conteúdo temático, em sua construção

composicional há algumas regras a serem seguidas. Dentre as regras que podem ser compreendidas em termos estruturais como marcas linguísticas específicas num texto jornalístico (BRASIL, 1964, p. 190), observa que é preciso que o autor atente para algumas questões cruciais, como evitar uso de parênteses, evitar repetições e abreviaturas, utilizar aspas nas citações e não cortar as palavras. No próximo tópico, faremos um breve resumo das características do gênero reportagem jornalística impressa.

1.6.1 Reportagem jornalística impressa: características

As características de uma reportagem jornalística impressa podem ser de vários formatos sem, no entanto, ser regra geral para todas, já que, segundo Sousa (2001), algumas reportagens podem não se enquadrar em nenhuma das categorias propostas ou "situar-se nas fronteiras entre elas" (SOUSA, 2001, p. 260). Dessa forma, o quadro apresenta algumas características básicas do gênero textual reportagem jornalística impressa. Fizemos um agrupamento a partir dos autores de base estudados – Lage (2002, 2000, 1987) e Bahia (1964) com acréscimos de outros.

Quadro 3: características do gênero reportagem

Reportagem Jornalística Impressa Características	Estrutura: Título ou manchete Subtítulo ou título secundário Lide ou Lead Olho Pirâmide invertida Corpo do texto
	Suporte: jornal, revista
	Circulação: escritórios, escolas, consultórios médicos, odontológicos, residências e outros.
	Linguagem: clara, objetiva, culta, direta Texto predominantemente informativo, descritivo Polifonia: outras vozes presentes no texto
	Tipos de reportagens: Expositivo: apresenta o fato objetivamente buscando imparcialidade

	Opinativo: os fatos são apresentados em conjunto com a opinião do repórter sugerindo conclusão sobre o tema Interpretativo: os fatos são analisados em conjunto com outros elementos Desdobramento do fato: o repórter tem mais liberdade, espaço e tempo para apresentar outros elementos para fundamentar sua matéria. Esses elementos podem ser entrevistas, documentos, declarações entre outros.
	Leitor: não há um, necessariamente, leitor específico Público: heterogêneo, no entanto, dependendo da matéria, pode haver um público com alguma formação mais específica. Como, por exemplo, se for uma reportagem sobre finanças, Bolsa de Valores, investimentos.

Fonte: organizado pelo autor a partir de informações coletadas nos autores básicos.

Sendo assim, os gêneros jornalísticos, mais precisamente as notícias e reportagens, não são apenas formas, estruturas. Eles cumprem também uma função social muito importante. Na sociedade atual, manter-se bem informado é uma necessidade para muitas pessoas que dependem dessas informações para planejarem suas vidas e terem mais praticidades em suas atividades diárias. Para Lage (2002), tais informações podem ser financeiras, meteorológicas, políticas, saúde, educacionais ou sociais e elas são necessárias para as tomadas de decisões em muitos setores da sociedade. Elas estão presentes em notícias, reportagens, boletins meteorológicos, nos meios de comunicação, tanto nos telejornais quanto nos jornais e revistas impressos.

Dentre as fontes de informações que existem hoje, destacamos a reportagem jornalística impressa, pois desde seu surgimento, destacou-se pelo desdobramento das informações, buscando um compromisso com a verdade dos fatos para bem informar seus leitores. Essa busca pela verdade gerou e ainda gera conflitos, visto que muitas vezes o interesse individual ou de uma corporação tenta apagar a realidade com a distorção dos fatos. Se no surgimento do jornalismo as publicações eram incumbidas de “difundir as ideias burguesas” (LAGE, 2002, p. 10), isso foi alterado com o crescente desenvolvimento na sociedade industrial que impôs, de certa forma, uma mudança na postura do jornal. Nessa época o jornalismo foi considerado em duas vertentes: de um lado educador e, do outro, sensacionalista.

A vertente educativa explica-se devido ao grande número de pessoas que adentraram à sociedade industrial e tinham necessidades de se instruírem para trabalhar nas fábricas. Já a vertente sensacionalista justifica-se porque precisava

“cumprir a função socializadora, educativa” (LAGE, 2002, p. 15) e, para isso, precisava alcançar o público e envolvê-lo nas leituras.

No jornalismo moderno, Lage (2002) acrescenta que as informações deixaram de ser acréscimo cultural e são essenciais para a vida das pessoas em sociedade. Para o autor, as pessoas precisam de informações que estão nos veículos de comunicação para o planejamento de suas atividades. Destarte, o gênero reportagem está inserido dentro da sociedade, cumprindo uma função social muito importante, pois ora pode entreter por meio de conteúdos culturais, ora informar uma notícia de importância coletiva, para divulgar um artigo científico, ora denunciar um crime.

Os gêneros jornalísticos também estão presentes nos livros didáticos, nas apostilas e nos documentos da BNCC e PCN como textos facilitadores no ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, podemos dizer que trabalhar o gênero textual reportagem jornalística impressa, dentro da sala de aula, ultrapassa os muros da escola, na medida em que leva o aluno a ter contato com assuntos da sua realidade no cotidiano**.**

No próximo tópico apresentamos autores que discorrem sobre os benefícios que o trabalho com o gênero textual reportagem pode oferecer ao ser trabalhado em sala de aula para o ensino da escrita.

1.7 **O ensino da escrita por meio do gênero textual reportagem em sala de aula**

O benefício na escrita pode ser alcançado a partir do envolvimento do aluno para produzir uma reportagem, pois conforme apontam Kochë e Marinello “o repórter não só narra o que ocorreu, mas também se envolve neste ato, apresentando sua própria observação dos eventos, mostra as causas e as origens dos fatos e oferece uma explicação para sua ocorrência” (KOCHË E MARINELLO, 2012, p. 141). A participação ativa no planejamento, numa entrevista, na investigação, na apuração dos fatos pode despertar o interesse do aluno muito mais do que uma simples e tradicional redação escolar. Nesse sentido, as autoras se alinham a Geraldi, que defende a ideia de se trabalhar o ensino das produções textuais em projetos que concebem a língua escrita como interação comunicativa e não como a escola a trata, de modo artificial. Para o autor, “é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso de língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é artificial” (2000, p. 65), ou seja, a redação escolar produzida dessa forma não cumpre uma função

social do uso real da língua em situação de interação entre as pessoas nas práticas sociais.

Nessa perspectiva de escrita, entendemos que a proposta de trabalho para o ensino da escrita por meio do gênero textual reportagem jornalística impressa seria desenvolvido com mais eficácia, caso fosse incorporado ao projeto pedagógico da escola. Colaborando, assim, para aproximar a instituição de ensino e a comunidade na qual ela está inserida. Por isso, a nosso ver, todo trabalho de escrita em sala de aula deve estar relacionado ao uso desta para além dos muros da escola, a fim de que o aluno possa usufruir dessa ferramenta nas suas práticas sociais.

Sendo assim, desenvolver atividades significativas do uso da língua escrita em situações comunicativas, nesse caso a proposta de trabalho para o ensino da escrita, por meio do gênero reportagem, parece-nos uma prática muito necessária na atualidade. Afinal, Colello (2007, p. 124) observa "que é na relação com o outro social que o sujeito se coloca na esfera discursiva". Para a autora, a escrita é o arcabouço da educação, constituindo um instrumento transformador na sociedade. Consonante a isso, Faria observa que há uma relação dialética entre a leitura e a escrita e, dessa forma, a escrita se constrói nos entrelaçamentos da leitura crítica de um determinado texto jornalístico e, nesse sentido, as produções textuais são uma prática de linguagem com sentido e função. Tais observações, sobre os textos jornalísticos, encontram respaldo na BNCC (2018, p.140). O documento explicita que o campo jornalístico amplia e qualifica a "participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião". Dessa forma, ao se trabalhar com textos da esfera jornalística, constrói-se conhecimentos e além disso, desenvolve habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam na sociedade.

Concordamos com Faria e Colello sobre a importância da escrita na educação, pois parece-nos quase impossível pensar numa educação escolar sistematizada, sem o ensino da língua escrita. Nesse contexto, uma proposta que pense a escrita como um instrumento a ser utilizado na troca de experiência entre os pares pode favorecer o aprendizado do aluno no que concerne às produções textuais, tanto no que tange ao gênero reportagem impressa, assim como a outros gêneros textuais. Consequentemente, o aprendiz é inserido como protagonista no processo de ensino aprendizagem e, assim, poderá tornar-se um cidadão mais crítico, consciente de deveres e obrigações dentro da sociedade. Tais afirmativas, ancoram-se na

concepção de ensino postulada por Geraldi que considera a produção de texto como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem. Para o autor é no texto que a língua se revela em sua totalidade tanto no conjunto da forma quanto no discurso remetendo a uma relação “intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (2002, p.135).

2. METODOLOGIA

2.1 O percurso do pesquisador, os problemas encontrados e o desenho da pesquisa

Para contextualizar a nossa trajetória até chegarmos ao mestrado, contaremos um pouco sobre nós. A nossa história começa lá atrás. Aos 22 anos, este pesquisador possuía apenas o terceiro ano do Ensino Fundamental. Na época, denominado como segunda série primária. As adversidades imprimiam como prioridade trabalhar na roça, a fim de ajudar no sustento familiar. A relação com a escola não foi nada agradável nos primeiros anos do ensino fundamental. Tive problemas com minhas professoras em três das quatro escolas em que estudei e isso pode ter sido um dos motivos que me levaram a abandonar os estudos sem terminar a terceira série primária. Por essa e outras razões, o trabalho na roça era mais atraente do que a sala de aula. Enfim, o tempo passou, veio a adolescência e pouca coisa mudou. Continuava a trabalhar, ora nas lavouras, ora como ajudante de pedreiro, ora como vendedor de porta em porta, ora como ajudante de cozinha em lanchonetes de parques de diversão. Gostava de trabalhar no parque porque viajava e conhecia várias cidades. Os tempos eram difíceis, era preciso sobreviver.

Minha vida mudou quando comecei a trabalhar como cozinheiro em um pensionato feminino para estudantes. Na década de 1980, o pensionato da Dona Lídia Salzedas Coutinho era referência na cidade de Araçatuba-SP. Aquelas moças dedicadas aos estudos, todos os dias debruçadas sobre cadernos e livros, chamavam minha atenção. Um dia, lendo um livro de filosofia e relações humanas, cujo autor não vem à memória, senti um desejo imenso de voltar a estudar. Esse desejo crescia dentro de mim. Sonhava com a carreira de advogado.

A professora e amiga Lúcia Aparecida Pinheiro Bazan (in memória) foi a grande incentivadora, ajudando-me nos primeiros passos para o meu retorno à escola.

Em 1988, voltei aos estudos e o Supletivo (Hoje, denominado Ensino de Jovens e Adultos – EJA) foi a alternativa para vencer a primeira barreira. No entanto, se por um lado ele facilitou diminuindo o tempo para conseguir um certificado, por outro as lacunas no aprendizado foram sentidas mais tarde, na universidade. As dificuldades para acompanhar as disciplinas e alcançar o mínimo para terminar a graduação foram muitas. Divorciado, distante de parentes e com quatro filhos menores entre cinco e 12 anos para cuidar, foi um desafio trabalhar e estudar. A

depressão, por vezes, batia à porta, vontade de desistir, mas eu tinha os filhos que dependiam exclusivamente de mim. Não podia fracassar, não podia desistir, pois acreditava que um diploma universitário resolveria nossos problemas. Não resolveu, entretanto, criou possibilidades. Enfim, apesar de muitos não acreditarem, incluindo alguns professores, terminei a graduação na UNESP FCL/Araraquara em 2006.

Antes de entrar na universidade, em 1990, por meio de concurso público, assumi um cargo de vigilante (hoje, guarda civil), na cidade de Araçatuba, SP. A adaptação às disciplinas militares não me agradava e pedi exoneração em dezembro de 2003. Em junho de 2005, por meio de concurso público, assumi o cargo de carteiro na ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - onde permaneci até julho de 2011.

Após a formação acadêmica, comecei a prestar concursos para o magistério, pois começava a visualizar a docência como algo fascinante. Conversava com os amigos que já estavam em sala de aula e recebi bastante incentivo para que também me tornasse um professor. E foi de tentativa em tentativa que consegui ser aprovado em concurso para ser professor.

Estava cheio de sonhos e, em agosto de 2011, iniciei a carreira de professor na rede municipal de ensino de Cesário Lange. Era um recomeço, uma mudança profunda na vida. Deixaria para trás 16 anos dedicados aos Correios como carteiro para iniciar uma nova profissão: ser professor. Foi um choque de realidade enfrentar uma sala de aulas com 35 alunos do sétimo ano. Eu não estava preparado para aquilo na universidade. No terceiro mês eu já estava muito arrependido de ter trocado a liberdade das ruas pelo aprisionamento da sala de aula. Porém, o tempo passou, eu fiquei e gostei… senti-me importante quando os alunos vinham me perguntar alguma coisa, tirar dúvidas. Acabei em lágrimas quando fui mudar para outra cidade e os alunos fizeram uma homenagem de despedida para mim. Foi uma descoberta sobre mim mesmo, pois eu não imaginava que pudesse chorar na frente de tantas pessoas.

Em 2013, por meio de concurso público, assumi o cargo de professor efetivo de Língua Portuguesa em Monte Mor, São Paulo, minha atual cidade. Desde quando comecei na carreira, senti a necessidade de buscar meios para melhorar a qualidade das minhas aulas. Nas aulas de redação, em especial, percebia o desinteresse de alguns discentes em escrever textos. Não faziam as atividades, entregavam a folha em branco, apenas com o nome ou com poucas linhas escritas. Frustrava-me a cada proposta, culpava-me pela pouca experiência e por não conseguir motivar os

estudantes nas produções textuais. As frustrações levaram-me a buscar meios diferenciados para suscitar o interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, principalmente pelas de redação.

Criei alguns ambientes favoráveis dentro da sala de aula como “A roda da leitura” e “A escrita em grupo”. A primeira consiste em formar um grande círculo com as cadeiras, dentro da sala ou no pátio da escola e, após iniciar a leitura, a cada aluno era solicitado que lesse uma parte do texto. Ninguém era obrigado a ler, assim quando o texto chegava até o discente, ele poderia passar a vez. Só não era permitido abandonar a roda. Era uma forma de conseguir a participação de todos.

A escrita em grupo era semelhante à roda de leitura e também constituía em um círculo, no entanto, era formado pelas carteiras e só acontecia dentro da sala de aula. Essa atividade era dividida em duas partes, uma oral e outra escrita. Na fase oral, eu criava o começo de uma história e pedia para o aluno ir complementando e, assim por diante. Desse modo, a história se desenvolvia, ganhava corpo e sentido à medida que era complementada pelos alunos. A escrita era a parte em que os alunos registravam a história criada por todos.

Havia pequenos avanços nessas atividades, mas sentia que precisava qualificar-me mais para criar possibilidades de desenvolver projetos que alcançassem melhores resultados. Vislumbrando um melhor desempenho, meu e dos discentes. Percebi a necessidade de fazer um curso de qualificação profissional e, nesse sentido, comecei a almejar algo que oferecesse suporte suficiente para aprimorar minhas aulas e, com isso, instigar o interesse dos alunos. Assim, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) passou a fazer parte do meu objetivo para uma formação ampla e de qualidade.

Foram três seleções para conseguir uma vaga no PROFLETRAS. Sabia que se continuasse tentando, iria conseguir. Há um pensamento comum que afirma que sempre devemos acreditar em nossos sonhos e lutar para que se realizem. Tal afirmação pode ser aplicada na realização desta pesquisa, pois é um sonho que está se concretizando. Não foi fácil chegar até aqui, na reta final, frente à banca examinadora. Primeiro, devido ao meu total desconhecimento, no que tange à complexidade do curso do mestrado. Segundo, porque eu não tinha um projeto pré-definido para desenvolver no decorrer do curso, o que foi um grande obstáculo, pois custei a decidir o tema e, quando finalmente tomei minha decisão, precisei agilizar-me, visto que os prazos passaram a ser mais curtos. Terceiro, pela visão que eu tinha

do ensino da Língua Portuguesa, a qual era voltada à gramática descontextualizada. Sempre acreditei na necessidade do ensino e aprendizagem da gramática normativa, contudo reproduzia nas minhas práticas, o modelo pelo qual fui ensinado. Pensava que somente se aprenderia a Língua Portuguesa por meio da gramática. Percebi, dentro do PROFLETRAS, que eu estava enganado. Precisei desconstruir essa visão para compreender que ensinar a Língua Portuguesa vai muito além da gramática. Essa conclusão provocou uma grande transformação na minha postura dentro da sala de aula. Esse novo posicionamento sobre a língua é um legado conquistado por meio do PROFLETRAS.

Refletindo a respeito do desenvolvimento desta pesquisa, vejo que os caminhos foram muito difíceis. Por vezes, senti desânimo, frustração, vontade de desistir, principalmente depois que perdi minha neta, Letícia, de apenas 11 anos, em 2019 e minha mãe no começo de 2020. Um pouco de mim se foi junto com elas. Faltava cabeça para estudar. Cheguei a desistir. Abandonei os livros, pois, para mim, não fazia mais sentido estudar. Eu me questionava a todo instante: Para quê? Se tudo termina num sopro, por que esse esforço? Se os sonhos e os projetos de vida de uma pessoa são interrompidos em seu último sopro de vida, valeria a pena a ausência da família? A ausência não era apenas física, causada pelas viagens cansativas todas as semanas, havia também o afastamento afetivo. Senti-me distante da família pela necessidade de me dedicar ao estudo. A vida se limitava em leituras, pesquisas, fichamentos, resumos. Não sobrava tempo para quase nada, como estar com familiares, amigos, ou até mesmo para o lazer.

Para cada escolha que se faz, existe um preço a ser pago. E se há o desejo de ser mestre ou doutor, é preciso estar disposto a quitá-lo. Esse preço, para mim, desencadeou tanto sofrimento que eu não queria mais continuar. Porém, minha esposa, Leny, que é uma grande companheira, não deixou que as adversidades me impedissem de terminar o que havia começado. Seu apoio foi fundamental para que eu continuasse. Retomei os estudos tentando recuperar o tempo perdido, entretanto, apesar de me dedicar muito, não consegui me qualificar dentro do prazo como meus colegas do curso. Embora eu já previsse essa possibilidade da reprova na qualificação, sofri muito. Um sentimento de incapacidade começou a tomar conta de mim e, durante alguns dias, deixei-me ser dominado por ele. Esses dias de desânimo me levaram a refletir sobre minha vida, sobre tudo que já havia passado e cheguei à conclusão de que precisava terminar o que havia começado. As frustrações fazem

parte da vida de qualquer pessoa e o mais importante é saber reconhecer que é possível recomeçar quando se tem vontade. Precisava continuar a batalha, tocar a vida em frente.

2.2 OS CAMINHOS TRILHADOS

Nesta seção, apresentaremos todos os procedimentos realizados para desenvolvermos o trabalho, tanto no que tange à parte teórica e definições, quanto à produção do Caderno Pedagógico.

Como já mencionado, devido a pandemia causada pelo Novo coronavírus (COVID-19), nossa proposta inicial precisou ser modificada, pois as escolas foram fechadas e não foi possível implementar a proposta em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa passou, então, a ser qualitativa de cunho teórico especulativo. Em busca de uma definição para pesquisa especulativa, evidenciamos Van Der Maren (1996), que a define como um trabalho de produção de enunciados teóricos sobre outros enunciados teóricos. Outra definição encontramos no dicionário online de português com o verbete que define especulativo como: “Teórico; que analisa algo para conhecer, sem utilização prática. Que não se consegue explicar através de uma ação prática; que está no âmbito da razão, da teoria: estudo especulativo” (DICIO, DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS). Dessa forma, as definições vão ao encontro desta pesquisa, face ao contexto em que foi desenvolvida e assim a classificamos como qualitativa de cunho especulativo, documental e bibliográfica.

A presente pesquisa sofreu algumas modificações ao longo dos 29 meses do seu desenvolvimento**.**

A primeira modificação foi na escolha do gênero e da turma. O gênero que iríamos trabalhar a princípio seria o gênero textual relato pessoal e a turma, alunos do 6º ano do ensino fundamental. No entanto, não foi possível trabalhar com o gênero e a turma devido a exigência da Universidade. Tal exigência solicitava um suporte psicológico aos participantes da pesquisa (alunos e professor). Levamos ao conhecimento da direção da escola, onde seria desenvolvida e implementada a proposta de escrita, a exigência imposta pela Universidade. A direção da escola solicitou, junto a secretaria municipal de educação, o apoio psicológico aos

participantes da pesquisa, no entanto, tal solicitação não foi atendida. Assim, tivemos que redirecionar a nossa proposta a outra turma, alunos do 9º ano. Como o material - utilizado por nós na nossa prática docente diária em sala de aula e que serviu de corpus para análise - não apresentava o gênero textual relato pessoal como proposta de trabalho para alunos do 9º ano, precisamos nos adequar ao conteúdo do material e assim, a reportagem surgiu como uma boa ideia. No início, pensamos em reportagem de uma forma generalizada, posteriormente a delimitamos para reportagem jornalística impressa. Vale ressaltar que a BNCC (2018, p. 178), ao tratar das habilidades, norteia como estratégia de produção de textos, o planejamento de reportagem impressa, considerando seus meios de produção e circulação.

Escolhida a turma e selecionado o gênero, iniciamos e direcionamos nossas leituras e nossos estudos para o gênero reportagem. A ideia era implementar a proposta de escrita, por meio do gênero reportagem jornalística impressa, em sala de aula no segundo bimestre, de 2020. No entanto, surgiu a pandemia, causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) e mais uma vez, a pesquisa precisou ser modificada, pois cumprindo a Lei Federal nº 13979/2020, o Decreto Estadual nº 64879/2020, e o Decreto Municipal nº 5161/2020, as escolas públicas do município foram fechadas por tempo indeterminado. O período de fechamento das escolas municipais na cidade se estendeu por mais de um ano. Fechou em março de 2020 e só reabriu em agosto de 2021 e de forma bastante reduzida, pois apenas 35% dos alunos poderiam frequentar a escola de forma presencial. Os demais continuavam acompanhando os estudos de forma remota. O fechamento das escolas inviabilizou a implementação da proposta de escrita em sala de aula e por isso, precisamos repensar o que faríamos para dar continuidade a pesquisa. Chegamos a cogitar a implementação online, no entanto, dada a complexidade que envolve todo o processo de uma produção escrita e a impossibilidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno presencialmente, condição essencial para termos dados concretos para analisar a eficácia do trabalho desenvolvido com os alunos, desistimos da ideia. Dessa forma, a pesquisa então traz sugestões, no Caderno Pedagógico, de oficinas de atividades que podem favorecer ao desenvolvimento da escrita de alunos e assim servir como uma ferramenta ao professor que queira trabalhar com o gênero reportagem jornalística impressa em suas aulas de produção de textos.

2.3 A pesquisa qualitativa

Esta dissertação foi desenvolvida mediante uma pesquisa qualitativa Flick (2009), de cunho especulativo de acordo com a definição de Van Der Maren (1996), visto que foi pensada para ser implementada em sala de aula, ademais das partes documental (fontes primárias) e bibliográfica (fontes secundárias), conforme os apontamentos de Lakatos e Marconi (1992), e Severino (2007). Flick aponta ainda que

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e nas variedades de abordagens e métodos. (2009, p. 24)

Destarte, mesmo sem implementar em sala de aula, devido a pandemia, como explicitado anteriormente nesta pesquisa e nem ter como avaliar o processo formativo do aluno por meio da observação no acompanhamento dentro da sala de aula, essa pesquisa é qualitativa e de cunho especulativo devido ao tratamento metodológico empregado nos encaminhamentos e tratamentos dados aos materiais e documentos pesquisados que serviram como *corpus* na análise. Por isso, esta pesquisa coletou e trabalhou com fontes primárias e fontes secundárias.

Fontes primárias, de acordo com Severino (2007), são todos os documentos que ainda não receberam um tratamento analítico e, desse modo, serão o ponto de partida para a investigação do pesquisador. Nesse sentido, a nossa fonte primária de pesquisa, por se tratar de um capítulo específico de uma Apostila que utilizávamos nas nossas práticas docentes com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, aproxima-se da ideia do autor. Aproxima-se, aqui, tem o sentido de aproximação, pois procuramos e não conseguimos encontrar uma literatura que trata especificamente da análise da Apostila (2013) e nem do capítulo dois, especificamente. Encontramos uma Dissertação de Mestrado no repositório da UNESP (AMORIM, 2008) que faz uma reflexão crítica sobre a inserção do sistema apostilado nas escolas públicas, principalmente nas escolas do Estado de São Paulo. O autor tece considerações sobre todo o sistema apostilado, cuja Apostila (2013) analisada por nós é um dos produtos.

Assim, a nossa análise é específica e por conseguinte, classificamos como fonte primária a Apostila (2013) de Língua Portuguesa destinada ao 9º ano do Ensino

Fundamental anos finais. A Apostila era distribuída pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade localizada na região metropolitana de Campinas - SP, desde o início de 2014 até o final de 2019. Para contextualizar, a Prefeitura Municipal aderiu a municipalização do ensino fundamental e comprou, junto a empresa que fornece materiais voltados para a área educacional, o material apostilado.

As fontes secundárias, por sua vez, seguindo os estudos de Lakatos e Marconi (1992), consistem no levantamento de toda bibliografia produzida e à disposição para pesquisa por parte de interessados no assunto. Cumpre observar que, segundo as concepções de Gil (2002), na mesma linha de Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa que empreendemos também é classificada como bibliográfica e documental, considerando-se as fontes de pesquisa utilizadas. Severino (2007) acrescenta que a pesquisa documental tem como fonte os documentos no sentido amplo, que vão desde uma foto até vídeos, filmes, livros, revistas.

Além da Apostila, utilizamos também reportagens retiradas de jornais e revistas, os quais foram ponto de partida para elaboração de exercícios que levam em conta as discussões empreendidas e as reflexões suscitadas pela bibliografia lida. Esta pesquisa trabalhou, pois, com duas linhas de coletas de informações, haja vista as características peculiares do gênero reportagem quando se trata de elementos como linguagem, forma e estilo. Assim, para realizar a pesquisa bibliográfica, voltamos nossa atenção para materiais impressos, tais como livros, artigos, busca em sites na internet, como o Scielo e outros. Para ampliar as leituras necessárias na realização da investigação documental, por sua vez, apoiamo-nos em jornais, revistas e fotos.

No que se refere às especificidades dessas modalidades de apuramento, Gil (2002) afirma que a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica e que apenas se diferencia na natureza da fonte. A seu ver, a pesquisa bibliográfica parte de livros e documentos que já receberam tratamentos analíticos, ao passo que a documental, denominada por Severino (2007) de “primária”, utiliza materiais e documentos que ainda não passaram por esse processo de análise. Tanto em Severino, quanto em Gil, há convergência no tratamento do mesmo tema, pois Severino observa que a pesquisa documental/primária tem, em sua fonte de coleta, um sentido mais abrangente, já que não se resume apenas a documentos impressos, mas também a filmes, gravações, áudios, fotos e jornais e, nesse sentido, corrobora

com Gil e com Lakatos e Marconi (1992) em relação às observações sobre as referidas fontes de coleta de dados.

2.4 Desenho da pesquisa

Para realizar e fundamentar nossa opção pelo trabalho com o gênero reportagem, como material para o desenvolvimento da escrita, trilhamos o seguinte caminho. Primeiro, fizemos uma pesquisa bibliográfica para entendermos o funcionamento do ensino da escrita na escola desde a década de 1960 até os dias atuais. Percebemos que ensinar a escrever sempre foi e é, ainda hoje, um desafio aos professores, pois depende de diversos fatores que muitas vezes estão fora da sala de aula e de sua competência e podem comprometer a aquisição de um aprendizado eficaz.

Buscamos entendimento sobre os gêneros discursivos na ótica de Bakhtin (2016 e 2014) para compreendermos os conceitos fundamentais que norteiam a dinâmica dos gêneros discursivos na articulação do enunciado oral ou escrito. Essa leitura nos permitiu melhorar a compreensão no sentido de definição de gênero discursivo como tipo relativamente estável de enunciado em seus três elementos fundamentais: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

A partir dessa percepção, foi possível direcionar a pesquisa e fundamentá-la à luz dos estudos dos gêneros textuais de Marcuschi (2008 e 2002). Selecionamos alguns autores que haviam desenvolvido trabalhos voltados para o ensino da escrita nas escolas, dentre os quais, elegemos Geraldi (2002, 2000), pois a proposta metodológica interativa de produção escrita a partir das condições de produção, se mostrou mais adequada ao que pretendíamos fazer. Na sequência, consultamos os trabalhos de estudiosos do gênero jornalístico para compreender melhor sobre o assunto a ser trabalhado. Para tanto, apoiamo-nos em Lage (2002, 2001, 1987), Bahia (1964), Bonini (2011) e Melo e Assis (2016) entre outros. Para organizar o Caderno Pedagógico e elaborar a sequência de atividades, recorremos à proposta metodológica para produção textual escrita desenvolvida por Geraldi (2002) e nas orientações da BNCC (2018); com vistas a discorrer sobre o ensino da escrita por meio do gênero reportagem, buscamos subsídios em Faria (1994), Köche e Marinello (2012) e, por fim, na análise de conteúdo da Apostila, buscamos subsídios teóricos na literatura de Geraldi (2002), Marcuschi (2008), entre outros. No próximo tópico,

apresentaremos as justificativas que esclarecem o porquê de escolhermos o gênero reportagem jornalística impressa.

2.5 A escolha do gênero reportagem jornalística impressa

Nesta pesquisa, a opção pelo gênero reportagem jornalística impressa deu-se em função de três motivos. O primeiro deles é o fato de se tratar de um gênero que circula na sociedade sendo que pode ser de fácil acesso para o aluno. Temos consciência de que hoje, mesmo com toda a tecnologia disponível e com o acesso facilitado ao uso da internet, a reportagem impressa ainda circula nos consultórios médicos, nos odontológicos, em salas de espera de algumas empresas, em escritórios de advocacia levando informações para o leitor. O segundo está atrelado a duas peculiaridades do gênero: a multiplicidade de temas que podem ser abordados por esses textos (o que viabiliza trabalhar assuntos de interesse do aluno em sala de aula) e a possibilidade de a reportagem jornalística agregar, em sua composição, outros gêneros, tais como entrevistas, fotografias e infográficos (traços que pode favorecer o ensino da escrita). O terceiro motivo cumpre o que norteia a BNCC no desenvolvimento das habilidades

> Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio, TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores,/espectadores, veículo e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), de levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. , do registro dessas informações é dado, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou utilizar etc. da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites) ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados.(BRASIL, 2018, p. 179).

Muito do que está explicitado no documento, faz eco a Faria (1994) no seu livro O Jornal Na Sala de Aula e a Geraldi (2002), no que diz respeito às condições de produção. Assim, o gênero textual reportagem jornalística impressa ganha relevo ao ser levado para dentro da sala de aula. Se pensarmos que muitos alunos podem ter pouco conhecimento sobre o jornal impresso, até porque já nasceram em uma era dominada pela tecnologia digital, é legítimo também que eles conheçam outro formato de jornais e revistas, o impresso. O estilo jornalístico impresso, tal como a

diagramação, o título das reportagens, as manchetes, a disposição das colunas, as fotos, a cor das letras, tudo pode ser trabalhado com o aluno no gênero. Isso também remete a outra habilidade tratada na BNCC, a que norteia para produzir reportagem impressa, com título, linha fina, organização composicional, progressão temática e usos de recursos linguísticos compatíveis com a escolha feita. Nesse sentido, o documento se alinha à quinta condição de produção proposta por Geraldi "se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)" (GERALDI,2002, p.137).

Marcuschi (2008), entende os traços jornalísticos como intergenericidade e significa que o gênero realiza a sequência de outros tipos textuais em sua composição. Rojo (2015) concorda com o autor e observa que não existe texto unimodal, pois todo texto escrito traz alguma marca de outro texto em sua composição. Dessa forma, O gênero textual reportagem jornalística impressa reúne todas as características de um texto multimodal e multissemiótico e essas características podem contribuir para formação crítica do estudante, pois ao assumir – se sujeito do próprio texto, pode levá-lo a refletir sobre a sociedade a qual está inserido. Afinal, conforme observa Lage (2001), o jornalismo contribui positivamente quando é exercido de maneira correta no registro de fatos e ideias de seu tempo. Nesse sentido, Bahia observa que

> O jornalismo representa a forma pela qual o público participa da vida social, direta ou indiretamente. Jornalismo significa o registro e a apreciação dos acontecimentos de interesse geral, a transmissão de informações, fatos ou notícias, com exatidão, clareza e rapidez, conjugando pensamento e ação. O jornalismo é uma arte, uma técnica e uma ciência. (1964, p.130)

Concordamos com o autor, pois o jornalismo possui essa representatividade junto a sociedade. A partir da reflexão sobre os aspectos contemplados, julgamos que a reportagem jornalística é um dos gêneros textuais que pode ser utilizado no ensino da escrita destinado a uma turma tão heterogênea como o 9º ano de escola pública. Afinal, são alunos oriundos de diferentes camadas sociais e de diferentes regiões da cidade, seja da zona rural ou urbana. Assim, formam um conjunto de pessoas com diferentes realidades e objetivos diversos, o que, por vezes, apresenta desafios para a escola que quer interagir com a comunidade em que está inserida. Nesse contexto, o gênero reportagem jornalística pode ser um bom instrumento para levar o aluno a refletir sobre a realidade que o cerca e o papel que lhe cabe nela, bem como ponderar sobre questões relativas à língua escrita e às potencialidades que ela possui no armazenamento e na transmissão do conhecimento humano.

“Na sociedade moderna o jornalismo fala cada vez mais a linguagem coletiva” (Ibid, p. 131). A observação do autor é da década de 60, no entanto ainda nos parece atual, visto que os meios de comunicação estão presentes em quase todos os cantos do Brasil, desde uma grande metrópole até uma pequena cidade do interior do país. Assim, cabe-nos, no papel de educadores, oferecer os meios necessários para que os alunos consigam ampliar seu meio de comunicação e interação social na forma da língua escrita. Por conseguinte, utilizamos o gênero reportagem jornalística impressa como instrumento de ensino na produção de texto escrito e, com isso, almejamos cumprir com o propósito comunicativo do componente Língua Portuguesa estabelecido nos documentos da BNCC, a saber: propiciar experiências que contribuam para o processo formativo do estudante, oportunizando a participação significativa de forma crítica nas variadas práticas sociais da linguagem constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Posto isso, na próxima seção apresentaremos a análise da Apostila. A fim de preservar a fonte, denominamos o material analisado de Apostila de Língua Portuguesa (2013) ou simplesmente Apostila (2013). Por se tratar de uma análise extensa, a dividimos em três tópicos. No primeiro traçamos um breve panorama a respeito do material analisado e apresentamos sob qual perspectiva teórica fizemos nossa análise. No segundo, descrevemos a Apostila e sua organização constitutiva. No terceiro, descrevemos e analisamos, sob a ótica interativa do ensino da língua escrita de Geraldi alguns textos, algumas atividades e as propostas de produção escrita do segundo capítulo da primeira unidade em busca das relações: texto – atividade – produção textual, que instrumentalizam o desenvolvimento da escrita do aluno por meio do gênero trabalhado no capítulo.

3. ANÁLISE: GÊNERO TEXTUAL APOSTILA

3.1 O livro didático no Brasil e a as lacunas na Apostila (2013)

Nesta pesquisa, consideramos a Apostila de Língua Portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental anos finais, como “Livro Didático”. Essa consideração deu-se por

entendermos que o material cumpre a função do livro didático que é destinado às escolas públicas em nível nacional**.** Dessa forma, como a Apostila foi inserida dentro de uma escola pública e desempenha a mesma funcionalidade do livro didático, sua apreciação é pertinente e legítima.

No próximo tópico, discorreremos brevemente sobre o livro didático e, posteriormente, trataremos da Apostila (2013). Alertamos, porém, que não vamos discutir o e sobre o livro didático que nasceu da ideia de Comenius (1592 -1670), considerado o fundador da didática, Batista (2017). O que aqui se faz é a título de contextualização, já que o livro didático é o precursor da Apostila conforme aponta Amorim (2008).

3.2 O livro didático na educação básica brasileira

O livro didático, segundo Marcushi (2008) é um suporte textual com elementos muito específicos e uma funcionalidade típica. Como suporte traz em seu meio uma variedade muito grande de gêneros textuais, de instruções, de informações, de gramática. Sua funcionalidade se dá dentro e fora da escola, pois grande parte, tanto de alunos quanto de professores, o utiliza no dia a dia na educação básica.

O uso do livro didático foi implementado no ensino público brasileiro, por meio do Decreto-Lei nº93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro. Após 31 anos da criação do Instituto, foi criado, por meio da Lei nº 5537, de 21 de novembro de 1968 e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que ficou responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Durante todos esses anos, o programa sofreu várias reformulações e hoje o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), é voltado para a educação básica, com exceção da educação infantil, e está presente em todo o território brasileiro.

Ao refletirmos sobre os diversos materiais didáticos disponibilizados para as escolas públicas, concordamos com os autores que afirmam que "o livro didático pode ser considerado hoje, no Brasil, um dos principais instrumentos de difusão, não só de métodos e conteúdos educativos, mas também de informação e cultura" (VITIELLO, 2017, p. 9). Tal fato se dá devido a situações em que, em muitas vezes, o livro didático é o único acesso ao conhecimento sistematizado de que o aluno dispõe. Nesse sentido, o livro didático, além de servir como instrumento na construção do

conhecimento científico, também cumpre uma função social já que carrega conhecimentos que ultrapassam os limites da escola. Assim, apesar de receber muitas críticas de professores, o Livro Didático vem se aprimorando ao longo desse tempo e no PNLD (2020 - 2023) de Língua Portuguesa do oitavo ano, já é possível ver que há um trabalho fundamentado nas habilidades da BNCC, inclusive traz a reescrita do texto como forma de solidificar o conhecimento. Como a Prefeitura Municipal da cidade a qual se desenvolveu a pesquisa não trabalha mais com o sistema apostilado desde 2020 e, por isso, não temos um exemplar da Apostila atualizado para fazermos uma breve comparação com o Livro Didático PNLD de Língua Portuguesa para averiguar suas convergências e divergências. No próximo tópico abordaremos o material didático Apostila.

3.3 A Apostila de Língua Portuguesa (2013) do 9º ano do ensino fundamental anos finais

Nesta seção, analisamos a Apostila (2013) de Língua Portuguesa, utilizada no 9º ano do ensino fundamental - anos finais, a fim de verificar como o material trabalha o processo do ensino da língua escrita por meio do gênero textual reportagem. Ademais, observamos se as atividades propostas visam a finalidade de instrumentalizar o aluno na compreensão para que ele se aproprie das características básicas do gênero e possa produzir, ao final do processo, um exemplar do gênero estudado.

Quando pensamos em escrita, não podemos deixar de considerar o ensino dessa na concepção de ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva de autores como Dolz (2009) e Geraldi (2002, 2000). Os estudiosos defendem que o ensino desta dentro da sala de aula deve desenvolver no aluno o domínio da língua escrita para que ele a utilize como uma ferramenta de interação nas práticas sociais da linguagem. Para tanto, propõem atividades que visam favorecer o aprendizado do educando dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, analisamos os materiais, tendo em vista a relação entre atividades e produção textual.

A priori, descrevemos o material didático como um todo, posteriormente focamos no capítulo dois da primeira unidade, o qual traz uma proposta de produção textual do gênero reportagem, o que é o foco da nossa pesquisa. Assim, analisamos o capítulo, buscando compreender a relação das atividades com o contexto de

produção e os encaminhamentos didáticos da Apostila na proposta de produção textual. Essa compreensão se faz necessária quando refletimos sobre o tratamento pedagógico dos conteúdos do livro didático e seu papel na educação brasileira, no sentido de ferramenta que auxilia as práticas docentes em sala de aula. Sendo assim, os conteúdos didáticos precisam ser trabalhados de acordo com as necessidades dos educandos, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais

> Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Por exemplo, o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios, os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz, de modo que a realização das atividades pouco contribuirão para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (BRASIL, 1998, p. 65)

A compreensão e reflexão quanto ao conteúdo da Apostila são pertinentes, pois, como mencionado, a consideramos como um livro didático, o qual, portanto, deve cumprir com as mesmas funções no tratamento pedagógico dos conteúdos. Nessa perspectiva, consideramos que as propostas da Apostila devem atender a esse propósito explicitado no documento, o que reforça a necessidade da análise para compreendermos as relações entre as atividades de compreensão/interpretação e a proposta de produção escrita do gênero textual reportagem.

O exame das atividades da Apostila foi realizado sob a ótica dos gêneros textuais defendidos em Marcuschi (2002, 2008), além da perspectiva sociointerativa do ensino da língua escrita do mesmo autor e dos documentos PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017), os quais postulam o ensino da língua escrita na escola como um meio de interação comunicativa e social entre os sujeitos.

Posteriormente, fizemos uma comparação dos encaminhamentos de produção textual da Apostila com os encaminhamentos de produção textual de nosso Caderno Pedagógico, com o intuito de contrastá-los. A partir daí foi possível refletir sobre práticas que possam colaborar com o ensino da língua escrita nas escolas, empregando como instrumento a reportagem jornalística impressa. Nessa

perspectiva, acreditamos que nosso trabalho pode ser relevante para ampliar as discussões a respeito do ensino da escrita, que ainda é considerado um dos grandes desafios para a escola.

No próximo tópico, a figura 1 traz o sumário da Apostila. Nele, são apresentados os tópicos do manual do professor e das quatro unidades em que estão distribuídos os 14 capítulos da Apostila.

3.4 Sumário da Apostila (2013) de Língua Portuguesa

O sumário a seguir apresenta a organização da Apostila (2013) de Língua Portuguesa destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Manual do professor	
Apresentação	4
Proposta pedagógica	5
Prática docente	9
Estrutura conceitual	29
Planejamento	33
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
Informação e atuação	46
Informação e entretenimento	67
Comunicação e tecnologia: o fim da distância	91
SOMOS JOVENS	
Argumentar: juventude em debate	126
Entrevista: informação e opinião	159
Mapa poético	187
LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO VIRTUAL	
Informação e conhecimento	212
Ciência e tecnologia no cotidiano	235
Jogos eletrônicos	259
O mundo é um palco	281
CONSCIÊNCIA POLÍTICA	
Como convencer o eleitor	302
Política e politicalha	323
Política em jogo	339

Figura 1: sumário da apostila (2013)

Para fins didáticos, separamos a Apostila em três partes. Na primeira, apresentaremos uma síntese do manual do professor, na segunda, um resumo do caderno de atividades do aluno e na terceira a análise do material propriamente dito. Essa separação foi necessária para mostrar um panorama de como o material se estrutura e se organiza, embora nosso *corpus* de análise seja apenas o segundo capítulo da primeira unidade.

A Apostila é um material didático utilizado nas escolas da rede pública de uma cidade localizada na região metropolitana de Campinas SP. A referida apostila era fornecida pela secretaria municipal de educação a todas as escolas da rede municipal de ensino, desde o início de 2014 até o final de 2019. O material é produzido e distribuído por uma grande empresa voltada para a área da educação

É relevante tomar conhecimento de que a Prefeitura Municipal aderiu à municipalização do ensino fundamental e comprou o material apostilado, o que explica sua utilização pela rede pública, apesar de ser um material voltado para as escolas particulares. Em sua proposta, a Apostila afirma que se apoia numa proposta pedagógica interacionista, assim remete à interação entre o indivíduo e a cultura.

> Tal perspectiva teórica remete à interação entre indivíduo e cultura. De acordo com Vygotsky, o indivíduo se desenvolve por meio de interações com os grupos sociais dos quais faz parte. Seu desenvolvimento se dá em primeiro lugar entre as pessoas (relações interpessoais) e em seguida individualmente (relações intrapessoais). (SANTOS *et. al*, 2013, p.5).

Sendo assim, o material compromete-se a apresentar propostas que vão ao encontro dessa concepção de linguagem interacionista e suas atividades. Essas são voltadas a "estimular o aluno a estabelecer trocas com seus grupos sociais" (Apostila, 2013, p. 5) e, assim, tornar as aulas mais dinâmicas. Logo, o material didático visa oferecer meios para que o aprendizado do estudante seja mais uniforme.

A Apostila possui 372 páginas e está estruturada da seguinte forma:

- Primeira parte: Manual do professor - página 4 até 41.
- Segunda parte: Caderno do aluno - página 42 até 372.

O Manual do professor apresenta cinco tópicos: I. Apresentação, II. Proposta pedagógica, III. Prática docente, IV. Estrutura conceitual e V. Planejamento.

O caderno destinado ao aluno está dividido em quatro unidades e essas se dividem em capítulos. A primeira e segunda unidade são compostas por três capítulos cada. Na terceira e quarta unidades há quatro capítulos para cada unidade, totalizando 14 capítulos. É um material com apresentação visual na qual a diagramação com fotos coloridas, legendas, infográficos, textos verbais e não-verbais, quadros buscam facilitar a compreensão do conteúdo pelo aluno e, o tamanho da fonte, pode facilitar a leitura pelo aluno em ambientes com pouca iluminação. O Caderno traz uma variedade de gêneros textuais, dentre os quais, destacamos os literários e os jornalísticos. Ao todo são 143 textos que se distribuem pelos 14 capítulos da Apostila. Nos quadros a seguir, apresentaremos sinteticamente a Apostila.

3.5 Sinopse do Manual do professor

Manual do professor	
Apresentação p. 4	Na apresentação, a Equipe Pedagógica da Apostila busca dialogar com o professor, explicita a proposta pedagógica e ressalta as ações que norteiam o material. Para a equipe, o material foi idealizado na perspectiva das práticas docentes no cotidiano da sala de aula e possui a finalidade de oferecer suporte ao professor no que concerne ao uso do material.
Proposta pedagógica p.5 a 8	A proposta pedagógica discorre brevemente sobre os tópicos: 1. Fundamentação, 2. Interacionismo, 3. Interdisciplinaridade e 4. Pensamento Complexo. Na concepção pedagógica, o material pedagógico deve nortear o trabalho da escola e do professor, apresentando inovações que ajudam na formação do aluno. Posto isso, o material apresenta a concepção interacionista na perspectiva da interação entre indivíduos e a cultura na qual o sujeito se desenvolve, ou seja, por meio de interações com seus grupos sociais. Tal proposta é percebida em algumas passagens nos capítulos da Apostila. No capítulo 2, nosso *corpus* de análise, está explícito nas páginas 68 - "Troque ideias com os colegas e o professor" -, 74 - "Discuta com o professor e os colegas" -, 75 - "Em grupo, elaborem um folder" -, 84 - "se possível, convide um psicólogo ou psiquiatra para participar da discussão sobre fobias". As frases injuntivas sugerem que a interação entre os sujeitos pode ocorrer para além dos muros da escola e se faz necessária no processo de ensino aprendizagem dos educandos. Ao observar tais práticas sugeridas, percebemos a relação entre essas e o eixo da produção de textos escritos nos documentos PCN (BRASIL,1998) e BNCC (BRASIL, 2017), os quais compreendem as práticas de linguagem do texto escrito, tanto de forma individual quanto coletiva, como meio de

	interação entre os sujeitos, servindo a diferentes finalidades comunicativas.
Prática docente p. 9 a 28	Na prática Docente, ressalta-se a importância da troca de experiência entre os professores. Além disso, o trabalho em grupo de alunos, tais como dramatização; fórum; grupos de verbalização e observação (GV e GO); inovação e aprimoramento; ambiente de aprendizagem; articulação. A articulação deve ser feita com conteúdo da atualidade, que tenha relevância e com profundidade. A organização dos conteúdos é realizada de modo lógico e coerente. A definição do objetivo da aprendizagem é subsidiada pela seleção da estratégia de ensino. São propostas atividades de avaliação integradas e coerentes. Além da revisão do planejamento para adequações necessárias e solução de possíveis problemas.
Estrutura conceitual p. 29 a 32	A Estrutura Conceitual apresenta, de forma esquematizada, um infográfico que mostra os caminhos em sequência, são eles conhecimento prévio; aquisição de conhecimento; conhecimento adquirido. Ademais seu uso - reflexão - uso. Exibe o portfólio como um instrumento de organização das atividades e as vantagens que esse promove no aprendizado. Exibe um tópico instruindo o professor sobre as sugestões presentes ao longo das páginas (Nesta página, para ir além, Tecnologia, Biblioteca, Registro, Troca de ideias). Além disso, mostra também o site do portal para o acesso do docente.
Planejamento p. 33 a 35	A seção Planejamento alude à concepção teórica (Interacionismo) que, segundo a Apostila (2013), é entendido como a aquisição e domínio da língua a partir do uso efetivo, estabelecendo uma relação entre sujeito e linguagem. O material não apresenta nenhuma teoria do Interacionismo, nem da Análise do Discurso (Texto e Discurso), e nem da Teoria dos Gêneros (Bakhtin, 1997), apenas faz citações a essas correntes teóricas. Cita os principais Eixos de estudo da língua portuguesa na perspectiva de Geraldi (1996, 1997) que é o da leitura, análise linguística e produção de texto. O eixo de produção textual proposto na Apostila, tanto o oral quanto o escrito, é o que se articula numa perspectiva de interação entre os sujeitos do discurso, no caso da escrita, às práticas sociais da linguagem por meio de textos com função comunicativa. Ainda nessa seção, são ilustrados os objetivos a serem alcançados no ensino da Língua Portuguesa, de acordo com o PCN (BRASIL, 1998). Nessa seção, apesar de defender que o ensino da língua não pode ser por meio de situações didáticas artificiais, o material não se aprofunda em discussões sobre o tema.

Quadro 2: Sinopse do Manual do Professor

Fonte: Apostila (2013) de Língua Portuguesa

No quadro três, apresentaremos, também de forma sintética, a segunda parte da Apostila, a qual é constituída por quatro unidades. Cada unidade possui um tema, o qual se desenvolve no decorrer dos capítulos. As unidades são subdivididas em capítulos. A primeira e a segunda unidades possuem três capítulos cada, enquanto a terceira e a quarta, quatro capítulos cada, totalizando 14 capítulos na Apostila. Os três capítulos da primeira unidade são: primeiro capítulo: informação e atuação; segundo capítulo: informação e entretenimento; terceiro capítulo: comunicação e tecnologia: o fim da distância. A segunda unidade também é composta por três capítulos, deitada sobre o tema: "somos jovens". Sua estrutura é: primeiro capítulo: argumentar; segundo capítulo: juventude em debate; terceiro capítulo: entrevista, informação e opinião; quarto capítulo :mapa poético. A terceira unidade o tema: "Língua Portuguesa no mundo virtual" e é dividida em quatro capítulos, assim distribuídos: primeiro capítulo: informação e conhecimento; segundo capítulo: ciência e tecnologia no cotidiano; terceiro capítulo: jogos eletrônicos; quarto capítulo: o mundo é um palco. E, finalizando a Apostila, a quarta unidade trabalha com o tema: "consciência política" e apresenta quatro capítulos. No primeiro capítulo: como convencer o eleitor; segundo capítulo: política e "politicalha"; terceiro capítulo: política em jogo e quarto capítulo: um dedo de prosa.

Vale ressaltar que o foco do presente trabalho é a proposta de produção textual reportagem jornalística do segundo capítulo, portanto fizemos um recorte da Apostila. Dessa maneira, não trabalhamos todos os capítulos, apenas fizemos uma apresentação sintetizada no quadro dois. Sendo assim, o quadro dois não é uma análise da Apostila, mas sim, uma descrição de como são organizados os conteúdos dentro do material, tais como tema da unidade, gêneros textuais, atividades de compreensão e interpretação e propostas de produção textual.

3.6 Caderno de atividades do aluno

	Caderno do aluno	Gêneros apresentados
Unidade 1 p. 46 - 122	Tema: Informação e comunicação Habilidades: Realizar antecipações e inferências a respeito do assunto de um texto, considerando tema, título ou gênero. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos. Comparar textos de diferentes gêneros	Gêneros da esfera jornalística, gêneros literários, gêneros digitais, cartas pessoais, gêneros informativos e instrucionais. Seis propostas de produção textual.

	quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor. O tema comunicação, na unidade 1 estende-se pelos 3 capítulos de forma contínua, como uma progressão linear. Essa linearidade pode ser percebida pelos gêneros escolhidos, pois pertencem à esfera jornalística que, por sua vez, está a serviço da comunicação e informação.	
Capítulo 1	Informação e atuação.	Gêneros da esfera jornalística, instrucionais, digitais, carta pessoal, cartão postal. Duas propostas de produção textual sobre o gênero trabalhado.
Capítulo 2	Informação e entretenimento.	Gêneros da esfera jornalística, gêneros, instrucionais. Produção textual.
Capítulo 3	Comunicação e tecnologia: o fim da distância.	Gêneros jornalísticos, literários, instrucionais, digitais, carta pessoal, cartão postal. Duas propostas de produção textual.
Unidade 2 p. 124 a 208	Tema: Somos jovens. Habilidades: revisar as conjunções, estudar as orações subordinadas adverbiais, compreender a linguagem e a estrutura do texto poético.	Gêneros jornalísticos, literários, informativos instrucionais. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 1	Argumentar: juventude em debate.	Gêneros jornalísticos, literários, informativos, instrucionais. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 2	Entrevista: informação e opinião.	Gêneros jornalísticos, literários, instrucionais. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 3	Mapa poético.	Gêneros literários. Duas propostas de produção textual.
Unidade 3 p. 210 a 298	Tema: Língua Portuguesa no mundo virtual. Habilidades: proceder à análise de modelos de textos versados em estudos científicos, fazer uso de gêneros orais para exposição e defesa de ideias.	Gêneros jornalísticos, literários, instrucionais. Quatro propostas de produção textual.
Capítulo 1	Informação e conhecimento.	Gêneros jornalísticos, instrucionais. Duas propostas de produção textual.

Capítulo 2	Ciência e tecnologia no cotidiano.	Gêneros jornalísticos, instrucionais. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 3	Jogos eletrônicos.	Gêneros jornalísticos. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 4	O mundo é um palco.	Gêneros literários, instrucionais. Duas propostas de produção textual.
Unidade 4 p. 300 a 372	Tema: Consciência política. Habilidades: Compreender a importância do contexto na produção escrita, perceber diversas relações contidas no texto, comparar textos de mesma temática e funcionalidade, inferir o sentido de palavra ou expressão no texto, identificar pressupostos e subentendidos em textos da esfera política.	Gêneros jornalísticos, literários, instrucionais, informativos e discurso político. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 1	Como convencer o eleitor.	Gêneros instrucionais, discurso político. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 2	Política e politicalha.	Gêneros jornalísticos, instrucionais, informativo. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 3	Política em jogo	Gêneros jornalísticos, literários, instrucionais, informativos. Duas propostas de produção textual.
Capítulo 4	Um dedo de prosa	Gêneros literários, instrucionais. Duas propostas de produção textual

Quadro 3: Sinopse do Caderno de atividades do aluno
Fonte: Apostila de Língua Portuguesa (2013)

Um ponto a ser considerado no quadro três é o predomínio dos gêneros textuais pertencentes à esfera jornalística e à literária. A tabela 1 traz com detalhes a distribuição e a quantidade dos gêneros textuais.

Gênero textual/esfera	UN. 1	UN 2	UN. 3	UN. 4	Total	%
Jornalística	6	11	17	6		
Literário	2	19	12	4		
Digital	4	0	0	0		

Multissemiótico	0	0	1	0
Multimodal	0	0	0	1
Epistolar	1	0	0	0
Tirinha	2	0	0	0
Música	0	1	0	0
Informativo	3	0	4	1
Instrucional	9	4	4	9
Discurso político	0	0	0	2
Outros	2	2	12	4
Total por unidade	29	37	50	27

Tabela 1: Quantidade dos gêneros textuais na Apostila (2013)
Números aproximados.

Um ponto a ser considerado na Tabela 1 é o predomínio dos gêneros textuais pertencentes ao "domínio discursivo jornalístico" (MARCUSCHI, 2008, p. 175), tais como artigo de opinião, crônica, reportagem, carta ao leitor, notícia, entrevista, editorial. Segundo o autor, alguns gêneros podem ser comuns em outros domínios discursivos, por exemplo a crônica, que pode ser do domínio discursivo jornalístico e também do literário/ficcional. No decorrer do material citado, há questões de compreensão, interpretação e análise linguística. O caderno apresenta 30 propostas para a produção textual sobre diversos gêneros. No quadro três, em nosso foco de análise, há dois textos da esfera jornalística; uma resenha e uma reportagem, esta, serviu de *corpus* para a análise.

Após essa breve exposição da Apostila, voltamos nosso foco para o segundo capítulo, que foi a delimitação da nossa análise.

O tema do capítulo é o "medo" e na capa, que inicia o capítulo, há informações sobre o conteúdo que será tratado, tal como as marcas linguísticas, as características do gênero discursivo, resenha e a análise de textos que possuem imagem e texto. O que não aparece na capa, e deveria, pois é uma das propostas de produção textual do capítulo, é o gênero discursivo textual reportagem. Há a informação sobre o que será trabalhado sobre a resenha, mas não há nenhuma referência à reportagem.

Em nossa investigação, nos limitamos a analisar uma atividade do estudo do texto, uma do estudo da língua, uma breve consideração sobre o folder e a proposta de produção textual do gênero reportagem. A breve consideração sobre o folder aconteceu devido ao fato de acreditarmos que ele foi inserido para complementar a ideia apresentada na Apostila sobre o gênero: "A reportagem, outro gênero textual que circula em jornais e revistas, lança mão de elementos gráficos integrados a textos

sintéticos e dados numéricos para transmitir informações" (2013, p. 71). Assim, entendemos que a proposta da produção do folder serviu para demonstrar que o gênero reportagem pode ter em sua composição outros gêneros agregados.

FIGURA 1 - GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM

A hora do perigo

Os horários e locais em que, estatisticamente, mais ocorrem crimes nas cidades

Numa grande cidade, o risco de sair à rua pode ser maior ou menor, conforme o horário, mas é difícil circular por aí sem ficar preocupado. A criminalidade já provoca mudanças de hábito na população. Um quarto dos moradores das capitais costuma alterar o trajeto até a escola ou o trabalho para evitar ser assaltado, segundo pesquisa do Centro de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP). Além disso, de acordo com a mesma pesquisa, mais de um terço da população já não circula por ruas consideradas perigosas, e metade dos moradores evita sair à noite. Veja os horários de maior incidência de cada tipo de crime, conforme as estatísticas policiais das principais capitais brasileiras.

VEJA especial. Sua segurança. São Paulo, 13 jun. 2001. p. 44-45.

Figura 1: Gênero textual reportagem
Fonte: Revista Veja, 2001, adaptado para a Apostila (2013)

O texto da figura 1 é um recorte de uma reportagem publicada na revista Veja, edição 1704/A, de 13 de junho de 2001, páginas 45 e 46. Por se tratar de um gênero que conjuga texto e imagens que facilitam a compreensão, a Apostila (2013) poderia trabalhar com o texto integral, visto que a reportagem não é extensa e isso evitaria a descaracterização da "forma real do gênero" (BUENO, 2011, p.90). Para as autoras, é de extrema relevância que os livros didáticos apresentem os textos em sua forma real de circulação, pois, dessa forma, o aluno vai compreender o texto de forma global e não um fragmento de texto destituído de suas partes complementares.

Na Apostila (2013) é defendida uma proposta voltada para a formação "plena" do aluno, haja vista que o material está ligado a conteúdos e encaminhamentos de

atividades. “O material didático propõe aos alunos atividades desafiadoras, que provocam “desequilíbrios” e promovem a construção do conhecimento” Apostila (2013, p. 6). À vista disso, se considerarmos essa formação plena prometida, com a qual não concordamos, pois é quase impossível uma apostila alcançar isso, o material poderia apresentar o texto em sua forma original. Mesmo que o texto tenha que passar por adaptações com finalidades didáticas para ser ensinado na escola, o aluno precisa ter contato com este em sua forma real de circulação, pois fora dos muros da escola, os textos circulam em sua íntegra. O discente encontrará uma notícia no jornal, tal como ela foi escrita, assim como também ocorre com a reportagem em uma revista.

Logo, ainda que estejam escritos em uma linguagem acessível para atingir maior número de leitores, os textos originais que circulam em jornais e revistas não são adaptados para um leitor específico. Não encontramos na Revista Veja ou no Jornal Folha de São Paulo, a mesma reportagem ou a mesma notícia escrita para leitores diferentes. Por conseguinte, o estudante também precisa ter familiaridade com textos em suas formas reais de circulação para melhor compreendê-los, tanto nos aspectos formais quanto nos aspectos linguísticos. Dessa forma, o texto passa a ser mais significativo para o educando, já que o leva a refletir sobre o uso da linguagem empregada na escrita dos textos jornalísticos, o que pode favorecer a formação plena, defendida pela apostila.

Observamos que o texto reportagem é apresentado como um texto repleto de elementos gráficos, dados numéricos e texto sintético, formando um conjunto que visa favorecer a compreensão do todo, de uma forma global. Nesse sentido, apresentar ao aluno todo o texto dentro do seu contexto de produção, pode levá-lo à compreensão mais abrangente, o que pode favorecer no momento da produção textual. Entendemos que são necessárias adaptações nos livros didáticos, quando o texto original for demasiadamente complexo e apresentar maiores dificuldades para ser compreendido pelos alunos ou, ainda, quando não for adequado para determinada faixa etária do educando. Por exemplo, a adaptação do primeiro texto do capítulo “Me assusta que eu gosto” pode encontrar justificativa em se tratando de adolescentes, pois há imagens de horror, sangue e monstros pode não ser inadequado apresentar tais imagens em um livro didático para adolescentes na faixa etária entre 14 a 15 anos. Não pelo fato de que muitos dos adolescentes dessa faixa etária desconheçam tais conteúdos, principalmente os das escolas públicas da periferia das grandes cidades,

entretanto há de se pensar também em outros contextos em que o material didático penetra na sociedade. Ele adentra diversas camadas sociais, às quais pertencem os alunos, e nessas classes há diferentes crenças e valores, assim sendo, pode ser que o texto, na sua forma original, não tenha uma boa aceitação e pode ser alvo de críticas pelos pais dos alunos. Nesse contexto, consideramos que a adaptação do texto "Me assusta que eu gosto", da revista Veja, edição 1815, ano 36, nº 22, das páginas 108 – 109, para a Apostila (2013), foi necessária.

Se houve a premência de adaptação do primeiro texto "Me assusta que eu gosto" para amenizar o impacto que as imagens poderiam causar nos adolescentes, por outro lado, o segundo texto "A hora do perigo" não parece inadequado para ser apresentado em sua forma original. Pelo contrário, a publicação é apresentada com textos sintetizados e imagens de desenho animado, como se fosse uma história em quadrinhos. Nesse caso, o todo favorece o entendimento mais do que a parte, afinal, na reportagem, não observamos nenhuma imagem ou texto que pudesse causar constrangimento aos alunos. Ainda que se possa argumentar que as imagens sejam de cenas de alguém praticando crimes contra outras pessoas, a configuração da página, a diagramação e as cores dos desenhos geram eufemismo no sentido de amenizar o sentido literal dos acontecimentos.

Abaixo do texto, há um comando para a produção de um "folder", no entanto, não há uma orientação quanto ao que será vinculado a ele, se será multimodal ou não. Do mesmo modo, também não há uma explicação aprofundada sobre o que é um folder. O material apenas o define como "folheto explicativo" Apostila (2013, p. 75). De acordo com Marcuschi, "o folder pode ser tido como um suporte[3] de gêneros diversos, embora haja quem o trate como gênero" (MARCUSCHI, 2008, p. 182). Para o autor, ainda não há um consenso claro sobre o que é o folder. Indo de encontro com Marcuschi, Rodrigues, considera o folder um gênero textual, pois para a autora, devido à diversidade de formas, estilos e finalidades "o folder constitui um recurso midiático muito importante na sociedade, pois, ao apresentar formas relativamente estáveis de enunciados que circulam socialmente pode ser considerado como gênero textual" (RODRIGUES, 2014, p. 985). Concordamos com Marcuschi, no que tange ao folder ser classificado como suporte porque consideramos que ele serve como um meio de transporte para os gêneros na sociedade. Entendemos que ele não comporta apenas um gênero textual específico e, assim como o jornal, que é um suporte e comporta vários gêneros textuais, o folder também pode transportar uma variedade

de gêneros, tais como um anúncio publicitário, um informe sobre uma peça de teatro ou uma programação de um determinado evento ou até mesmo um poema.

Analisando a proposta do material, observamos que os autores da Apostila consideram o folder como um gênero textual, embora isso não esteja explicitado, pois solicitam um "folheto explicativo para as pessoas da comunidade" Apostila (2013, p. 75). Nesse sentido, o folder, enquanto texto, explica e desempenha uma função comunicativa que é uma característica dos gêneros textuais, conforme observa Marcuschi

> Os gêneros textuais 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 (2008, p.155).

Nessa perspectiva, ao considerar o folder como um gênero textual, com função comunicativa, a Apostila aproxima-se da definição de Marcuschi sobre os gêneros textuais, ao mesmo tempo que dele se distancia, visto que considera o folder um suporte e não um gênero.

Entendemos que o gênero textual reportagem, na Apostila, em sua composição original de quinze pequenos textos, pode ter sido utilizado como base para que os alunos produzissem o folder, no entanto discordamos da forma com que foi encaminhada a proposta. A nosso ver, a Apostila poderia ter trabalhado o folder de maneira mais aprofundada, por exemplo, "O que é? Para que serve? Quem produz? Onde circula?" Qual sua função social? Qual seu estilo? Somente após explorar esses aspectos é que se deveria sugerir a confecção de um.

Não negamos, entretanto, que a proposta da confecção do folder para comunicar as pessoas da comunidade sobre a segurança dos estudantes cumpre uma função comunicativa, a qual vai além dos muros escolares, na medida em que se insere em um contexto social com alcance maior que o da sala de aula. Nesse sentido, a proposta do folder está consoante com a concepção pedagógica interacionista defendida pelo material. O nosso ponto de vista recai apenas nos encaminhamentos. A maneira como os encaminhamentos aparecem não esclarece se os objetivos de aprendizagem sobre o folder vão servir para os alunos compreenderem o gênero reportagem, além disso, pressupõe que discentes do 9º ano do ensino fundamental tenham conhecimento e domínio sobre o que é um folder. Isso pode não corresponder

com a realidade de muitos alunos que estudam em escolas públicas de periferia. É uma proposta que pode não atingir os objetivos pretendidos, uma vez que os alunos podem apresentar um desconhecimento sobre o que seja um folder.

Após analisar o gênero textual reportagem e discorrer sobre o folder, voltamos nossa atenção para algumas atividades propostas na Apostila. O primeiro ponto que observamos foi que quase não houve atividade voltada para o gênero textual reportagem. As atividades que seguem no quadro quatro são todas, segundo a Apostila, relacionadas ao gênero textual reportagem.

Quadro 4: Apostila trilhas da linguagem

TRILHAS DA LINGUAGEM

1 para escrever um texto, é preciso organizar as ideias em frases coesas e coerentes. O uso de conjunções adequadas contribui para isso. Observe o seguinte período.

A criminalidade é tanta, porque provoca mudanças de hábito na população.

a) Quanto à ortografia, concordância e pontuação, a frase não apresenta problemas. Entretanto ela não faz sentido. Por quê?

_____

b) Reescreva o período, substituindo a conjunção inadequada por outra que dê coerência ao período.

_____

A coerência textual resulta da articulação das ideias.

2) leia as orações dos itens seguintes, observando o sentido estabelecido entre elas. Reescreva-as, ligando-as com uma conjunção.

a) Não se sai mais à noite com os amigos.

_____

A violência está nas ruas.

b) A população brasileira está apavorada com tanta violência.

As autoridades devem reduzi-la.

_____

c) A criminalidade traz prejuízos ao comércio noturno.

A criminalidade provoca mudanças de hábitos.

_____

d) Fale sobre a violência.

Cale-se agora mesmo.

_____

e) As autoridades nacionais fizeram muitas promessas. As autoridades nacionais não cumpriram nenhuma promessa.

_____

3) Explique a ideia expressa pelas orações dos períodos seguintes. Observe atentamente as conjunções.

I Façamos uma campanha contra a violência, pois ela torna a vida muito difícil.

II A violência torna a vida muito difícil; façamos, pois, uma campanha contra ela.

_____

4) Qual é o sentido entre as orações coordenadas?

a) O rapaz correu, porém não conseguiu chegar no horário marcado.

b) Vá embora agora ou vai perder a condução.

c) Seja razoável, porque temos pouco tempo.

d) O rapaz correu e conseguiu chegar no horário marcado.

CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

1) No período a seguir, há uma relação de causa e consequência estabelecida pela conjunção que.

A criminalidade é tanta que provoca mudanças de hábito na população.

a) Que trecho expressa causa?

b) Qualquer dia as pessoas se trancarão em casa, como prisioneiros.

2) A relação estabelecida pelas conjunções depende do contexto, pois a mesma conjunção pode sugerir relações diferentes. Analise a relação estabelecida pelo termo em destaque nos períodos a seguir, classificando a conjunção destacada como causal, comparativa, condicional ou conformativa.

a) Se o trânsito for intenso, facilita o assalto.

_____

b) Devemos ter muito cuidado ao sair de casa, como fomos orientados.

_____

c) O assaltante se comportou como um cavalheiro.

_____

d) Uma pessoa pode ser assaltada a qualquer hora, se não tomar cuidado.

e) Como o trânsito é muito intenso das 19 às 23h30min, são comuns assaltos a motoristas nesse horário.

f) Em ônibus, os furtos são tão comuns no começo da manhã quanto no fim da tarde. _____ **g) Redobre sua atenção em bancos, caso seja dia de pagamento.** _____

Quadro 4: trilhas da linguagem. Atividades relacionadas ao gênero reportagem. Estudos linguísticos

Fonte: Apostila (2013)

Como ficou demonstrado no quadro, não houve um trabalho voltado ao contexto de produção do gênero reportagem. No quadro não está a questão 5 com as atividades A e B. Esta questão é tratada nesta análise mais adiante. A tabela 2 explicita sinteticamente o que foi contemplado nas atividades.

Atividades da unidade 1 - capítulo 2 - gênero textual reportagem	
Tipos de questões/atividades	**Ocorrência: Interpretação/Compreensão/linguística**
Compreensão	0
Interpretação	0
Linguística	27
Produção textual sobre o gênero reportagem	1
Total de atividades	28

Tabela 2: Sinopse dos tipos de atividades do texto 2, reportagem do capítulo 2 - Unidade 1

As atividades relacionadas ao texto reportagem, na tabela 2, são, na sua maioria, voltadas ao estudo linguístico, não localizamos abordagem sobre o gênero, seu contexto de produção, circulação e suporte. E se considerarmos que a Apostila (2013, p. 34), no planejamento, alude a proposta metodológica de Geraldi (1996, 1997) nos eixos de estudo de Língua Portuguesa, ao nosso ver, o texto poderia ser trabalhado no sentido de instrumentalizar o aluno para o ensino da escrita, sem deixar de contemplar os estudos linguísticos. O contexto de produção, a função do gênero e o meio de circulação não foram explorados nas atividades propostas. Nesse sentido, a articulação entre as três práticas de linguagem: leitura, análise linguística e produção de texto não ficou clara. Analisamos as atividades e as comparamos com as

habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno (tabela 6) e percebemos que das quatro habilidades que o material apresenta na tabela 6 – a.1, a.2, a.3 e a.4 -, não encontramos referências sobre o gênero reportagem. Apesar da constatação, ele está presente nos encaminhamentos metodológicos, como se observa na tabela 6. Isso demonstra que nas atividades relacionadas ao gênero textual reportagem, os estudos linguísticos sobressaíram mais do que as outras práticas de linguagem defendidas por Geraldi (2002, 2000). Assim entendemos que o gênero textual reportagem, "A hora do perigo", privilegiou mais o ensino da gramática do que as outras dimensões do gênero, tais como contexto de produção, circulação e suporte.

		Encaminhamentos metodológicos			
Capitulo 2	**Habilidades**	**Ponto de partida**	**Gênero**	**Tópico**	**Mãos à obra**
Informação e entretenimento	1. Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam posicionamento do autor. 2. Aprender as características do gênero discursivo resenha. 3. Comparar formas de tratar informações conforme textos de gêneros diferentes. 4. Analisar textos que conjugam palavra e imagem.	Leitura de imagem.	Resenha e Reportagem	Interpretação de texto. Conjunção subordinativa.	Produção de texto dos gêneros trabalhados.

Quadro 5: Encaminhamentos metodológicos
Fonte: Apostila (2013, p. 36).

Percebe-se que nem mesmo a habilidade 1, que objetiva que o aluno reconheça marcas linguísticas, que evidenciam o posicionamento do autor, fora trabalhada nas atividades relacionadas ao texto reportagem.

Na página 70, o tópico “Sentidos do texto” apresenta as atividades de interpretação do texto “Resenha” e, embora poucas, mantêm uma relação com o gênero. Como se observa no quadro 6.

1) Complete os quadrinhos de acordo com o texto e compare suas respostas com as hipóteses levantadas previamente à leitura.

   a) Objeto da resenha.

   b) Assunto do texto.

   _____

   c) O que mais lhe chamou atenção?

2) As respostas da questão 1 coincidem com as suposições prévias à leitura atenta da resenha? Por quê?

   _____

3) Sobre o que Stephen King trata no Dança Macabra?

   _____

4) De acordo com o autor da resenha, Stephen King é um bom escritor? Copie um trecho que justifique sua resposta.

   _____

5) Resenha é um texto escrito com a finalidade de fazer comentários sobre determinada obra.

   a) No quadro seguinte, registre os comentários favoráveis e desfavoráveis à obra Dança Macabra.

   _____

   b) No geral, a resenha é favorável ou não ao livro? Explique por quê.

_____
__

6) Observe o título do texto: Me assusta que eu gosto.

a) Ele faz referência a qual frase usada popularmente?

_____
__

b) Qual é o sentido dessa frase popular?

_____
__

c) Que significado esse título tem para o texto?

Quadro 6: Atividades do gênero textual resenha.

Fonte: Apostila (2013).

Como demonstra o quadro, no tópico sentidos do texto, as atividades estão relacionadas ao contexto de produção do gênero textual resenha. O que não aconteceu com as atividades do gênero textual reportagem, pois na página 74, o mesmo tópico não apresenta nenhuma atividade para o estudo do gênero textual reportagem, ou seja, há uma ruptura, uma descontinuidade no tratamento dos textos. Se no gênero textual resenha foram trabalhadas algumas atividades de interpretação, ainda que poucas para o aprendizado e produção do gênero, no gênero textual reportagem isso quase não aconteceu. Nos parece que não houve um trabalho totalmente voltado para o aprendizado do gênero reportagem, o que pode comprometer a proposta de produção textual nº 2, da página 84, a qual trataremos mais adiante nesta análise. Primeiro, cumpre comentar, no tópico denominado "Trilhas da Linguagem", a questão 1 as atividades A e B relacionadas aos estudos linguísticos

Questão 1

Para escrever um texto, é preciso organizar as ideias em frases coesas e coerentes. O uso de conjunções adequadas contribui para isso. Observe o seguinte período.

"A criminalidade é tanta, porque provoca mudanças de hábitos na população".

a) Quanto à ortografia, concordância e pontuação, a frase não apresenta problemas. Entretanto, ela não faz sentido. Por quê?" Apostila (2013, p 84)

A sugestão de resposta é que a conjunção "porque" possui o sentido de explicação, ou seja, ela teria que explicar a primeira oração "A criminalidade é tanta", o que não acontece dentro da frase. Depois há a sugestão para o aluno reescrever a frase substituindo a conjunção.

b) Reescreva o período substituindo a conjunção inadequada por outra que dê coerência ao período.

Com a sugestão de resposta na Apostila, o trabalho do professor fica facilitado, porém repetitivo e automático, pois pode ser que seja induzido, aceite a resposta pronta e nem chegue a analisar outras possibilidades de respostas, apenas aceita e corrige as atividades dos alunos conforme o que é trazido pelo material. A Apostila continua com as atividades de estudos linguísticos conforme descrito no quadro.

Como demonstrado, quase em sua totalidade, as atividades do tópico "Trilhas da linguagem" do quadro, embora voltadas para o estudo linguístico, mantêm relação com o gênero textual reportagem, pois suas questões foram extraídas do texto e têm o sentido de demonstrar as formalidades da linguagem padrão presentes no gênero textual reportagem. Outras atividades, porém, não apresentam nenhuma relação com o gênero reportagem e nem com o texto em si. É o caso da atividade 5, da página 78.

5) "[...] compare estas duas frases:

a) Fazia um frio, pois ele usava um casaco pesado. "

A oração "pois ele usava um casaco pesado" não é a causa do frio e nem exprime conclusão lógica; ela explica que o fato de fazer frio é que gerou a necessidade de ele usar casaco pesado.

b) "[...] Ele usava um casaco pesado, logo fazia muito frio."

A oração "logo fazia muito frio" exprime a ideia de conclusão lógica para o fato de ele estar usando um casaco pesado.

As atividades A e B não estabelecem nenhuma relação com o gênero reportagem trabalhado e nem com texto em si, pois analisamos todo o texto na sua íntegra e não encontramos essas frases. Assim como a atividade 5, a 4 também

apresenta o mesmo problema, que é a falta de referências dentro do texto. Dessa forma, a proposta interacionista do material, nessas atividades, pode não se concretizar, já que o foco se dá sobre as questões linguísticas e em algumas frases soltas, descontextualizadas e, nesse sentido, as atividades podem não favorecer o aprendizado do aluno sobre o gênero trabalhado. Posto isso, voltamos nossa visão para a página 84, que sugere a proposta 2 de produção de texto do gênero textual reportagem.

3.6.1 Proposta de produção textual 2

Voltamos nossa atenção para as orientações sobre os procedimentos a serem seguidos para a produção do gênero reportagem. O quadro 4 detalha essas orientações.

Para escrever uma reportagem você deverá ter bastante informações sobre o assunto. Ao redigir o texto, lembre-se de: a) Usar linguagem clara, objetiva; b) Apresentar o tema do texto logo no primeiro parágrafo; c) Usar exemplos e argumentos interessantes para o leitor, a fim de manter sua atenção; d) Ser criativo ao elaborar o título; e) Incluir ilustrações, se possível.

Quadro 7: Orientações para a produção do gênero textual reportagem
Fonte: Apostila (2013, p. 84).

As orientações são relevantes para os alunos, entretanto, contradiz com o que foi apresentado sobre o gênero nas 27 atividades trabalhadas, haja vista que o que ficou demonstrado foi o enfoque voltado para os estudos linguísticos e não um estudo sobre o contexto de produção do gênero, dessa forma, o aluno poderá encontrar dificuldades para elaborar um exemplar, visto que há ausência de informação para aprendê-lo.

No 2º quadro, da mesma página 84, a proposta de produção textual pede ao aluno para que ele produza a continuação de uma reportagem.

3.6.2 Proposta de produção textual do gênero reportagem

Na proposta para produção textual do gênero reportagem, destacamos três pontos que abordaremos mais adiante nesta pesquisa: a pesquisa, o trabalho em grupo e a finalidade do texto escrito.

O texto “A Hora do Perigo”, que você leu neste capítulo, é um trecho da reportagem. Imagine que você faz parte da equipe de redatores da revista que, a pedido dos leitores, decidiu publicar uma continuação na edição seguinte, com o título “Como vencer o medo". " Reúnam em grupos para que cada um pesquise uma das fobias específicas e, ao final, agrupam seus textos de forma harmônica para compor a íntegra da reportagem.

Quadro 8: Proposta de produção textual do gênero reportagem
Fonte: Apostila (2013, p. 84).

Após apresentar a proposta, a Apostila traz, na página 85, um quadro descrevendo sete diferentes tipos de fobia, o tratamento e a porcentagem alcançada após o tratamento.

Quadro 9: principais Fobias

Fobia	Tratamento	Taxa de sucesso
Agorafobia		80%
Claustrofobia		75%
Acrofobia		75%
Medo de dirigir		75%
Aerofobia		75%
Medo de falar em público		80%
Medo de animais		75%

Fonte: Apostila (2013, p. 85).

A proposta, do ponto de vista didático, possui os seguintes problemas:

Primeiro: relação entre as partes. Não há relação entre o gênero textual reportagem “A hora do Perigo” e as fobias descritas na página 85. A reportagem aborda as questões de segurança e as horas de maior perigo para a população devido a vários fatores. “[...] a pedido dos leitores, decidiu publicar uma continuação na edição seguinte com o título “Como vencer o medo”. A palavra continuação deriva do verbo continuar e significa dar seguimento, não interromper o que começou. A questão que se coloca é; qual a relação das fobias apresentadas com a reportagem “A hora do perigo”? Como dar continuação de uma reportagem informativa sobre o tema

segurança pública com um tema de fobia e seus possíveis tratamentos? Não observamos em que pode se construir tal relação. Podemos especular que o título sugerido “Como vencer o medo”, alude ao medo de ser vítima de algum tipo de crime, mas isso não é tratado na Apostila, pois seria uma questão bem mais complexa, pois entraria a questão do instinto de sobrevivência e da reação que cada pessoa expressa diante de uma mesma situação de perigo e talvez não exista tratamento para isso.

O segundo problema está na falta de um encaminhamento didático no segundo parágrafo: “Reúnam em grupos para que cada um pesquise uma das fobias específicas e, ao final, agrupam seus textos de forma harmônica para compor a íntegra da reportagem”. Não está especificado o tipo de pesquisa e nem onde vai ser realizada pelos alunos. Bibliográfica, documental, vídeo, de campo, pela internet? Nada disso é explicitado. Vamos considerar que a sala possua 42 alunos e que se formem sete grupos com seis alunos cada. E que cada grupo fique encarregado de escrever sobre uma fobia. Teríamos, então, sete diferentes textos, com construções diferentes, com posicionamentos diferentes. Como agrupar de forma harmônica tanta diversidade em um único texto? É uma proposta que pode não alcançar os objetivos pretendidos, pois a falta de um encaminhamento mais aprofundado, pode provocar dúvidas que talvez não sejam esclarecidas.

Severino enfatiza que a “atividade de pesquisa se torna elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino aprendizagem” (Severino, 2007, p. 25). Para o autor, o aluno precisa pesquisar para aprender com eficácia. Concordamos com o estudioso, pois ao pesquisar o aluno tem mais possibilidades de refletir sobre o que está lendo, sempre tomando notas, porque a pesquisa exige um grau de concentração que muitas vezes pode não ser possível conseguir dentro da sala de aula. A Apostila solicita que se faça a pesquisa, no entanto, carece de encaminhamentos claros metodológicos para instruir os alunos no campo da pesquisa. Não há uma instrução específica sobre os procedimentos a serem tomados, apenas apresenta poucos comandos vagos. Se considerarmos que quase não foi trabalhado o contexto de produção, as orientações podem não atingir todos os envolvidos e estes apresentarem dificuldades na produção do gênero reportagem.

Quanto ao trabalho em grupo sugerido na Apostila, Cord discorre sobre a importância do trabalho em grupo no processo de ensino-aprendizagem.

> O grupo é considerado elemento mediador na produção de normas e usos sociais, um micro-universo organicamente articulado à realidade social mais ampla. Neste espaço articulam-se, em constantes agenciamentos e fluxos de subjetivações, o devir-criança, o devir-aluno aprendiz, o devir sujeito-social, o devir-professor, o devir-cidadão. A constituição da grupalidade se apresenta como um complexo processo em que a subjetividade se objetiva e a objetividade se subjetiva, tomando formas mais ou menos provisórias, mais ou menos estáveis na trama que constitui os seres-no-mundo. (2008, p.144)

Nessa perspectiva, a importância do trabalho em grupos dentro da sala de aula para o ensino-aprendizagem pode ser compreendida a partir do contexto social na qual se insere, pois é no outro social, nas trocas, nos conflitos, nos aceites, nos debates que o aluno vai se constituindo como sujeito agente. Barbeiro, outro autor que defende a colaboração entre os pares em sala de aula, observa que

> A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflete-se por outro lado, a vertente emocional igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita e no reforço do sentimento de participação (2007, p. 10).

Nesse sentido, o trabalho em grupo proposto na Apostila, embora se alinhe à perspectiva dos autores quanto à colaboração, nos parece um tanto jogado, sem um direcionamento e organização mais detalhadas. Mas se for direcionada e organizada, como no Caderno Pedagógico, pode colaborar com a formação dos alunos na medida em que incentiva a colaboração entre eles para que alcancem um objetivo comum. Sendo o gênero textual reportagem jornalística impressa um gênero que agrega outros em sua composição, a divisão em grupos pode alcançar maior eficácia, pois o aluno, de maneira isolada, pode apresentar dificuldades em dar conta de todo o processo de produção. Isso o conduz a refletir sobre a complexidade que é o processo de produção de uma reportagem.

Terceiro: a finalidade do texto produzido com uma função comunicativa de interação entre as pessoas. Sobre essa finalidade e funcionalidade Marcuschi observa que

> Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este; não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem

> dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor (2008, p. 78).

Na mesma linha de Marcuschi, Geraldi (2000, p. 65) lembra que a "produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial". Esse problema ainda ocorre com frequência no início do século XXI nas escolas públicas de muitos municípios brasileiros. A questão da falta de um interlocutor nas redações escolares, além do professor, pode ser um dos fatores responsáveis pela pouca motivação que os alunos têm nas aulas de produção textual. Isso trava, de certa forma, o domínio da escrita de muitos estudantes, impedindo seu aprendizado escolar, já que a escrita é uma das condições fundamentais para a aquisição do conhecimento sistematizado nas instituições de ensino.

No sentido de sugerir uma finalidade ao texto produzido pelos alunos, a proposta de produção textual reportagem da Apostila, faz alusão à concepção de linguagem como forma de interação defendida por Geraldi, No entanto, não há detalhes de como ocorrerá a interação entre o texto produzido pelos alunos e seu receptor, no caso, a revista e nem como será o formato do texto. A proposta de encaminhamento do texto para um jornal poderia ser boa, no entanto a Apostila não abre a possibilidade de os textos serem também expostos no mural da escola e com isso, limita e exclui.

Esses três pontos que abordamos na proposta para produção textual, embora apresentem problemas de ordem didática metodológica, não são os que mais chamam a atenção, pois o aspecto negativo não está só na proposta de produção textual. Ele está também na falta de um trabalho com atividades de estudos do texto, tais como condições de produção, circulação, compreensão e interpretação textual. A Apostila poderia ter trabalhado o contexto de produção do gênero reportagem antes de propor a produção escrita deste. Poderia, por exemplo, discutir o porquê do conteúdo ser sobre a segurança pública. Dialogar com os alunos no sentido de levá-los a refletir sobre as questões que envolvem a segurança. Questionar se eles se sentem seguros. Se têm medo de sofrer algum tipo de violência. Se conhece alguém que já sofreu com a falta de segurança no bairro em que mora. Poderia também questionar quem foi o autor da reportagem. Se foi uma reportagem encomendada. Quem encomendou e por que encomendou. Essas atividades são essenciais para

que o aluno consiga internalizar conhecimentos sobre o gênero. Barbeiro (2007, p. 8), observa que um dos princípios orientadores do processo da escrita "deve enquadrar o contato com a diversidade de gêneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam aprender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo". Nessa perspectiva, analisando todas as atividades relacionadas ao gênero textual reportagem, quase não encontramos tal relação. Consequentemente, uma produção do gênero reportagem sem que este tenha sido aprendido pelos alunos em suas peculiaridades, tais como contexto de produção e meio de circulação e suporte, é uma proposta que pressupõe que apenas com a leitura do texto e o estudo da gramática os discentes possam produzir uma reportagem. É uma proposta que pode não ser bem sucedida na sua realização, pois na forma como foi encaminhada a proposta de produção, sem o devido trabalho com o gênero, é provável que alguns alunos produzam um texto seguindo o modelo que leram ou entreguem até mesmo uma cópia.

Se voltarmos nosso olhar para o quadro cinco, veremos que foi trabalhado no texto gênero discursivo reportagem, o tópico das conjunções subordinativas, logo não houve atividades de interpretação de texto. Quanto às habilidades, não ficou muito claro qual delas foi tratada. Não localizamos as habilidades apresentadas no quadro seis no gênero reportagem e, das 28 atividades voltadas para os estudos linguísticos, sete não possuem qualquer tipo de relação com o texto. Essas atividades, como apresentamos no desenvolvimento da análise, estão nas questões 4 (a, b, c, d, e) e 5 (a, b), páginas 77 e 78 respectivamente.

Na tabela 3, demonstramos a diferença com que o material tratou os distintos gêneros. Fizemos uma comparação entre as atividades relacionadas a eles e constatamos que houve uma proposta didática, para que o aluno aprendesse algumas características sobre o gênero textual resenha, o que não se deu com o gênero textual reportagem. De certa forma, o material cumpre o que está explicitado na página 67: "Neste capítulo você vai: aprender as características do gênero discursivo resenha" (APOSTILA, 2013, p. 67). Exclui-se o gênero reportagem.

3.6.3 Atividades do gênero discursivo resenha

Questões	Total	53

Gramaticais relacionadas ao texto	38	72%
Gramaticais sem relação com o texto	0	0,0 %
Textuais relacionadas ao gênero	14	27%
Produção textual do gênero	1	1,0 %

Tabela 3: *Atividades do gênero discursivo resenha*
Fonte: Pesquisador

Conforme demonstra a tabela 3, as atividades voltadas para os estudos linguísticos, estão em maior proporção em relação às direcionadas ao estudo do texto, tais como contexto de produção e circulação. A nosso ver, a Apostila poderia ter trabalhado uma porcentagem mais equilibrada nas atividades entre os estudos linguísticos e o contexto de produção. Não que a Apostila esteja errada, mas se pensarmos na proposta pedagógica interacionista que ela defende, na tabela 3 isso não está demonstrado já que as atividades linguísticas foram mais que o dobro das textuais, considerando que tais atividades são de compreensão e interpretação do texto e são necessárias para que o aluno possa aprender as características básicas do gênero. A tabela 4 mostra as atividades sobre o gênero reportagem.

3.6.4 Tabela 4: atividades do gênero discursivo Reportagem

Questões	Total	27
Gramaticais relacionadas ao texto	21	75%
Gramaticais sem relação com o texto	7	24%
Textuais relacionadas ao gênero	0	0,0 %
Produção textual do gênero	1	1,0 %

Tabela 4: Atividades do gênero discursivo reportagem
Fonte: Pesquisador

Comparando as duas tabelas, é possível perceber que das 83 atividades propostas no capítulo, duas atividades são de produção textual sobre o gênero, uma atividade é entrevista, uma atividade é pesquisa, 14 são de interpretação de texto (compreensão em sua maioria) e 64 são direcionadas aos estudos gramaticais.

As atividades de estudo da gramática são necessárias, no entanto, apresentar um texto e trabalhar focado nas questões linguísticas, sem explorar o contexto de

produção e as características do gênero, está incoerente com a concepção pedagógica interacionista proposta no material

> [...] O indivíduo se desenvolve por meio de interações com os grupos sociais dos quais faz parte. [..] apoiado nessa concepção, o material didático apresenta atividades cujo objetivo é estimular o aluno a estabelecer trocas com seus grupos sociais: famílias, vizinhos, professores e colegas. No encaminhamento pedagógico, apresentamos sugestões de como a interação pode e deve acontecer em sala de aula. (SANTOS *et.al.*, 2013, p. 5)

O foco na gramática demonstrado nas atividades, contradiz um pouco o desenvolvimento interacionista que postula o material, pois na concepção interacionista da linguagem, "o mais importante é estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças" (GERALDI, 2000, p. 42). Além disso, uma proposta de produção de texto sobre um determinado gênero textual, sem os devidos encaminhamentos para que o aluno possa aprendê-lo em suas particularidades, pode comprometer sua aprendizagem da escrita criativa e interativa, assim ele pode apenas reproduzir uma redação escolar e não uma escrita interativa. Para Barbeiro, "A aprendizagem da escrita enriquece-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, uma vez que esse confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos (2007, p. 8)." Isso implica dizer que sem as atividades de interpretação e compreensão sobre um determinado texto, pode haver um comprometimento da escrita criativa do aluno, que pode por vezes, reproduzir cópias de estruturas de textos internalizadas que atendem às expectativas da escola. Por outro lado, esse norte seguido pelo discente não engloba a concepção de interação da linguagem. Dessa maneira, entendemos que as atividades de compreensão e interpretação são necessárias para um aprendizado eficaz sobre um determinado gênero textual, o que influencia positivamente na sua prática de escrita com função interativa.

3.6.5 Considerações finais sobre a análise da Apostila (2013)

A partir do levantamento e análise da Apostila, cremos ser pertinente fazermos as seguintes considerações:

- Primeira: o capítulo analisado do material didático tem 83 atividades distribuídas por 19 páginas sendo sugerido pelo material, no Caderno do Professor, três semanas para sua execução ou 18 aulas, considerando que são seis aulas semanais de 55 minutos cada uma. Isso implica dizer que é preciso trabalhar um pouco mais de uma página por aula. Na nossa prática docente, sabemos que a grande quantidade de páginas de um livro didático trabalhadas, não garantem um aprendizado de excelência, caso assim fosse, bastaria dobrar a quantidade de páginas a serem trabalhadas diariamente.

- Segunda: as atividades de compreensão e interpretação relacionadas ao gênero reportagem quase não aconteceram, quase não houve um tratamento sobre os meios de produção, circulação e suporte visto que não encontramos esses elementos presentes nas atividades analisadas e, dessa forma, as consideramos como atividades gramaticais de estudo da língua, e que poderiam ser tratadas no mesmo texto resenha.

- Terceira: observamos que das 83 atividades do segundo capítulo, da primeira unidade, quase 80% estão direcionadas aos estudos gramaticais e pouco mais de 20% são destinados ao estudo do texto. Quanto ao tratamento destinado à produção escrita, menos de 3%. Isso implica dizer que em três semanas, totalizando 18 aulas, o tempo voltado para a produção escrita poderia ser melhor distribuído. Se pensarmos que a Apostila (2013) sugere pesquisa e entrevista para a produção textual e se considerarmos que isso demanda algum tempo, chegamos à conclusão de que o material é focado nos conteúdos, ou seja, é mais quantitativo que qualitativo. Quando pensamos em produção escrita defendida por Barbeiro (2007), Dolz (2009) e desenvolvida pela metodologia didática de Geraldi (2002, 2000) para produção escrita na sala de aula, percebemos que a Apostila, embora apresente propostas para produção textual, carece de encaminhamentos didáticos mais aprofundados para desenvolvê-las com os alunos. Dessa forma, a Apostila ainda está um pouco distante desses autores, já que grande parte das atividades tem o foco na gramática e apenas uma pequena parte é destinada ao ensino do gênero textual para que o aluno consiga aprender sobre o contexto de produção. Por consequência, não concordamos com a concepção pedagógica da Apostila

> A concepção pedagógica do material norteia o trabalho do professor e da escola ao orientar o fazer pedagógico. Apoiado em perspectivas que trazem soluções para a formação plena do aluno, o material didático D* está diretamente ligado a conteúdos e encaminhamentos de atividades (2013, p. 5).

Questionamos a proposta de formação plena que o material apresenta no que diz respeito às atividades relacionadas ao gênero reportagem. Até porque, é quase impossível pensar que os alunos vão conseguir essa plenitude por meio de um material didático. Da forma com que foram trabalhadas na Apostila, essas atividades podem não ser suficientes e podem não alcançar os objetivos pretendidos para o desenvolvimento de uma produção textual escrita sobre ele, visto que muitas são voltadas para a gramática da língua e não para o estudo e aprendizado das características básicas do gênero reportagem. Nesse sentido, a Apostila, também se distancia da BNCC

> Os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BRASIL, 2018, p. 139).

Por conseguinte, ao compararmos a concepção pedagógica da Apostila com o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), entendemos que quase não houve, nas atividades relacionadas ao gênero textual reportagem, todas as abordagens necessárias às práticas de linguagem presentes no eixo escrito. O que sobressaíram foram as práticas voltadas para análise linguística. A BNCC orienta que essas atividades são relevantes para que o aluno possa “produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação (Ibid, 2018, p. 143)”. Sendo assim, em nosso entendimento, como quase não houve a articulação entre as atividades propostas à produção escrita do gênero reportagem, a formação “plena” prometida no material não aconteceu em sua totalidade. Discordamos do termo “plena”, pois cremos que seja quase impossível alcançar uma formação plena apenas por meio de uma apostila.

Com isso, concluímos que o material, nos encaminhamentos que antecedem a produção textual escrita, contém muitas lacunas que podem comprometer o

entendimento dos alunos no sentido de instruí-los para a apropriação dos aspectos essenciais do contexto de produção tão necessários à uma produção escrita do gênero reportagem que fora trabalhado no capítulo. Além disso, pode ser que os encaminhamentos didáticos para a produção escrita, não atinjam todos os alunos que possuem dificuldades nas produções textuais.

Após analisar o segundo capítulo da primeira unidade da Apostila e concluir que existiam lacunas, organizamos o Caderno Pedagógico, ancorado na proposta metodológica de Geraldi. Assim, no próximo tópico apresentamos uma comparação entre algumas atividades do segundo capítulo da Apostila e as atividades do Caderno Pedagógico.

3.6.6 Comparação das atividades da Apostila (2013) com as do Caderno Pedagógico

Comparamos, as atividades propostas no Caderno Pedagógico para instrumentalizar o aluno na produção escrita do gênero textual reportagem jornalística impressa, com as atividades propostas na Apostila (2013), *de Língua Portuguesa*, destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais. Tal comparação nos trouxe reflexões a respeito do nosso fazer docente no que se refere a encaminhamentos de propostas para produção de texto escrito.

Reconhecemos que nem sempre conseguimos trabalhar de forma produtiva as questões voltadas para o ensino da escrita, devido a certas dificuldades. Tais dificuldades não se limitam apenas no desinteresse dos alunos, mas também pode encontrar eco em procedimentos equivocados destinados à escrita e em propostas mal encaminhadas presentes nos “limitados e ruins livros didáticos” (FARIA, 1994, p. 12). Embora a fala da autora se refira aos anos 1990, e os livros didáticos tenham evoluído nos últimos anos, há pontos que ainda precisam ser aprimorados, principalmente os que se relacionam à produção textual escrita.

No caso da Apostila, no capítulo analisado, não houve atualizações de 2013 a 2016 nas propostas de encaminhamentos para a produção de texto. E se considerarmos que as coisas mudam constantemente na sociedade, e que alguns livros didáticos do PNLD trazem propostas que trabalham o contexto de produção, circulação, suporte e a reescrita do texto, a desatualização de um material didático,

que foi adquirido com dinheiro público, sugere uma visão mais mercadológica que didática, conforme Amorim (2008).

Nesse sentido, fica um questionamento: se os livros didáticos do PNLD trabalham de forma mais aprofundada as questões que envolvem o ensino da Língua Portuguesa tanto oral quanto escrita e são gratuitos, pois são comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático[3], e qualquer prefeitura pode recebê-los sem custo algum, porque então algumas prefeituras gastam dinheiro público com um material didático que demora mais de dois anos para ser atualizado, sendo que tem a sua disposição um material melhor e gratuito? É um questionamento para refletirmos sobre o uso do dinheiro público pelos nossos administradores municipais.

Quando falamos de produção textual, pensamos em concepção de escrita na perspectiva de autores como Geraldi, Dolz e Barbeiro que defendem que o ensino das produções textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, seja realizado de forma que leve o aluno a desenvolver e compreender a escrita como um meio de interação entre ele e a sociedade, na qual está inserido, nas práticas sociais em que a língua escrita se fizer necessário. Essa expectativa de escrita na Apostila quase não se consolida, pois muitas de suas atividades relacionadas ao gênero reportagem, a maioria, estão direcionadas aos estudos linguísticos, excluindo assim o contexto de produção e as condições para produção proposta por Geraldi.

Assim, em nossa proposta de trabalho com o gênero reportagem jornalística impressa, o Caderno Pedagógico buscou a aproximação com Geraldi no sentido de oferecer aos alunos atividades que, de fato, sejam relevantes para fornecer subsídios suficientes para que possam aprender sobre o gênero estudado e sejam capazes de produzir um texto que cumpra uma função comunicativa de interação entre as pessoas. O que diferencia o Caderno Pedagógico da Apostila é a ideia de articular as atividades de compreensão, interpretação e linguística com a proposta de produção textual sobre o gênero estudado, cumprindo assim, a articulação entre as três práticas de linguagem propostas em Geraldi (2002, 2000). Além disso, traz devolutivas para o aluno do texto que ele produziu com orientações e sugestões que podem melhorar na reescrita do texto. O Caderno Pedagógico busca instruir o professor de forma mais aprofundada, a fim de que ele possa ajudar o aluno a construir o próprio conhecimento de forma reflexiva. A Apostila não deixa de instruir o professor, entretanto algumas informações poderiam ser mais aprofundadas e bem exploradas.

O Caderno Pedagógico possui 33 páginas e está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta a fundamentação teórica à qual nos apoiamos para organizá-lo e a segunda parte é destinada às oficinas.

As atividades estão distribuídas em 10 oficinas, totalizando 20 aulas de 55 minutos cada uma. Das 69 atividades propostas e mais a sugestão para um vídeo, seis exploram a oralidade e favorecem a reflexão e o debate, 11 atividades são de autoavaliação, 32 atividades são destinadas à compreensão do contexto de produção e circulação do gênero e reportagem jornalística impressa. Essas atividades estão distribuídas da seguinte maneira: seis atividades orais para reflexão, debate e mais um vídeo da música “Planeta Água" do compositor Guilherme Arantes, uma atividade para a pesquisa; uma atividade para entrevista; uma atividade para desenho e fotografia; uma atividade para a produção inicial diagnóstica; uma atividade para devolutiva; uma atividade para a reescrita do texto e 12 são direcionadas aos estudos linguísticos. Todas as atividades estão relacionadas ao gênero reportagem. Essa preocupação de relacionar as atividades aos gêneros estudados se deu por acreditarmos que dessa forma o aluno pode conhecer o gênero em suas particularidades e, com isso, ter mais informações para produzir seu próprio texto. A tabela abaixo apresenta como estão distribuídas as atividades no Caderno Pedagógico e na Apostila.

3.6.7 Tabela 5: organização das atividades nos materiais

Quantidades de aulas: 20 no Caderno Pedagógico e 18 na Apostila (2013).

Materiais	Caderno Pedagógico gênero trabalhado	Apostila (2013) gêneros trabalhados
Atividades propostas	**Reportagem**	**Resenha/reportagem**
Contexto de produção e circulação	32	14
Entrevista com especialista	1	1
Linguística/gramatical	12	65
Pesquisa sobre o gênero	1	1
Produção inicial	1	0
Devolutiva	1	0
Desenho	1	0
Fotografia	1	0

Reescrita	1	0
Produção final	1	2
Autoavaliação	11	0
Oralidade/reflexão e debate + vídeo	6	0
Total de atividades propostas	69	81

Tabela 5: Distribuição das atividades nos materiais
Fonte: Pesquisador

Quando comparamos as atividades dos dois materiais didáticos, observamos que a Apostila está mais voltada para as questões linguísticas/gramaticais, ao passo que o Caderno Pedagógico se volta para as questões de compreensão e interpretação. Quanto aos gêneros trabalhados, os dois materiais são convergentes, pois os gêneros pertencem à esfera jornalística, embora o gênero resenha possa pertencer também à literatura. As propostas de produção textual da Apostila contemplam os dois gêneros estudados no capítulo, já o Caderno Pedagógico propõe apenas a produção do gênero reportagem.

Uma das grandes diferenças entre os materiais está nos encaminhamentos da proposta de produção escrita do gênero reportagem. O Caderno Pedagógico é mais específico, detalha cada passo, provoca reflexão, devolve, estabelece uma interlocução com o aluno no sentido de aprofundar e sedimentar o conhecimento, sempre com a mediação do professor que não é apagado no processo.

Isso posto, questionamos na Apostila, as atividades relacionadas aos gêneros voltadas para instrumentalizar o aluno para que ele se aproprie das características essenciais dos gêneros trabalhados e produza com autonomia um desses exemplares. Verificamos que nas atividades de interpretação/compreensão da Apostila quatro são respostas pessoais, cinco de compreensão e cinco de interpretação. Observando as perguntas das atividades, consideramos que elas quase não contemplam todas as condições de produção defendidas por Geraldi. Isso pode não ser suficiente no sentido de levar o aluno a se apropriar das características essenciais do gênero, pois as perguntas relacionadas a este, além de serem poucas, apenas 14, não exploram todas as dimensões do gênero e nem o contexto de produção e circulação. Assim, no que concerne à instrumentalização do aluno para a produção escrita, o Caderno Pedagógico é mais completo que a Apostila, haja vista

que suas atividades foram organizadas para auxiliar o aluno na produção escrita do gênero reportagem jornalística impressa. Como apresenta a próxima tabela.

3.6.8 Desenho das atividades no Caderno Pedagógico

Tabela 6: Desenho das atividades do Caderno Pedagógico

	Caderno Pedagógico
Atividades	**Gênero reportagem**
Contexto de produção	32
Pesquisa	1
Linguística/Gramática	12
Entrevista	1
Produção inicial	1
Reescrita	1
Autoavaliação	11
Produção final	1
Fotografia	1
desenho	1
Oralidade/reflexão e debate + vídeo	6
Total	69

Fonte: organizado pelo pesquisador

Como podemos observar, o que diferencia o Caderno Pedagógico da Apostila, é a quantidade de atividades voltadas para o contexto de produção, a proposta de uma produção inicial, a proposta de uma reescrita do texto, a proposta de uma produção escrita final e, além disso, traz seis questões orais e mais um vídeo para provocar a reflexão nos alunos sobre o tema. Um ponto que destacamos no Caderno Pedagógico, é a autoavaliação feita pelo aluno e a autoavaliação feita pelo professor sobre o processo. Em nosso entendimento, é importante que o professor faça essa avaliação sobre os avanços conquistados na produção escrita dos alunos. Avaliar o processo, e não o texto inicial, como propõe Geraldi.

Diante do que foi exposto na comparação das atividades dos materiais didáticos, cremos que, embora não tenhamos implementado o projeto de escrita em sala de aula, a proposta do Caderno Pedagógico pode transformar as aulas de

redação escolar em aulas de produção textual, com finalidades interativas e comunicativas nas práticas sociais dos alunos e, com isso, melhorar a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, pois a sua organização deu-se, sobretudo, sob a perspectiva metodológica da produção escrita de Geraldi no que concerne às questões sobre as cinco condições de produção: ter o que dizer, ter razão para dizer, ter alguém para dizer, se constitua como sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha as estratégias para realizá-las. Dessa forma, o professor que se interessar, pode fazer uso do Caderno Pedagógico em sala de aula com seus alunos, como um instrumento complementar ao livro didático e, com isso, pode se constituir como interlocutor do texto do aluno na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retrospectiva e as considerações finais

Após 29 meses de pesquisa, leitura, escrita, reescrita e muitas mudanças, concluímos nossa pesquisa. Partimos de alguns problemas de escrita que encontramos em alguns textos escritos por alguns alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais em uma escola de uma cidade localizada na região metropolitana de Campinas SP. Em algumas produções ficaram evidentes problemas de coesão, coerência, ortográficos e muitas repetições desnecessárias que prejudicavam a progressão e o desenvolvimento do texto.

Observamos que no material didático que trabalhávamos com os alunos havia proposta de produção textual por meio do gênero reportagem. No entanto, percebemos que as atividades relacionadas ao gênero reportagem que poderiam instrumentalizar os alunos para que eles se apropriassem das características básicas do gênero, tais como contexto de produção, circulação e suporte poderiam receber um direcionamento didático mais abrangente e, por isso, poderiam ser trabalhadas com mais profundidade.

Dessa forma, pensamos em desenvolver com os alunos uma proposta didática de escrita por meio do gênero textual reportagem jornalística impressa e assim, organizamos o Caderno Pedagógico para ser utilizado dentro da sala de aula e, com isso, preencher as lacunas da Apostila.

Podemos resumir nossa pesquisa da seguinte forma:

Partimos de uma problemática detectada na escrita de alguns alunos do 9º ano do ensino fundamental em sala de aula na nossa prática docente. Para tentar amenizar o problema, fizemos um levantamento bibliográfico e encontramos uma literatura vasta que ofereceu o suporte necessário e fundamentou a pesquisa.

Na introdução, apresentamos o problema encontrado em alguns textos dos alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista. Apresentamos a justificativa pela qual nos motivou a sua realização. Descrevemos os objetivos pretendidos, a metodologia utilizada e os autores que deram suporte à pesquisa.

Na fundamentação teórica, contextualizamos sobre os desafios do ensino da língua escrita nas escolas públicas brasileiras desde o século XX até a atualidade e mostramos, por meio da pesquisa os dados do SAEB (2017) e PISA (2018), que

apesar dos avanços na área educacional, os estudantes brasileiros ainda possuem bastante dificuldades no domínio do uso da Língua Portuguesa.

Discorremos brevemente sobre a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2014, 2016). Compreendemos as relações dialógicas e a importância dos gêneros discursivos nas práticas de atividades humanas por meio da linguagem. Esclarecemos o porquê de utilizarmos a nomenclatura “gêneros textuais” e não gêneros discursivos.

Descrevemos as cinco condições de produção propostas por Geraldi (2002), a importância que elas representam para o ensino da língua escrita nas escolas e a sua metodologia utilizada na organização do Caderno Pedagógico.

Fizemos uma abordagem descritiva dos gêneros da esfera jornalística. Discorremos sobre o papel social da imprensa, sua importância na construção de um pensamento crítico. Apresentamos o gênero textual reportagem jornalística impressa como um facilitador do ensino aprendizagem e como a utilização dele poderia contribuir para as aulas de produção textual na sala de aula. Vimos como estão relacionados com as práticas de linguagem os diferentes gêneros da esfera jornalística na BNCC (2018), seus campos discursivos e a multimodalidade que constituem estes gêneros e sua importância no ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Na análise, demonstramos por meio da observação, que a Apostila apresentava lacunas em algumas atividades proposta para o ensino do gênero textual reportagem e, assim, organizamos o Caderno Pedagógico com a finalidade de ter um material que pudesse complementar a Apostila nas propostas de produção textual do referido gênero e, posteriormente, fizemos uma breve comparação de algumas atividades da Apostila com a proposta do Caderno Pedagógico.

Na metodologia, apresentamos o nosso percurso como professor e pesquisador. Discorremos brevemente sobre a classificação da pesquisa, que passou de qualitativa interpretativa interventiva para qualitativa de cunho teórico especulativo, documental e bibliográfica e análise. Descrevemos as fontes primárias e secundárias que utilizamos na coleta dos dados, sendo que classificamos o capítulo da Apostila como primária, dado a especificação da análise e por não encontrarmos na literatura nenhum registro sobre o referido capítulo. Traçamos o desenho da pesquisa e apresentamos as mudanças pelas quais a pesquisa precisou passar para ser concluída, desde a mudança de direcionamento da turma do 6º ano para a turma do

9º ano do ensino fundamental até o fechamento das escolas no início de 2020 cumprindo os decretos: Federal, Estadual e Municipal devido a pandemia.

Passamos por várias situações adversas no decorrer desta pesquisa. Olhando lá atrás, no início do mestrado, em março de 2019, jamais pensávamos que iria haver tantas mudanças, tantos acontecimentos. Coisas inimagináveis. A perda da neta, logo no início do mestrado, foi um choque que abalou profundamente minha estrutura emocional. Adoeci em junho de 2019. Foram dias de dor e sofrimento, não havia condições físicas e nem psicológicas para estudar. Depois de menos de um ano da perda da minha neta, perdi minha mãe em 11 de janeiro de 2020. Por vezes, lutei comigo mesmo. Uma parte queria desistir, mas alguma coisa impulsionava-me, dava-me forças e eu continuei. Aí veio a pandemia causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) e a perda de amigos e parentes trouxe uma sensação de incerteza, de não acreditar no amanhã. Os noticiários anunciam todos os dias mortes e mais mortes e as imagens de hospitais lotados, de pessoas mortas acondicionadas em contêiner, de cemitérios sendo ampliados porque já não tinham mais espaço para receber os mortos, formavam um quadro de filme de horror. Que motivos eu tinha para estudar se nem tinha certeza de que o outro dia iria chegar para mim e minha família? Nenhum motivo. Não sei como continuei. Só sei que segui em frente.

Houve mudanças no projeto original (Vozes da Comunidade: Relato Pessoal), devido ao fato de a secretaria municipal de educação de Monte Mor não oferecer um suporte psicológico aos participantes. Em seguida, começamos a enfrentar a pandemia e o projeto precisou ser modificado novamente, pois não mais seria implementado em sala de aula. Nesse tempo, precisamos reinventar, rever métodos e práticas pedagógicas para darmos conta da demanda dos alunos que passaram a realizar atividades de forma remota. Foi e é um aprendizado para toda a vida. Por outro lado, também é perceptível que houve aprendizado enquanto pesquisador, fruto destes acontecimentos inesperados. Como a própria vida.

Refletindo sobre nosso trabalho, é bem verdade que não tivemos como comprovar a eficácia da nossa proposta de escrita no Caderno Pedagógico e nem se suas atividades, de fato, dão conta de instrumentalizar o aluno para que ele possa produzir um exemplar do gênero trabalhado. Devido ao fato de não termos a oportunidade de implementarmos, não colocamos em prática o que idealizamos e, por conta disso, os dados não foram coletados dentro da sala de aula no processo, pois a produção textual escrita não aconteceu. Isso inviabilizou, por exemplo, a

comparação de uma produção inicial com o último texto produzido. Essa comparação seria essencial para sabermos se o Caderno Pedagógico, de fato, preencheria as lacunas deixadas pela Apostila nas questões relativas à produções textuais dentro da sala de aula. Entretanto, se considerarmos que o referido caderno foi organizado segundo a proposta metodológica de Geraldi e, que suas oficinas buscam a aproximação com que o autor postula, pode ser que, se o Caderno Pedagógico for utilizado por outros professores como um instrumento complementar ao livro didático, transforme as aulas de redação em aulas de produção textual com propósitos comunicativos. Assim, de acordo com Geraldi, teremos redações produzidas na escola e não para a escola. Dessa forma, o aluno pode aprender a interagir por meio da língua escrita em suas práticas sociais, tanto com seus pares quanto com o mundo dentro e fora dos muros da escola e, com isso, ser protagonista ao construir o próprio conhecimento.

Nessa perspectiva de escrita, estamos de acordo com Barbeiro, que defende que os projetos de escrita façam parte das aulas de Língua Portuguesa desde os anos iniciais, pois, dessa forma, é possível romper com as práticas tradicionais de redação escolar que ainda persistem em muitas escolas. Nesse sentido, se houver um trabalho na base que dê prioridade à escrita, pode ser que no 9º ano do ensino fundamental, não tenhamos mais alunos com déficit no domínio desta.

Assim, quando esse aluno terminar o ensino médio, pode ser que adquira as competências necessárias para fazer uso da linguagem escrita nas práticas sociais e interagir por meio dela. O autor dialoga com Geraldi, que afirma que as práticas de escrita tradicionais descaracterizam o aluno como sujeito e impossibilitam o uso da linguagem em sua plenitude. O que se dá porque na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que escreve ao professor, devolvendo aquilo que lhe foi ensinado pela escola. A crítica de Geraldi ao ensino da escrita na escola lá no início de 2000 é pertinente quando refletimos que apesar de estarmos em 2021, tais práticas são recorrentes dentro da sala de aula em muitos municípios brasileiros. E o pior, é que alguns materiais didáticos, introduzidos nas escolas públicas, com dinheiro público, ainda estão distantes da concepção pedagógica proposta há mais de 20 anos pelo autor.

Sabemos também que em escolas públicas, há professores sem formação completa dando aulas e o agravante é que alguns desses professores são de áreas distintas. Estão em sala de aula porque faltam muitos professores titulares de cargo.

Quando pensamos na complexidade que é o ensino da escrita, percebemos que há muito a ser melhorado principalmente pelos poderes públicos que ainda patinam em encontrar soluções eficazes na área educacional, pois contratam professores sem a formação específica exigida em cada disciplina e, com isso, o problema do déficit na educação básica está distante de ser solucionado. Apontamos o fato, porque convivemos com essa realidade no nosso dia a dia como professor de escola pública.

A análise do capítulo da Apostila demonstrou que o material não cumpre com tudo o que promete. Muitas atividades, como explicitamos nos quadros, podem não ser suficientes para instruir o aluno para compreender as características do gênero reportagem, isso de certa forma, pode prejudicar seu aprendizado. A análise também levantou o problema dos encaminhamentos didáticos nas produções textuais. A nosso ver, tais propostas poderiam receber tratamentos mais específicos no sentido de fornecer ao aluno caminhos alternativos para a construção de textos escritos. A Apostila também não trabalha a reescrita do texto e isso leva-nos a concluir que também não haverá uma devolutiva ao aluno e nem uma análise do processo de escrita, dos avanços conquistados pelo aluno. Demonstrou também, em termos gerais, que a Apostila é mais quantitativa, isto é, trabalha um número muito grande de conteúdo em um curto espaço de tempo e isso pode não ser transformado em aprendizagem, visto que o aprendizado precisa de tempo para ser internalizado e a escrita é um processo lento que leva muito tempo para se chegar a um resultado satisfatório, conforme observa Dolz.

Quanto à confecção do Caderno Pedagógico, buscamos nos aproximar da perspectiva interativa da proposta metodológica de Geraldi tendo o cuidado para não o copiar. Não que o Caderno Pedagógico seja a invenção do novo, pois o novo é uma fusão do já dito/escrito com o dito/escrito do momento, isto é, todo discurso é atravessado por outro discurso e que também vai atravessar outro discurso num contínuo das práticas sociais da linguagem humana tal como apregoa Bakhtin.

O que podemos dizer é que ao refletirmos sobre o nosso trabalho como professor e pesquisador, reconhecemos que de fato existe uma relação dialógica na escrita, ela se constrói nas contradições, nas escolhas, nas negações e aceites de palavras, nas escutas de discursos, na escrita e reescrita dos textos e nas reflexões sobre o que se está escrevendo. Nesse sentido, acreditamos que nosso trabalho pode ser relevante e servir para discussões acerca de propostas didáticas para a

produção escrita e, assim, contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua escrita nas escolas públicas de todo Brasil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões Críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino:** Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras Araraquara SP, 2008.

BAHIA, Benedito Juarez. **Jornal, História e Técnica:** história da imprensa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1964.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Fratechi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Alves. **O Ensino da Escrita:** a dimensão textual. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2007.

BONINI, Adair. **Mídia/Suporte e Hipergênero: os gêneros textuais e suas relações**. RBLA. Belo Horizonte, v.11, n.3, p.679- 704, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento - FNDE **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD** (2020 – 2023).

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 Acesso em: 06 set. 2021.

BUENO, Luzia. **Os Gêneros Jornalísticos e os Livros Didáticos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CLEMENTE, Isabel. **A Moda das Tatuagens Douradas Removíveis**. Revista Época, ed. 866, 21 jan. 2015. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2015/01/moda-das-btatuagens-douradas-removiveisb.html. Acesso em: 27 jul. 2021.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. Por que a aquisição da língua escrita é transformadora? **Revista Internacional d`Humanitats**. Barcelona, n.48, jan.-abr 2020.

CURRÍCULO PAULISTA. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ Acesso em: 13 nov. 2021.

DOLZ, Joaquim. **Chaves para o Ensino da Escrita**. Genebra, Suíça: 2009. Disponível em: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93. Acesso em: 23 abr. 2020.

DIAGRAMAÇÃO. Disponível em: https://rockcontent.com.talent-blog Acesso em: 13 nov. 2021.

FARIA, Maria Alice. **O Jornal na Sala de Aula.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FREIRE, Paulo. Disponível em: https://www.paulofreire.org/portfolio/pesquisa_documentacao_e_informacao.html. Acesso em: 13 nov. 2021.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. **Um Salto Para o Futuro: a educação básica no Brasil**. São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100003. Acesso em: 27 jul. 2021.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4º Ed. 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **O Gênero Reportagem e Sua Aplicação no Ensino da Leitura e Escrita**. Revista Trama. Marechal Cândido Rondon, vol.8, n.16, p.139-152, 2012.

LAGE, Nilson. **A Reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnica de Notícia.** 3.ed. Florianópolis: Insular, 2001.

LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia.** 2.ed. São Paulo: Ática,1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARE, Van Der. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5016/2/LD_PPGMAT_M_Marino%2C_Darlini_Ribeiro_2020.pdf Acesso em: 13 nov. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36

MELO, Juarez Marques; ASSIS, Francisco de. **Gêneros e Formatos Jornalísticos: um modelo classificatório**. Intercom – RBCC. São Paulo, v.39, n.1, p.39-56, jan./abr. 2016.

MÍDIA. *In:* BECHARA, Evanildo C. (Org.). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras.** 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011. p.858.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v.6. Edição Especial **Desafios e Avanços Educacionais em Tempos da COVID-19,** e143820, 2020.

PAULA, Maria Enunciada Nery Rodrigues de; CARVALHO, Aurean de Paula. O gênero textual folder a serviço da educação ambiental. **Revista Eletrônica de Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. Santa Maria, v.18, n.2, p.982-989, maio-ago. 2014.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Pereira. **Hipermodernidade, Multiletramento e Gêneros Discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.
SANTOS, Gilson Martins dos, *et. al*. **Língua Portuguesa e práticas docentes**, 9º ano, ensino fundamental 2/. Edição atualizada. São Paulo: Pearson Education Brasil, 216.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de Jornalismo Impresso.** Porto, 2001. Disponível em: www.bocc.ubi.pt Acesso em: 13 nov. 2021.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual da Educação. Currículo do Estado de São Paulo, **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** 2.ed. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2011.

Teorias da Aprendizagem. Disponível em: https://www.reaprendentia.org/teorias-de-aprendizagem/?gclid=Cj0KCQiAqbyNBhC2ARIsALDwAsBG1qsKB_jjCvkl1-v8XSgdeJQ-JCmF9forIBCjxMRvyWHJI030xz0aAtwDEALw_wcB Acesso em: 13 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VITIELLO, Márcio Abondanza. **Mediações do Estado e Cerceamento Midiático no Ensino de Geografia**: interferências na produção e distribuição de livros didáticos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.