

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS

Sérgio Claudino de Santana

BLOG COMO SUPORTE PARA A NOTÍCIA ESPORTIVA
ESCRITA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS
DA EJA

Recife
2016

SÉRGIO CLAUDINO DE SANTANA

BLOG COMO SUPORTE PARA A NOTÍCIA ESPORTIVA ESCRITA:
uma proposta de produção textual em turmas da EJA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento.

Recife
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S231b Santana, Sérgio Claudino de
Blog como suporte para a notícia esportiva escrita: uma proposta de produção textual em turmas da EJA / Sérgio Claudino de Santana. – Recife, 2016.

176 f.: il., fig.

Orientadora: Gláucia Renata Pereira do Nascimento.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências e anexos.

1. Gênero discursivo. 2. Produção textual. 3. Blog. 4. EJA. I. Nascimento, Gláucia Renata Pereira do (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-36)

SÉRGIO CLAUDINO DE SANTANA

**BLOG COMO SUPORTE PARA A NOTÍCIA ESPORTIVA
ESCRITA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS
DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras da Universidade
Federal de Pernambuco como requisito
para a obtenção do grau de Mestre.

APROVADA EM: 14 / 12 / 2016

BANCA EXAMINADORA

**Professora. Dra. GLÁUCIA RENATA PEREIRA DO NASCIMENTO
(Orientadora)**

**Professora Dra. SIANE GÓIS CAVALCANTI RODRIGUES (Examinador
interno)**

Professor Dr. JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR (Examinador externo)

Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiro e especialmente, à minha mãe, Maria Emília, grande exemplo de vida. Ela só cursou até a antiga primeira série do ensino fundamental, mas, na vida, ela é uma autêntica doutora. Sempre foi e é uma eterna incentivadora dos meus estudos. Fez o que estava ao seu alcance e, por diversas vezes, extrapolou as suas condições para satisfazer o meu desejo de estudar. E a meu pai, Severino Claudino, por ter me colocado no mundo.

Aos meus filhos, Sérgio, Carmem e Célio e aos meus irmãos, Sandro e Luizinho, por terem compreendidos, durante esses 24 meses a minha constante ausência, nos diversos finais de semana e momentos afins.

Dedico, também, à minha esposa, Fabíola, por ter aguentado minhas inquietações e insatisfações durante esta pesquisa.

Dedico, ainda, a todos os alunos das escolas públicas deste país que, apesar de vislumbrarem um futuro sombrio, continuam a acreditar que a verdadeira arma para superar as desigualdades do cotidiano é perseverar nessa missão de estudar. Especifico mais ainda os alunos da EJA de todo o Brasil por terem todas as angústias acima mencionadas, além das dificuldades de não terem estudado no tempo previsto e, mesmo assim, ousarem frequentar a escola e sonham concluir os estudos.

AGRADECIMENTO

A Deus, por me colocar no momento certo neste curso e conduzir todas as minhas decisões emblemáticas.

À minha querida mãe, Maria Emília, mãe, cabeleireira e dançarina “profissional”, pelo exemplo diário de luta, determinação, garra e superação de todos os determinismos da vida e aos meus filhos e irmãos pela compreensão.

Aos meus amigos Marinho e Vitor. O primeiro por me ajudar a organizar o *blog* desta minha pesquisa; já o segundo por me auxiliar na organização estrutural do trabalho em modificações essenciais.

À família Oliveira, representada pela minha esposa Fabíola, por ter me apoiado festivamente durante os dois anos de estudos.

À minha digníssima e querida orientadora, professora Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento, não só pelas preciosas e pontuais orientações acadêmicas, mas por todo o apoio pessoal a fim de que eu trilhasse o melhor caminho. Agradeço por pontuar decisivamente e de, no momento certo, orientar a retirada necessária de um capítulo da minha dissertação, que eu tanto queria apresentar, uma vez que soube me convencer e me fez entender que na vida devemos recuar para, em seguida, alcançar voos mais altos.

À Dra. Paloma Borba, membro da banca da primeira qualificação deste trabalho, pelas prestimosas orientações, valorosas contribuições e por suas atentas leituras durante todo o processo inicial de elaboração deste trabalho.

Às professoras Dra. Beth Marcuschi e Dra. Ana Lima, por terem me orientado durante o II Seminário de dissertações em Andamento (SEDA).

À professora Dra. Siane Gois, por todas as relevantes orientações durante o processo final de qualificação desta dissertação e por participar da minha banca ao orientar a inserção de mais dois capítulos e por todos os ensinamentos apresentados em sua disciplina sobre fonologia no decorrer do curso.

Ao Dr. Jurandir, por também compor a minha banca e dedicar toda sua experiência para melhorar ainda mais minha pesquisa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em todo o Brasil, por acreditarem neste projeto de formação, principalmente, aos nossos queridos docentes da

UFPE Dra. Ana Lima, Dra. Ângela Dionísio, Dra. Siane Góis, Dra. Beth Marcuschi, Dr. Antônio Carlos Xavier, também coordenador do curso, Dr. Eduardo França e Dra. Gláucia Nascimento.

À professora Dra. Kazuê Saito, pela orientação através da disciplina Análise da interação verbal.

Ao professor Luiz Castro, pela orientação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

À professora Márcia, pela orientação para a prova de proficiência em espanhol.

Aos meus novos e, agora, eternos amigos de curso que fazem parte da minha história: Ana Celi, Mônica Santos, Gerdna Martins, Érica Carvalho, Maria Bernadete, Maria Alice, Evaldo José, José Andrade, Joseane Gonçalo e Ziane Maria por sermos companheiros, por dividirmos muitas angústias e, sobretudo, por vivermos diversos momentos de sorrisos e descontração.

A Karla Soatman e a Rafaela Pedrosa, por nos acompanharem e nos auxiliarem durante nossos semestres letivos, sempre tão prestativas diante das nossas dúvidas.

À gestora da Escola de Referência em Ensino Médio Engenheiro Lauro Diniz, do estado de Pernambuco, professora Flávia Francisca, pelo crucial apoio, incentivo e coragem por assumir algumas ausências deste pesquisador, causando, muitas vezes, momentos tenebrosos para sua administração.

À minha coordenadora Jane Lima da mesma escola acima citada, por ter me oferecido menos turmas, sobretudo neste ano, para que pudesse ter um pouco mais de tempo dedicado à escrita do trabalho. Agradeço também não só pelas liberações para participar dos diversos seminários oferecidos pelo PROFLETRAS, mas também, como docente da FUNESO (Fundação de Ensino Superior de Olinda), por me aconselhar bastante sobre a importância da organização na hora da escrita e ouvir atentamente todas as dicas da minha orientadora.

Aos colegas professores também do Lauro Diniz, pelo apoio e a compreensão quando tiveram que me substituir nas minhas ausências e aos demais integrantes da escola que de uma forma ou outra contribuíram com a minha pessoa.

À prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, por ter me concedido uma licença de 1 ano e 9 meses a fim de que pudesse não só cursar, mas também estudar com tranquilidade para as disciplinas. Ressalto que tive meus vencimentos garantidos integralmente durante esse período.

À Escola Municipal Antônio Vieira de Melo no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, que serviu de campo de pesquisa para a realização deste trabalho.

À gestora Paula, por ceder em todos os momentos o *modem* da internet, a fim de que pesquisa pudesse acontecer de forma satisfatória, ao pessoal da secretaria pelo apoio burocrático e aos colegas professores por cederem aulas extras quando os feriados atrapalharam a sequência do trabalho.

Aos estudantes da turma do módulo IV da EJA, voluntários da pesquisa que gerou desta dissertação, por produzirem os textos que constituíram o *corpus* para a coleta e análise de meus dados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro para a realização deste curso de pós-graduação e desta pesquisa.

À Federação Pernambucana de Futebol e à Confederação Brasileira de Futebol, por cederem, através dos seus sites, o acesso às súmulas dos jogos explorados nesta pesquisa.

“O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.”

Antunes (2003, p.47)

RESUMO

O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi oferecer aos professores, especificamente da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), dados resultantes de uma pesquisa-ação para a reflexão desses profissionais sobre a necessidade da busca de novas propostas para o ensino de produção textual. Entendemos que é importante não só o trabalho específico com a escrita para os alunos da EJA em situações mais formais, como também a publicação dos textos resultantes desse trabalho. Para tanto, entendemos que é importante contemplar, no ensino da produção textual, temas que sejam do interesse dos estudantes, assim como prever as condições de produção dos textos, entre as quais, o público alvo dos textos, oferecendo, sempre que possível, a possibilidade da publicação dos textos produzidos em sala de aula. Assim, sugerimos o *blog* como possibilidade para publicação. Na pesquisa que realizamos, por meio da metodologia da pesquisa-ação, contemplamos o ensino e a produção de notícias esportivas escritas sobre jogos de futebol de campo, fazendo uso de uma temática que consideramos pertinente, já que, em nossa vivência como docente nessa modalidade de ensino, percebemos o interesse dos estudantes pelo tema. Para confirmar esse interesse sobre o tema futebol, antes de elaborarmos a sequência didática para a realização das atividades que geraram os dados para análise, aplicamos um questionário. Apenas após a análise das respostas dadas ao questionário, elaboramos a sequência didática, orientada pela metodologia proposta por Dolz; Noverraz; Schneuly (2004), em que exploramos esse gênero do domínio discursivo do jornalismo. Ao final desta pesquisa, a nosso ver, logramos o êxito da nossa hipótese e alcançamos os objetivos pretendidos para a melhoria possível da qualidade da produção textual escrita dos nossos voluntários, por meio de um trabalho de curta duração. Além disso, constatamos não só a importância da assiduidade do aluno na sala de aula, mas também a necessidade de realização da atividade de reescrita, sobretudo, quando existe uma plataforma virtual, o *blog*, como suporte para a publicação dos textos produzidos pelos estudantes. A pesquisa foi fundamentada teoricamente em Antunes (2003) e (2010) van Dijk (1982); Geraldi (2003) e (2012); Bakhtin ([1979] 2002) e ([1992] 2011); Cury (2000); Marcuschi (2003); Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004); Bazerman (2006); Sampaio (2009); Adam (2011); Zimmer (2011); Bronckart (2012); Miller (2012); Lino de Araújo e Silva (2015).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo; produção textual; *blog*; EJA.

ABSTRACT

The objective of the research presented here was to offer the teachers, specifically Youth and Adult Education (hereinafter EJA), data resulting from an action research for the reflection of these professionals on the need to search for new proposals for teaching textual production. We understand that it is important not only the specific work with writing for EJA students in more formal situations, but also the publication of the texts resulting from this work. In order to do so, we believe that it is important to contemplate, in the teaching of textual production, topics that are of interest to the students, as well as to predict the production conditions of the texts, among which the target audience of texts, offering, whenever possible, Possibility of publishing the texts produced in the classroom. So, we suggest the *blog* as a possibility for publication. In our research, through the methodology of action research, we contemplate the teaching and production of written sports news about field soccer games, making use of a theme that we consider pertinent, since in our experience as a teacher in this modality We perceive students' interest in the subject. In order to confirm this interest on the football theme, before we elaborated the didactic sequence for the activities that generated the data for analysis, we applied a questionnaire. Only after the analysis of the answers given to the questionnaire did we elaborate the didactic sequence, guided by the methodology proposed by Dolz; Noverraz; Schneuly (2004), in which we explore this genre of the discursive domain of journalism. At the end of this research, in our view, we have succeeded in our hypothesis and attained the desired objectives for the possible improvement of the quality of the written text production of our volunteers through a short term work. In addition, we note not only the importance of student attendance in the classroom, but also the need to perform rewriting activity, especially when there is a virtual platform, the *blog*, as a support for the publication of texts produced by students. The research was theoretically based on Antunes (2003) and (2010) van Dijk (1982); Geraldi (2003) and (2012); Bakthin ([1979] 2002) and ([1992] 2011); Cury (2000); Marcuschi (2003); Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004); Bazerman (2006); Sampaio (2009); Adam (2011); Zimmer (2011); Bronckart (2012); Miller (2012); Lino de Araújo e Silva (2015).

KEY WORDS: Discursive genre; text production; *blog*; EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Condições necessárias à produção de um texto.....	73
Figura 2 – Fotografia dos voluntários.....	92
Figura 3 – Fotografia dos voluntários.....	94
Figura 4 – Notícia 1 PI.....	100
Figura 5 - Notícia 2 PI.....	101
Figura 6 - Notícia 4 PI.....	102
Figura 7 - Notícia 6 PI.....	103
Figura 8 - Notícia 8 PI.....	104
Figura 9 - Notícia 9 PI.....	105
Figura 10 - Notícia 3 PI.....	106
Figura 11 - Notícia 5 PI.....	107
Figura 12 - Notícia 7 PI.....	108
Figura 13 - Publicação no <i>blog</i>	118
Figura 14 – Publicação no <i>blog</i>	123
Figura 15 - Notícia 1 PF.....	132
Figura 16 - Notícia 2 PF.....	132
Figura 17 - Notícia 3 PF.....	133
Figura 18 - Notícia 4 PF.....	133
Figura 19 - Notícia 5 PF.....	134
Figura 20 - Notícia 6 PF.....	134
Figura 21 - Notícia 7 PF.....	135
Figura 22 - Notícia 8 PF.....	135
Figura 23 - Notícia 9 PF.....	136

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Superestrutura esquemática prototípica do discurso jornalístico.....	55
Esquema 2 - Estrutura narrativa.....	69
Esquema 3 - Estrutura base de uma sequência didática.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto ao alcance do propósito comunicativo PI.....	99
Gráfico 2 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto ao alcance da informatividade PI.....	108
Gráfico 3 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do título PI.....	110
Gráfico 4 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do lide das notícias PI.....	112
Gráfico 5 – Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do corpo das notícias PI.....	115
Gráfico 6 – Síntese desempenho dos voluntários quanto ao alcance do propósito comunicativo PF.....	126
Gráfico 7 – Síntese desempenho dos voluntários quanto ao alcance da informatividade PF.....	136
Gráfico 8 – Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do título PF...138	
Gráfico 9 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do lide das notícias PF.....	140
Gráfico 10- Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do corpo das notícias PF.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos textuais	66
Quadro 2 – Quadro sinóptico das PI das notícias.....	98
Quadro 3 - Notícia 1 PI.....	100
Quadro 4 – Notícia 2 PI.....	101
Quadro 5 – Notícia 4 PI.....	102
Quadro 6 – Notícia 6 PI.....	103
Quadro 7 - Notícia 8PI.....	104
Quadro 8 – Notícia 9 PI.....	105
Quadro 9 – Notícia 3 PI.....	106
Quadro 10 –Notícia5 PI	107
Quadro 11 – Notícia7PI.....	108
Quadro 12 – Títulos PI.....	109
Quadro 13 – Lide 2 PI.....	111
Quadro 14 – Lide 4 PI.....	111
Quadro 15 – Lide 8 PI.....	111
Quadro 16 – Lide 1 PI.....	111
Quadro 17 – Lide 6 PI.....	111
Quadro 18 – Lide 3 PI.....	112
Quadro 19 – Lide 7 PI.....	112
Quadro 20 – Lide 5 PI.....	112
Quadro 21 – Lide 9 PI.....	112
Quadro 22 – Corpo 1PI.....	113
Quadro 23 – Corpo 2 PI.....	113
Quadro 24 – Corpo 4 PI.....	113
Quadro 25 – Corpo 5 PI.....	114
Quadro 26 – Corpo 6 PI.....	114
Quadro 27 – Corpo 7 PI.....	114
Quadro 28 – Corpo 8 PI.....	114
Quadro 29 – Corpo 9 PI.....	115
Quadro 30 – Revisão da reescrita.....	120
Quadro 31 – Quadro sinóptico das PF das notícias.....	125
Quadro 32 – Comparação entre as PI e PF.....	131
Quadro 33 – Comparação entre os títulos das PI e PF.....	137
Quadro 34 – Comparação entre os lides das PI e PF.....	139
Quadro 35 – Comparação entre os copos das PI e PF.....	143

SUMÁRIO

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 A EJA e suas histórias	27
2.2 O 'suporte' textual <i>Blog</i>	38
2.3 Os gêneros discursivos	43
2.3.1 O gênero notícia	52
2.4 Tipos textuais	60
2.4.1 Sequências textuais narrativas	67
2.5 Ensino da produção textual	70
2.6 O gênero na sala de aula	78
3. METODOLOGIA	84
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DO CORPUS	92
6. REFERÊNCIAS	152
ANEXO A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO - Sequência didática	156
ANEXO B – TERMOS DE ESCLARECIMENTO	170
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA ESTUDANTES DO EJA VOLUNTÁRIOS MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS (Resolução 466/12)	172
ANEXO C - QUESTIONÁRIO	173
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	174

1. INTRODUÇÃO

É possível perceber, na atual conjuntura educacional brasileira, que o trabalho com os gêneros discursivos¹ tem sido reiterado como meio principal para a apropriação de conhecimentos relacionados à linguagem. A escola, com isso, assume a função de responsabilizar-se pelo ensino de usos adequados da linguagem em situações efetivas, de prática real, do cotidiano e, ao mesmo tempo, de conduzir o aluno a desenvolver bem essa prática na vida não escolar. Contudo, entendemos que não basta ensinar aspectos sobre os gêneros na escola, isto é, ensinar peculiaridades de suas formas de organização e de suas funções; é preciso dar vida a esse ensino e torná-lo mais atrativo em sala de aula. Acreditamos que é importante fazer isso, sobretudo, no eixo de ensino da escrita.

O trabalho de ensino da escrita é, normalmente, uma atividade complexa para os professores de língua portuguesa e, muitas vezes, enfadonha para os alunos. Para os professores, a dificuldade reside não apenas no fato de terem a obrigação de contribuir para que turmas numerosas desenvolvam adequadamente suas habilidades de produção, mas, sobretudo, pela desmotivação externada pelos alunos, uma vez que as atividades, em geral, já são bastante previsíveis para estes. Ainda que tenhamos esses empecilhos, é preciso que nos esforcemos para melhorar o perfil das atividades de ensino de escrita, uma vez que verificamos em nossa vivência na escola que, em muitas oportunidades, só chegam aos estudantes atividades didáticas que têm formatos ultrapassados, dos quais os estudantes já estão saturados, porque são tarefas repetitivas e desestimulantes. As propostas para a produção de gêneros discursivos já existem nas escolas brasileiras, o que é um ponto positivo, mas são, quase sempre, “importadas” dos livros didáticos, sem trazer, ao menos, uma intervenção de autoria do professor que amplie o estudo apresentado pelos livros didáticos.

A preocupação com este cenário tem sido bastante divulgada, principalmente em relação a estudantes de modalidades regulares de ensino, em trabalhos como o de Antunes (2003). Entendemos que também é necessário trazer à tona essa preocupação com o foco ajustado para os estudantes da Educação de Jovens e Adulto (doravante,

¹ Optamos pelo termo bakhtiniano ‘gênero discursivos’, por entender que este evidencia mais precisamente a função dialógica da linguagem, apesar de recorrer também, neste trabalho, a autores que preferem o termo ‘gêneros textuais’, como Marcuschi (2008) e Bronckart (2012).

EJA). A EJA é uma modalidade escolar das etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada, também, por algumas redes particulares, desde que as instituições sejam credenciadas e autorizadas. Essas instituições podem receber os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção, por parte dos estudantes, da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância).

O segmento da EJA é regulamentado pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (a LDB, ou lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). É um dos segmentos da educação básica que recebem repasse de verbas do FUNDEB (Fundo de desenvolvimento da Educação Básica). Se toda prática de ensino deve ser consistente e, para isso, deve dar conta de interesses dos estudantes, para a EJA – geralmente oferecida no turno da noite, para estudantes que também são, em maioria, trabalhadores – defendemos que deve ser dada atenção especial à elaboração dessa prática de ensino.

Percebemos que professores tendem, apenas, a adaptar atividades realizadas durante o dia em outras turmas de modalidades regulares de ensino, para as turmas da noite da EJA. Sabemos das inúmeras dificuldades do cotidiano do professor, todavia é preciso que envidemos esforços no intuito de melhorar esse cenário. As condições de trabalho ainda nos levam a anuir à supremacia historicamente atribuída ao livro didático, em detrimento do desenvolvimento das habilidades necessárias à competência de autoria de nossas aulas. Isso precisa ser superado, para que possamos atender às peculiaridades de cada grupo de estudantes.

Embora, como dissemos, a proposta para a produção de gêneros já esteja no cotidiano escolar, em nossa vivência na escola pública, percebemos que, muito frequentemente, ainda há práticas reducionistas, no que diz respeito, por exemplo, ao ensino de atividades discursivas de narração ou de um relato. Muitas vezes, quando se solicita a um aluno a produção de narrativa ou de um relato de/sobre algum fato, por meio da escrita, não se elege um gênero, mas apenas temáticas que o estudante, normalmente, já consegue prever, porque, em geral, são as mesmas: algo sobre o seu final de semana anterior, sobre alguma história marcante de sua vida ou sobre uma história que poderá inventar. E a orientação para a produção textual ocorre, muitas vezes, sem critérios bem definidos.

O importante parece ser que haja o cumprimento da atividade. Acreditamos que isso se deva ao fato de muitos professores ainda não conhecerem bem propostas com

base na teoria sociointeracionista bakhtiniana, a adotada neste trabalho, para o ensino da produção de textos. Essa teoria, que enfoca a função dialógica da linguagem, foi a que fundamentou inúmeros trabalhos sobre o ensino de produção textual, que orientam as previsões adequadas das condições de produção e não apenas a apresentação da organização formal do gênero a ser construído. Esse pouco conhecimento dos professores ocorre apesar das propostas amplamente divulgadas por documentos oficiais. Essa nossa afirmação é ratificada por Ávila; Gois; Nascimento (2012, p. 44-45):

Os estudos sobre os gêneros textuais que, nas últimas décadas, vêm sendo desenvolvidos ancoram-se na concepção teórica bakhtiniana dos gêneros do discurso, segundo a qual a linguagem é analisada no seu aspecto sociointeracionista (perspectiva que serve como alicerce dos PCN). O texto que tem como título O problema dos gêneros do discurso foi possivelmente escrito, segundo Faraco (2006), entre 1952 e 1953, vindo a ser publicado pela primeira vez na Rússia, em 1979. Levando-se em conta que a difusão de tal teoria tenha ocorrido no Ocidente apenas anos depois e que sua incorporação aos currículos de Letras seja bastante recente, milhares de professores de Língua Portuguesa que atuam em nossas escolas não tiveram contato com ela quando da sua formação superior. É natural, portanto, que (a menos que tenham feito cursos de especialização na área, ou que tenham participado de curso de formação continuada) muitos não tenham sequer o conhecimento de tal perspectiva.

Quer dizer, muitos docentes que atuam no ensino básico, cremos nós, têm interesse para implementar metodologias diferentes nas aulas, que lhes ajude a contribuir para a melhoria da qualidade dos textos de seus alunos. Entretanto, afastado das universidades desde a conclusão de seu curso de graduação e devido à falta de oportunidade de frequentarem cursos de pós-graduação que poderiam atualizar seus conhecimentos, não concretizam os seus anseios.

Marcuschi (2008, p. 207) revela que, embora não seja ainda o ideal, os PCN (1998) (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), promoveram um avanço na orientação do ensino de língua materna tendo como objetos centrais os gêneros do discurso. Mas sabemos que o trabalho adequado com gêneros, 18 anos após a publicação dos PCN, ainda não vem sendo realizado sequer com a devida frequência. Assim, é preciso que haja um esforço constante a fim de que não nos limitemos a levar para a sala de aula exemplares de diferentes gêneros discursivos e trabalhar com aspectos formais desses exemplares. Defendemos que é preciso levar gêneros que circulem no contexto social em que o

estudante está incluído , como a notícia esportiva escrita (doravante NEE), por exemplo. Além disso, é preciso contemplar aspectos da forma do gênero e aspectos ligados à função que cumprem na sociedade.

Segundo Antunes (2003, pp.108-109), “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas.” (grifo nosso). Ou melhor, é preciso trazer para o ambiente educacional práticas mais objetivas, a fim de que o trabalho com a escrita seja vivido com menos indiferença por parte dos educandos e se torne aliado deles no desempenho escolar e, mais tarde, fora da escola.

Por isso, acreditamos que, ao levar para a sala de aula aspectos da realidade, como fatos do cotidiano de um bairro, de uma cidade, de um país, entre os quais, estão fatos do esporte, pode ser algo de mais alta relevância. No que diz respeito ao esporte, considerando o futebol como uma das práticas mais populares no país, entendemos que trazer à tona, em sala de aula, por exemplo, polêmicas que envolvem determinados lances de um jogo, pode ser uma boa estratégia para as aulas de língua materna. E, ao contrário do que se pode imaginar, isso pode ser interessante não apenas para os alunos, mas também para as alunas.

Segundo pesquisa² realizada pela Sophia Mind em 2010, empresa do grupo Bolsa de Mulher, a pedido do jornal “O Globo”, 80% das mulheres brasileiras torcem para algum time de futebol. Outrossim, entre os idosos, diversas atividades esportivas são promovidas a fim de melhorar o desempenho do corpo e da mente deles. Entre elas, o futebol possui um lugar privilegiado, como aconteceu no oitavo jogos da pessoa idosa, competição realizada, anualmente, no Recife³. Assim, por ser o futebol o esporte que mais mobiliza o interesse da população nacional, independentemente do gênero e da idade, nossa experiência como professor mostra que esse tema não só pode ser explorado para aulas de língua materna, no eixo da escrita, como também pode oportunizar o ensino sobre gêneros discursivos do jornalismo esportivo (tais como NEE). Citamos esse tema e esse gênero como exemplos, mas, evidentemente, quaisquer outros temas e gêneros relevantes para os estudantes podem ser abordados.

É inegável que há lacunas no ensino de língua neste país, no que diz respeito aos usos sociais da língua. Quando se fala em estudo do uso social da língua, pretende-se

² :<<http://oglobo.globo.com/esportes/pesquisa-mostra-que-no-pais-do-futebol-80-das-mulheres-torcem-para-algum-time-2998020>> acessado em 05/01/2015.

³ <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/saude/noticia/2015/11/08/centenas-de-idosos-se-reuniram-no-recife-antigo-para-a-caminhada-da-pessoa-idosa-207076.php> acessado em 20/11/2015.

que seja colocado em relevo em sala de aula aquilo que é dinâmico, possível e praticado pelos indivíduos de uma sociedade.

Hodiernamente, vivemos a era da internet, que não pode ser ignorada pela escola. A internet é um espaço que pode ser um aliado ao ensino da produção de textos, porque dispõe de diferentes tipos de suporte para a publicação de textos escritos por estudantes. A publicação, como já dissemos, é parte importante do processo de ensino de produção textual. Nesse espaço virtual, evidencia-se o *blog*⁴ como meio para informação, lazer e também de estudo e pesquisa. Pessoas de diversas idades, classes sociais e diferentes ambientes profissionais fazem uso de *blogs* atualmente. Os motivos para acessá-los são os mais diversos.

Com isso, aquilo que é “fruto” dessa plataforma, os gêneros nela disponibilizados, estão amplamente disponíveis e podem ser, por isso, importantes recursos de ensino nas aulas de língua materna. O *blog* pode, a nosso ver, garantir a existência de condições de produção textual empíricas, quer dizer, condições e espaço reais de disponibilizar um texto para um leitor real. Geraldini (2003) diz, ao se referir a um trabalho de produção textual na escola, que o aluno necessita ter o que dizer, uma razão para dizer e a quem dizer. Entendemos que o *blog* pode ajudar o trabalho docente e favorecer o atendimento a essas condições para a produção textual. Ou seja, os estudantes poderão se assumir como autores e disporão do espaço (terão a quem dizer e onde dizer), para produzirem textos – escritos – em determinado contexto sócio-histórico com certos propósitos (terão uma razão para dizer o que se tem a dizer) e que falarão e escreverão para interlocutores reais interessados na temática dos textos (terão a quem dizer o que se tem a dizer). E esses textos serão publicados nessa plataforma e cumprirão, de fato, suas funções sociais. Como afirma Miller (2012, p. 60):

Os *blogs* podem ser tanto públicos quanto intensamente pessoais de maneiras possivelmente contraditórias. São dirigidos a todo mundo e, ao mesmo tempo, a ninguém e não parecem servir a nenhum propósito prático imediato, apesar do crescente número de escritores e de leitores que lhes dedicam cada vez mais tempo. O *blog* é uma nova oportunidade retórica possibilitada pela tecnologia, que vem se tornando mais acessível e fácil de usar, mas que também foi tão rápida e amplamente aceita que tem de estar servindo a necessidades retóricas bem precisas.

⁴ Usaremos no nosso trabalho a concepção de *blog* como suporte, pois acreditamos que, diferentemente do seu início como uma forma de diário, hoje o *blog* comporta diversos gêneros com propósitos muito distintos o que nos desautoriza a classificá-lo como um gênero, tendo como base Bakhtin (2011, p. 262), quando define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Outrossim, como afirma Ribeiro (2009) não seria adequado atribuir ao *blog* a categoria de gênero, mas sim como um veículo de comunicação, uma vez que, nesse ambiente, há uma enorme variedade de textos com formas e propósitos muito distintos.

É preciso, além da criação do espaço, elaborar estratégias didáticas junto aos estudantes, a fim de promover o *blog* e, conseqüentemente, os textos publicados.

Para Bronckart (2012), a aprendizagem de um gênero é um fator de socialização e de real inclusão nas atividades comunicativas humanas. Isto é, por meio do uso da linguagem em forma de gêneros, o agente da ação verbal sente-se um legítimo integrante do grupo social do qual faz parte. Considerando essas reflexões, entendemos que o professor dará mais vida ao seu trabalho caso busque os gêneros discursivos para a sua prática didática, porque os gêneros são formas de ação social.

Para isso, os seus alunos terão que imaginar, organizar ações, pesquisar, fazer, refazer, qualificar, revisar e apresentar o resultado de suas produções num ambiente de uso da linguagem não utópico, mas sim concreto. E na EJA, modalidade de ensino de interesse deste trabalho, é preciso um olhar mais cuidadoso para a escolha das atividades, uma vez que os estudantes dessa modalidade de ensino são jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos ou não tiveram acesso, na idade adequada, aos ensinamentos fundamental e médio.

Por isso, em sua maioria, são trabalhadores de classes sociais menos privilegiadas, que se esforçam ao máximo para chegarem no horário correto à escola e que não dispõem de tempo para fazer atividades escolares em casa, quando chegam, pois se ocuparão de atividades domésticas, descanso e preparação para o novo dia que chegará com as mesmas ocupações. Assim, defendemos que esses estudantes necessitam ser levados a refletir sobre práticas discursivas do seu cotidiano e essas práticas podem contemplar espaços de lazer a que esses estudantes tenham acesso, tais com: redes sociais, *blogs*, televisão etc., uma vez que, em nossa opinião, essa é uma estratégia que pode contribuir para que eles se interessem mais em realizar as atividades propostas pelo professor. Esse processo, provavelmente, poderá despertar um maior interesse de estudantes da EJA que, a nosso ver, poderão se dedicar mais proficuamente na realização da atividade proposta.

Várias são as razões para realizar um estudo científico concatenando o uso da tecnologia digital com a temática do futebol para o ensino de produção textual na EJA. Inicialmente, a escola, a nosso ver, ainda insiste em proporcionar aos estudantes aprendizagens que parecem não ter sempre relação com a realidade das comunidades em que estão inseridos.

Há, muitas vezes, a desconsideração de fatos do cotidiano da comunidade escolar como objeto para reflexão. Se, por exemplo, em uma determinada região há uma destruição da localidade por causa de uma grande chuva, a escola tem a autoridade de suspender as aulas, vivenciar o evento, sofrendo as consequências da interrupção das aulas; todavia, ao recomeçarem-nas, o conteúdo, antes trabalhado, segue normalmente, como se nada pudesse ser aproveitado, na comunidade escolar, para um processo de reflexão dos estudantes, análise crítica do fato e a construção de aprendizagens.

Nesse caso, considerando o componente curricular língua portuguesa, o professor poderia explorar a ocorrência, no retorno das aulas, para levar os estudantes a refletirem sobre a possibilidade de a tragédia ter sido evitada. Sobre como a comunidade reagiu à ocorrência. Quais deveriam ser as futuras providências para evitar outras tragédias do mesmo tipo. Essas reflexões poderiam construir a substância temática para a produção de textos. Assim, haveria uma oportunidade de tornar o estudante também protagonista do seu aprendizado ao propor uma pequena “digressão” das orientações curriculares previamente estabelecidas, ou mesmo incluir as reflexões nos planos de ensino.

Reelaborar propostas curriculares e/ou didáticas, no meio do percurso das atividades escolares, não seria “uma pedra no meio do caminho” da aprendizagem, mas sim uma pedra a ser retirada do caminho daqueles que não observam a escola como uma instituição que tem a capacidade infinita de explorar os eventos culturais e sociais que se fazem presentes no cotidiano dos nossos estudantes. Assim, podemos concordar com Rojo; Barbosa:

Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romance. Na escola, redigimos uma “composição a vista da gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruimos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista (ROJO; BARBOSA, 2015, p.26).

Explicando de outro modo, ainda é possível perceber o quanto a escola deixa de aproveitar fatos, costumes e até taxonomias mais pertinentes ao aluno em favor de uma postura, desnecessariamente, tradicional, dissociada das práticas de letramento que há na sociedade.

Conquanto seja considerado o país no qual a maioria da população adora o futebol, na pesquisa bibliográfica exploratória para a produção desta pesquisa, encontramos pouquíssimas pesquisas acadêmicas na área de linguística que enfocam gêneros discursivos relacionados ao mundo do esporte mais popular do planeta e líder de preferência no Brasil. De acordo com Freitas Filho (1985. p.55), dentre “todos os esportes, coletivos ou não, o futebol é indiscutivelmente o mais popular entre nosso povo, aquele que tem a capacidade de mobilizar um grande contingente humano em torno de uma causa comum: a vitória”. Ou melhor, acreditamos que não seria tão difícil convencer algum estudante ou docente brasileiro de que o tema é relevante, até mesmo aqueles que não se envolvem cotidianamente com a rotina do esporte bretão⁵.

Sabe-se, também, que o universo do esporte sempre fascinou as crianças e os jovens brasileiros. Entretanto, hoje, o futebol tem “enfeitado”, também, a população como um todo, ou seja, adulto, criança, adolescente, idoso, todos, de ambos os sexos, participam, acompanham, brincam, jogam, seja amadorística ou profissionalmente, torcem. Alguns ainda leem e escrevem sobre o tema. Em uma pesquisa realizada em 2012, encomendada pela AmBev (Companhia de Bebidas das Américas), realizada por telefone pelo IBOPE⁶ (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), com 1926 voluntários de todo o país, a partir da seguinte indagação: “Qual a maior paixão dos brasileiros?”, constatou-se que o futebol lidera a preferência com 77%.

Além disso, embora saibamos que se tornarem jogadores de futebol profissional é o sonho de muitos garotos brasileiros, verifica-se que, devido ao crescimento do futebol feminino no Brasil, garotas também almejam isso atualmente. Segundo dados Revista Hórus – Volume 5, número 1 – Jan-Mar, 2011, o Brasil é considerado uma potência do futebol feminino na América do Sul. Internamente, dos 26 estados, mais o Distrito Federal⁷, 17 estados possuem campeonatos oficiais de futebol feminino. Dentre esses, Pernambuco está incluído, pois, além de ter o campeonato local, já sediou campeonatos nacionais e internacionais e possui duas equipes com destaque nacionais: o Sport Club do Recife, que já foi vice-campeã da Copa do Brasil Feminina no ano de 2008 e a Associação Desportiva Vitória, que já foi vice-campeã duas vezes: nos anos de 2011 e de 2013.

⁵O futebol possui essa designação, visto que tem sua origem oficial atribuída à Inglaterra.

⁶<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/12/futebol-e-maior-paixao-para-77-dos-brasileiros-aponta-pesquisa-ibope.html> acessado em 07\10\2015

⁷<http://www.faesu.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2011/A%20ESTRUTURA%20D%20FUTEBOL%20FEMININO%20NO%20BRASIL.pdf> acessado em 05\01\2015.

Diante dessas constatações, pode-se confirmar que pessoas de ambos os sexos participam, acompanham, brincam, jogam, torcem, falam, leem e escrevem sobre o tema. Esses fenômenos ocorrem, também, porque temos na televisão em canais abertos, sobretudo aos domingos e às quartas-feiras, uma grade de programação que contempla, fielmente, os jogos de futebol.

Em relatos informais durante algumas de nossas aulas, muitos de nossos alunos da EJA informaram que, devido à carga de trabalho “pesadíssima” e ao pouco tempo, além da falta de recursos financeiros para sair de casa para atividades de lazer, costumam assistir a jogos de futebol. De fato, não é difícil comprovar que é bastante frequente a presença de textos escritos por jovens e adultos sobre futebol nas redes sociais. Quer dizer, o futebol e as tecnologias digitais fazem parte da vida de muitos jovens e adultos.

Nas avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do ano de 2014⁸, verificaram-se pífios desempenhos dos alunos participantes no quesito produção textual, uma vez que cerca de quinhentos mil estudantes obtiveram nota zero, ou seja, um recorde negativo alcançado.

Esses resultados do ENEM costumam sempre aparecer em discussões da população em geral e de professores. Estes questionam o que fazer para não só melhorar o desempenho dos discentes nesse tipo de avaliação, como também aludem a possíveis alternativas de situações didáticas que proporcionem engajamento dos alunos a fim de que estes realizem uma atividade prazerosa de produção textual.

No momento em que percebem o quanto aquilo, que eles conhecem e dominam, pode ser utilizado também na sala de aula, sobretudo acarretando ganhos reais não só de notas, mas também, principalmente, de conhecimentos linguístico-discursivos inerentes a qualquer outra produção textual, acreditamos que é possível, sim, que os estudantes se dediquem com mais afinco ao “duro” trabalho de produzir um texto. Ou seja, a autoestima deles pode ser positivamente estimulada, uma vez que, na grande maioria das vezes, percebemos que existe a ojeriza à produção textual por, simplesmente, os estudantes não se sentirem capazes para tal ação social da linguagem.

Entre muitas outras possibilidades, aproveitando a popularização do futebol e o fato de que, atualmente, os documentos oficiais sobre o jogo (a Súmula do Árbitro é um deles), após a aprovação da lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003 (Estatuto de Defesa do

⁸ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/01/13/529-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao-do-enem-2014.htm>

Torcedor)⁹, estão disponíveis para qualquer cidadão em sites pela internet (www.cbf.com.br; www.fpf-pe.com.br), entendemos que levar para a sala de aula a leitura de gêneros desse âmbito discursivo pode ser algo muito proveitoso. A Súmula do Árbitro, por exemplo, é um gênero em que o estudante pode verificar, por meio da escrita de um árbitro, tudo aquilo a que se assistiu em um jogo num dia anterior ao da publicação da súmula.

É um gênero que, a nosso ver, o professor, a título de curiosidade, ou mesmo como material para o levantamento de dados, pode levar para a aula a fim de motivar o início das atividades de produção textual do gênero NEE. Além disso, essa é uma opção, entre muitas outras, reiteramos, para que diferentes gêneros entrem em sala de aula e seja superada o que podemos denominar de “cultura da repetitividade”.

O gênero discursivo notícia já faz parte do espaço escolar há bastante tempo e o acesso a esse é possível não apenas pelo livro didático, mas, sobretudo, por jornais que circulam diariamente, numa cidade, pela televisão, pelo rádio, pela internet – por *blogs*, entre outros espaços virtuais – enfim, há diversos meios de ter acesso a uma notícia. Entretanto, a NEE que, frequentemente, angaria uma grande audiência após a realização de jogos, ainda não é trabalhada de modo recorrente nas salas de aula. Outrossim, reunir essa produção em um ambiente público como o *blog*, concretiza-se uma real função do texto elaborado na sala de aula.

Considerando o exposto até este ponto, esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que partiu da seguinte questão: se apresentarmos propostas para o ensino da produção de textos que contemplem o estudo de um gênero discursivo, fazendo recurso a uma temática que seja de interesse dos estudantes e apresentando condições de produção bem definidas para a produção textual, incluindo a possibilidade da publicação dos textos, podemos obter melhor êxito no ensino de escrita com estudantes do ensino fundamental da EJA?

O objetivo geral deste trabalho é oferecer a professores, especificamente da EJA, dados resultantes de uma pesquisa-ação para a reflexão desses profissionais sobre a necessidade da busca de propostas para o ensino de produção textual.

A pesquisa teve como objetivos específicos: a) descrever aspectos linguístico-discursivos do gênero que foi objeto de ensino da sequência didática, a saber, a notícia esportiva escrita (NEE), a qual cumpre a função social ligada ao universo do tema

⁹Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.671.htm> acessado em 05/01/2015.

escolhido; b) criar um *blog* da turma, dando ênfase à temática esportiva sobre futebol e publicar textos produzidos pelos voluntários da pesquisa, do gênero NEE; c) Produzir, na perspectiva da pesquisa-ação, a sequência didática acima mencionada, e ensinar numa turma de estudantes da EJA dos 6º e 7º anos de uma escola da Rede Municipal de Jaboaão dos Guararapes, situada no bairro Zumbi do Pacheco, a fim de verificar se realmente houve a aquisição da aprendizagem do gênero proposto; d) avaliar os textos produzidos pelos estudantes que vivenciaram a sequência didática, que, construídos a partir da proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), foram produzidos em duas versões, a fim de verificar se, na segunda versão, haveria ganho qualitativo.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

A primeira seção, a fundamentação teórica, está organizada em seis tópicos, assim divididos: a história da EJA, abordando, inicialmente, sua importância para o cenário educacional brasileiro. Em seguida, tratamos o percurso histórico dessa modalidade desde a colonização até os dias atuais, discorremos sobre as expectativas dos alunos e desafios dos professores e, por fim, fizemos uma análise sobre o momento atual do país, que adotou algumas medidas retrógradas as quais podem comprometer o futuro desse grupo, o qual, há tantos anos, vinha adquirindo melhorias notáveis.

Já no segundo tópico, enfatizamos a importância do *blog* como suporte textual. Para tanto, fizemos uma histórica recapitulação da chegada da informática às escolas brasileiras, esclarecemos como se consolidou o termo *blog*, destacamos a permuta de conceito do, inicialmente, ambiente pessoal, ou melhor, um diário pessoal, para um, atualmente, ambiente interpessoal, ou seja, capaz de permitir uma infinidade de gêneros discursivos no seu interior e, por fim, ressaltamos a importância dele, sobretudo no ambiente escolar, para motivar os alunos a produzirem textos e serem vistos por qualquer pessoa no planeta.

No terceiro, abordamos o conceito de gênero do discurso com base em Bakhtin ([1979] 2002) e ([1992] 2011). Em seguida, exploramos o gênero notícia por meio de van Dijk (1982).

Já no quarto tópico da fundamentação teórica, apresentamos o conceito de tipo textual, fazendo uma distinção do que é tipo textual, gêneros do discurso e domínio discursivo. Por fim, mostramos a importância da sequência narrativa para o ensino escolar com ênfase no gênero notícia.

No quinto tópico, apresentamos uma reflexão do ensino da produção textual na escola por meio de um enfoque sociointeracionista da linguagem, sobretudo sob a orientação de Geraldi (2003) e (2012) e Antunes (2003) e (2010).

Por fim, no sexto tópico, encerrando a fundamentação teórica, mostramos como o uso dos gêneros do discurso na sala de aula, por meio de uma sequência didática, pode contribuir para o ensino da produção textual. Nessa reflexão, utilizamos Marcuschi (2011), Bronckart (2012) e Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Em seguida, apresentamos a metodologia do trabalho que foi baseada na utilização de uma sequência didática, inspirada em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Depois, fizemos a análise dos resultados. Primeiramente, analisamos as produções iniciais; posteriormente, realizamos uma comparação das duas produções; e finalizamos com a avaliação da sequência didática.

E concluímos com as considerações finais. Mostramos os nossos objetivos que foram alcançados e expusemos seis conclusões a respeito dessa pesquisa que nortearão os futuros trabalhos com a produção textual escrita na sala de aula dos docentes que tiverem acesso a esta dissertação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EJA e suas histórias

A EJA é uma modalidade de ensino que, a nosso ver, necessita de um apoio mais consistente das nossas autoridades. Precisa ser valorizada e, cada vez mais, ganhar visibilidade no cenário educacional. Essa modalidade de ensino não pode ser tratada como um favor da sociedade para pessoas que não tiveram chance de frequentar a escola na idade certa, mas deve sim ser considerada como uma ação de recuperação de um tempo escolar que deveria ser ofertado.

De acordo com Cury (2000, p.7), “a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Isto é, o direito à igualdade em tudo para qualquer cidadão, inclusive na distribuição de recursos. Porém, nesse quesito primário, já percebemos que a EJA começa a ser preterida, ficando sempre com um menor recurso a ela destinado quando comparada aos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009)¹⁰. Há de se frisar, ainda, que tais recursos, conforme o mesmo documento, podem chegar a uma diferença de até menos da metade em alguns estados, como exemplo o Distrito Federal.

Além de recursos poucos, a EJA é uma modalidade de ensino ainda pouco investigada pela academia. Entendemos ser importante que haja mais pesquisas sobre essa modalidade de ensino, além da divulgação dos resultados dessas pesquisas para apoiar os professores. Dar aulas para adultos, ou seja, atuar na área da andragogia¹¹ é algo que exige conhecimentos específicos. De acordo com Martins (2013, p. 145):

Diferente de uma sala regular, a EJA requer outros olhares. Para tanto, é necessário buscar conhecimento tal qual um professor pesquisador. O tema Andragogia não tem sido muito explorado ou estudado no país, assim como temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos; mas apresenta princípios que atraem aqueles educadores que buscam alternativas de ensino diferentes dos moldes de educação na EJA. De acordo com definição creditada, na década de 1970, a Malcolm Knowles, Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. De origem grega, a palavra “andragogia” tem como

¹⁰ Conforme Anexo I da Portaria Interministerial N° 221 de 10 de março de 2009.

¹¹ Vocábulo de origem grega que significa *formação de adultos*.

significado: andros-adulto e gogos-educar. Em contraposição à Pedagogia (do grego paidós, criança), que se refere à educação de crianças, a Andragogia é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia.

Ou melhor, a andragogia, em conformidade com o propósito da nossa pesquisa, busca alternativas, a fim de que o público da EJA seja realmente valorizado através de propostas que sejam pertinentes ao mundo adulto vivido pelos estudantes dessa modalidade. Nós, professores, acima de tudo aqueles que adentram na EJA, precisamos nos apropriar das concepções de mundo desses alunos que se, por um lado são pessoas tão diferentes dos demais estudantes no que diz respeito à faixa etária, ao tempo de ausência da sala de aula e ao tipo de trabalho exercido, por outro lado, são tão semelhantes no que diz respeito aos objetivos almejados de quererem maior prestígio no ambiente de trabalho e ampliar a sua visão de mundo com a ajuda dos estudos.

Os alunos, por meio da EJA, acreditam que podem galgar patamares mais altos e produzir mudanças positivas em suas vidas. Muitos tiveram a oportunidade de frequentar a escola e, devido a vários fatores, ausentaram-se, mas encontramos casos de alunos que nem passaram, por razões diversas, pela escola no tempo previsto. Assim sendo, a EJA é a única oportunidade de vivenciar uma esperança de crescimento profissional por meio da formação escolar. É o que preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo destinado à EJA, no art.37º.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 15)

Portanto, antes de chegarmos aos dias de hoje, e explorarmos as dificuldades internas e externas dos alunos e o papel do docente diante desse cenário, faremos uma recapitulação de como foi o percurso pelo qual caminhou a EJA.

No início da história do Brasil, os índios adultos foram alfabetizados com interesses diretos para seguirem a religião que os portugueses praticavam. Pouco depois,

os negros eram ensinados apenas a conhecerem os meios de comunicação para receberem ordem como escravos (MOTA, 2009). Nisso, já é possível perceber o quanto estamos enraizados com máximas negativas que até hoje perduram quando nos referimos não só à educação como um todo, mas também, acima de tudo, à educação direcionada a jovens e adultos.

A nossa história mostra que o pensamento “primordial” para com a educação como um todo só veio a público, embora cheia de restrições, em 1824. Cury (2000, p.13) afirma:

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art, 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos – assim se pensava e se praticava – além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais.

Em outras palavras, apesar de a Constituição expor direito de educação primária a crianças, ainda sim havia restrições que deixavam, sobretudo, a elite em um patamar mais elevado. Não havia nenhum interesse social de alfabetizar a população local. Essa situação gerou também, à época, críticas de um dos nossos maiores escritores da literatura, Machado de Assis:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...).As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político (MACHADO DE ASSIS, 1879 *apud* CURY, 2000, p. 13).

Com isso, em 1891, como uma forma de minimizar tais acontecimentos, a primeira constituição promulgada do país estabeleceu, paradoxalmente, a extinção da instrução gratuita, prevista já no império, e condicionou o voto à alfabetização (CURY,

2000). Ou melhor explicando, continuou o pensamento elitista e tornou-se um “salve-se quem puder”.

Assim, não é e se estranhar que o interesse pela educação escolar e a oficialização dos documentos para a população adulta brasileira tenham se iniciado tardiamente, apenas por volta de 1920.

Diante desses fatores, na constituição de 1934, mais do que uma “obrigação”, houve sim, a nosso ver, uma condição forçada pela conjuntura da época, não pela vontade expressa de quem governa em querer disponibilizar, de bom agrado, uma educação democrática, acessível e de boa qualidade a todos que necessitassem, mas sim devido a fatores externos à vontade da classe dominante brasileira e com uma pressão do povo que precisava. É o que fica claro nas palavras de Cury (2000, p. 17).

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, *a educação como direito de todos e { que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149)*. A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do *ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)*. Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o *todos* do art. 149 inclui os *adultos* do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática.

Dois anos mais tarde, 1936, mais uma vez, a educação sofre um novo golpe. Dessa vez, o Plano Nacional de Educação sucumbiu diante do Estado Novo. Nem ao menos foi votado. Nesse plano, falava-se do ensino supletivo não só para adolescentes e adultos analfabetos, como também para os que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas e deveria possuir disciplinas obrigatórias e a oferta seria obrigatória nos estabelecimentos industriais e afins (CURY, 2000).

Em dois decretos, o Decreto nº 4.958 de 14.11.1942 e o Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/45 pareciam que norteariam definitivamente os rumos da educação, uma vez que aquele instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, expandindo-se pelos Estados e Territórios do país e este ampliou tal proposta para contemplar o ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos.

Com isso, a partir de 1945, ganhou impulso, não só com esses decretos animadores, mas também com a ajuda do fim ditatorial do Estado Novo, a educação de adultos. Nesse adequado período, não só a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como também um movimento de mobilização nacional levantam a bandeira em prol da Educação de Adultos (EDA), pois era urgente integrar os povos em busca de paz e democracia e também necessário aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central e integrar as massas populacionais de imigração recente incrementando a produção.

Em 1947, iniciou-se uma repentina campanha de educação de Adultos que não obteve êxito porque, naquela época, o analfabetismo era visto como uma causa do desenvolvimento do Brasil e não como um efeito, afetando moralmente a condição de quem se postava nessa situação, uma vez que nem podia votar, tampouco ser votado (CUNHA, 1999).

Ademais, naquela época, a organização do sistema de ensino foi posto em prática, a nosso ver, para fracassar, uma vez que não havia um grupo de professores com formação para trabalhar exclusivamente com esse público. O ensino era o mesmo destinado a crianças, o funcionamento das aulas era em condições precárias, os alunos apresentavam uma baixa frequência, material didático utópico para os estudantes, o aprendizado era elementar, os docentes ganhavam pouco e não havia uma qualificação dos mesmos. Dessa forma, em todas as regiões do país, tivemos a extinção desse programa.

Esse cenário exposto na década de 40 do século passado parece não ser diferente do quadro atual de ensino desse segmento educacional, pois, mesmo com uma postura diferente e organizacional originada da criação de um ministério com um grupo exclusivo para tratar da EJA, observamos ainda o funcionamento das aulas, em muitas instituições, sob uma condição precária. Há um desempenho bastante elementar dos alunos, apesar do grande esforço enveredado por eles. Além disso, há uma baixa frequência nas aulas, principalmente quando surgem oportunidades de emprego em épocas festivas.

Enfim, embora tenhamos uma perspectiva semelhante àquela dos anos 40 do século passado, não ocorre, de imediato, a extinção da EJA, mas devido a decisões governamentais, corre-se o risco de seguirmos o mesmo caminho sempre proposto por uma elite conservadora.

Foi quando surgiu Paulo Freire envolvido nos movimentos sociais, no início dos anos 60, com a proposta de uma educação libertadora que, dignamente, constituiria, paulatinamente, um alicerce de uma educação voltada para jovens e adultos neste país. Nesse período histórico, segundo Sampaio (2009), Paulo Freire toma a frente de diversas iniciativas em prol da EJA, tais como:

o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro.

Ou dito de outra forma, a educação de jovens e adultos passou a ter uma visão futurista e perene, já que os ideais não eram apenas para satisfazer a classe dominante dos seus interesses pessoais e políticos, mas sim deixar marcas concretas nos protagonistas desse sistema, os desprovidos de uma educação básica de qualidade, principalmente a população adulta fora da faixa etária na escola. Assim, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, constituindo-se mais um passo para melhorar a EJA. Paulo Freire, nessa época, alavancou um desafio de educar adultos valorizando todos os seus conhecimentos, não apenas o cognitivo. Ana Freire, em uma entrevista concedida, falando sobre seu esposo, disse:

Quando Paulo escrevia, todo mundo dizia: isso é uma coisa óbvia, repito. É óbvio, mas ninguém tinha dito que tem que partir do que se sabe para se saber mais, também repito. Daí a investigação nos Círculos de Cultura nas quais psicólogos, psicolinguístas, educadores de um modo geral, anotavam as palavras que eram de valor pragmático, as palavras usadas pela comunidade que ia ser alfabetizada. Depois se levavam essas palavras para os laboratórios de linguísticas, se selecionavam no máximo vinte delas, se verificava se continham todas as letras do alfabeto e se organizavam essas palavras das pequenas para as maiores dificuldades fonêmicas. Estas eram, então, as “palavras geradoras”.

Isto é, a busca pela real educação do Jovem e Adulto estava sendo, de fato, colocada em prática ao buscar alternativas mais compreensíveis de aprendizagem para esse público.

Entretanto, veio o golpe militar de 1964, que extirpou esse promissor início de uma nova era da nossa educação, apesar de que o período militar não tenha abandonado, por completo, o investimento na educação. Só que, agora, houve uma mudança significativa de postura política, ou melhor explicando, houve um retrocesso para um foco de formação já conhecida da população brasileira: formação de mão de obra que atendesse às necessidades do mercado de trabalho e do modelo da economia presente na época. É o que ratifica Cury (2000, p. 20)

Uma nova redefinição será trazida pelo golpe de 1964 que aprofundará a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle.

Após essa turbulência, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), confirmando a ideia centralizadora e manipuladora do governo em gerir uma educação sob controle. Com isso, em 1971, oficialmente numa lei federal, a EJA foi protagonista de um capítulo específico, no qual foi regulamentado o Ensino Supletivo.

Mais adiante, em 1985, juntamente com a redemocratização, e por não ter resultados satisfatórios, o Mobral foi extinto, sendo permutado pelo programa Fundação Educar o qual, também, extinguiu-se em 1990. Antes, porém, já sob as influências dos movimentos sociais nos debates sobre as políticas públicas, a Constituição de 1988 garantiu o ensino gratuito a todos os brasileiros, principalmente aos jovens e adultos. Em seu art. 208, que diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 2009, p. 121)

Já nos anos 90, consolidou-se, efetivamente, o compromisso brasileiro com essa modalidade quando o governo assumiu, de acordo com Sampaio (2009), na V

Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida na Alemanha, na cidade de Hamburgo, em 1997, o compromisso de valorizar e reafirmar a importância da EJA. Nesse período, o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação discutiram e defenderam essa mesma ideia. Esses eventos promoveram a retomada das discussões e, com isso, o governo buscou cumprir o prometido.

Além disso, um ano antes, em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, a EJA deixa de ser tratada como ensino supletivo, não foca a questão do analfabetismo, reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5692/71, deixando de enfatizar a ideia de uma etapa de recuperação do estudo. Mas, no mesmo ano, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Já no ano seguinte, com o Programa que se chamou Alfabetização Solidária (PAS), uma parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), e empresas, universidades e prefeituras, mais uma vez a sociedade civil foi acionada para concretizar ações da EJA.

Em relação a esse último programa, também houve várias críticas na condução dele, porque o tempo era conciso, apenas 5 meses para alfabetizar os jovens e adultos das regiões Norte e Nordeste do país. Os alunos compunham uma faixa etária dos 15 aos 19 anos e os educadores populares apenas dispunham do ensino fundamental completo. Ainda, segundo Sampaio (2009), o trabalho, embora em condições não adequadas, continuou a ser realizado. Apenas em 2004, surgiu o programa Brasil Alfabetizado.

Nesse último, mais uma vez, houve duras críticas contra um “novo” programa que dava poder a Organizações não governamentais e prefeituras para contratarem professoras inexperientes, participando de uma concisa formação docente. Além disso, destinava-se pouco tempo de estudo para a alfabetização do aluno, ou seja, com propósitos opostos aos estipulados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e também ao que Paulo Freire defendia:

Na proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos alunos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; professores e alunos são produtores de cultura; todos aprendem e todos ensinam, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem (BRASIL, 2002, p. 97-98).

Ou seja, o aprendizado na escola deveria ocorrer de uma forma reflexiva e recíproca em que todos são responsáveis pela educação. Logo, com uma proposta de uma deficiente formação docente e pouco estudo dos alunos, ficava difícil os jovens e adultos não serem “bombardeados” de conhecimentos prontos e acabados diante de professores leigos e, conseqüentemente, ficava difícil, também, o aprendizado não se tornar estanque diante da brevidade do curso.

Assim sendo, apesar de tarde, apenas em 2007 foram revistos os objetivos do programa Brasil Alfabetizado e redirecionadas as verbas, com mais ênfase para os sistemas municipais e estaduais e menos para as instituições não governamentais, a fim de minimizar o prejuízo.

E, por fim, como todo acontecimento vira história, não podemos deixar de mencionar que, neste ano de 2016, outro movimento político agitou o Brasil com mudanças ideológicas contundentes que, inevitavelmente, mexeria e mexeu com a EJA significativamente. Neste ano, pudemos acompanhar o processo de afastamento da atual Presidente eleita, Dilma Russef, para assumir, efetivamente, o vice-presidente, Michel Temer. Esse histórico fato político, por coincidência, atingiu e muito os rumos da EJA. Em pouco tempo de mudança temporária do governo e sob a alegação de cortes de verbas, os funcionários, assistentes, técnicos e coordenadores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação foram exonerados. Dentre eles, os que faziam parte da EJA (Educação Inclusiva e de Jovens e Adultos). Segundo o jornal o Estadão¹² do Rio Grande do Sul e explorado pelo *blog* “Vencer Limites”, a equipe demitida foi responsável por elevar números significativos, durante seu mandato, de benefícios não só para a EJA, mas também para a presença de alunos com deficiência na escola. Foi responsável, por exemplo, por elevar de 20%, no começo do ano 2000, para mais de 80% nos dias atuais, o número de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas.

Em outro órgão da mídia digital, o Sul21¹³, ressaltou-se que, de imediato, o Fórum Nacional de Educação (FNE) foi prejudicado. Esse Fórum mediava, desde de 2010, discussões sobre avaliação e tramitação de projetos educacionais e avaliava os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros.

¹² <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/toda-equipe-da-secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao-do-mec-foi-demitida/>> acessado em 21-07-16

¹³ <http://www.sul21.com.br/jornal/2131mendonca-filho-exonera-31-assessores-do-mec-e-esvazia-forum-nacional-de-educacao/> acessado em 21-07-16.

Nesse mesmo jornal, o professor Murilo Camargo, do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade Federal de Brasília (UnB), desabafou assim, na página do facebook, após sua exoneração: “Encabecei a lista dos exonerados hoje! Estou feliz por estar do lado certo e, ao mesmo tempo, triste por ver o início do desmonte da SECADI com a exoneração de quase metade de seu quadro em uma única canetada. Volto para a UnB e, de lá, continuaremos lutando pela EJA, pela diversidade e inclusão na educação!” Ou seja, em mais uma virada política do país, a educação e, em particular, a EJA sofreram um revés.

Contudo, apesar de todas essas dificuldades históricas, percebemos, na maioria dos alunos da EJA, um comprometimento fora do comum para com as atividades cotidianas a eles solicitadas durante as aulas. Existe um autêntico respeito com aquilo que o professor quer projetar para eles. Sente-se uma gratidão que tem como consequência uma imensa vontade de recuperar aquilo que um dia escapou por entre as mãos. Sabemos que os alunos da EJA possuem grandes dificuldades de leitura e escrita, mesmo estando no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Dessa forma, nosso propósito é oportunizar, através desta pesquisa, ao professor da EJA dados que lhes ajudem para que ele possa ampliar o potencial de produção textual no âmbito da escrita dos seus alunos. Conforme prevê a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) – atualmente sexto a nono anos - , que trata sobre a escrita:

O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. (BRASIL, 2002, p. 131).

Ou melhor dizendo, o domínio da produção textual escrita contribui para o cidadão ter mais autonomia em mais contextos sociais e superar desafios na vida cotidiana.

Ouvimos, em nossas aulas à noite, em muitos depoimentos de estudantes da EJA, a satisfação de poderem, por exemplo, ler e compreender um chamado da classe sindical, da qual fazem parte como trabalhadores, convocando uma assembleia e expondo as razões das reivindicações. Outro ponto que se destaca em depoimentos desses estudantes é a motivação de comparecer às aulas, advinda da capacidade

desenvolvida para ler letreiros de ônibus, ou acessar à internet, ou digitar um simples e-mail e saber enviá-lo.

Assim como nas demais modalidades de ensino, o professor precisa organizar o seu trabalho para atender às necessidades dos seus grupos de alunos na EJA. O trabalho com os gêneros do discurso é altamente relevante para esses alunos. Mas, para funcionarem, é preciso que as propostas de ensino estejam vinculadas à realidade desses alunos. Estas necessitam fazer parte do cotidiano deles. Assim, no momento da escrita, haverá uma familiaridade com aquilo que já é conhecido e, conseqüentemente, as atividades linguístico-discursivas disporão de uma maior facilidade para um real aprendizado.

Enfim, o professor deve saber lidar com as diversas dificuldades que uma turma de jovens e adultos proporciona: cansaço de quem vem direto do trabalho, os problemas de saúde, os alunos que já experimentaram o fracasso no ensino regular, alunos reeducandos de sistemas prisionais; diferenças gritantes nas idades com variados objetivos. Por isso, o docente deve abrir espaço para que a escola se torne um ambiente não só de educação formal, mas, sobretudo, de socialização. E isso é possível estudando-se gêneros do discurso.

2.2 O ‘suporte’ textual *Blog*

Apenas no início da década de 80, iniciaram-se as providências a fim de levar para a sala de aula, das escolas públicas de 1º e 2º graus (nomenclatura adotada na época), a presença substancial de computadores, com o intuito de seguir o exemplo dos países de 1º mundo, os quais já disponibilizavam computadores para os estudantes, com o objetivo de qualificar o conhecimento e o sistema de ensino. Só em abril de 1997, foi criado, no Brasil, o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), com o intuito de inserir, nas escolas públicas nos níveis fundamental e médio, a informatização.

Em dezembro do daquele mesmo ano, foi criado, por Jorn Barger, o termo *webblog* que, segundo Blood (2002) apud Caido (2005), surgiu “como resultado de um jargão derivado da união das palavras inglesas *web*, que significa rede (de computadores), e *log*, que significa registro, diário de navegação (de bordo).” Já de acordo com Gomes (2005):

Um *weblog* é uma página na Web que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “*posts*” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. (GOMES, 2005, p. 1)

Posteriormente, Peter Merholz popularizou a expressão *we blog* (nós *blogamos*). E por fim, Evan Williams, do Pyra Labs, apropriou-se do termo *blog*, a fim de designar não só o termo *blog* como nome, mas também a ação de *blogar* (editar, postar).

Lorenzi e De Paula (2012) também afirmam que o

blog foi, inicialmente, idealizado como um diário virtual, que ao longo do tempo adquiriu diversas finalidades, pois, além do fácil espaço de escrita, o *blog* tornou-se também um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa.

Dito por outra forma, Inicialmente, o *blog* foi idealizado como um protótipo de um diário íntimo, entretanto, depois, ganhou diversos formatos, sobretudo como um ambiente que contempla diversos gêneros do discurso.

O *blog* principiou como um ambiente bastante peculiar o qual só havia acesso para aqueles especialistas no assunto, tais como designer e programadores. No entanto, depois de 1999, houve uma popularização desse ambiente tecnológico, facilitando a aproximação de usuários das mais variadas classes sociais e configurando aumentos hiperbólicos de criação de novos '*blogs*'.

Atualmente, *blog* é um ambiente virtual que pode ter um público coletivo ou particular, sob a gerência de uma pessoa, que objetiva discutir, informar, expor, narrar, divulgar, argumentar etc. a respeito de um determinado assunto ou, até mesmo, sobre vários assuntos. No *blog*, os textos são arquivados, de forma inversa, cronologicamente. Gutierrez *apud* Zimmer (2011), expõe as seguintes características do *blog*: a) apresenta páginas publicadas por uma só pessoa; b) relatos pessoais, partindo de um ponto de vista próprio; c) estrutura hipertextual; d) textos curtos e postados em blocos padronizados; e) blocos de texto ou *posts* organizados em ordem cronológica reversa; f) blocos de texto que possui um link permanente de acesso; g) acesso ilimitado e gratuito de qualquer cidadão conectado ao conteúdo da página; h) comentários; i) atualização dos comentários; j) arquivo das postagens mais antigas arquivadas, permanecendo à disposição; características hipertextuais.

A nosso ver, a utilização do *blog* na sala de aula pode edificar motivações intrínsecas e extrínsecas conforme Ribeiro (2011), visto que, para o aluno, não só o meio exterior, o *blog*, pode influenciá-lo, como também e, conseqüentemente, o meio interior, através da criação do interesse próprio. Ademais, o *blog* pode garantir ao aluno uma razão para dizer o que se tem a dizer, conforme assegura Geraldi (2003, p. 162), visto que a utilização desse suporte, na sala de aula para a produção textual, garante aos envolvidos, os alunos, uma motivação interna, deixando de ser apenas uma tarefa a cumprir. Em outras palavras, é possível ter acesso a diversos interlocutores por meio da garantia de circulação dos textos.

Segundo Zimmer (2011), a utilização dessa ferramenta na sala de aula proporciona a adoção da postura sociointeracionista defendida por Vygotsky, na qual os protagonistas do ensino-aprendizagem – os estudantes – podem interagir independentemente do horário da sala de aula, com outros participantes e, sobretudo, em relação aos alunos da EJA, que podem, apesar das dificuldades, utilizar essa ferramenta para acompanhar as aulas quando faltarem.

A nosso ver, o aluno quando sabe que seu texto será publicado em um *blog*, ele tem uma preocupação adicional. Assim, a produção de textos final pode ter uma melhor

qualidade. No entanto, provavelmente, se o texto fosse produzido apenas para a correção do docente, o desempenho da produção final poderia ser uma repetição daquilo que já vem acontecendo rotineiramente nas nossas escolas.

Segundo Marcos Lemos (2010), a criação de um *blog* necessita, também, de um alicerce motivacional. É preciso que haja uma delimitação do objetivo: funcionará como diário, exposição de projetos da escola, publicação de notícias, escrever a respeito de um tema específico de interesse da comunidade. Enfim, é necessário explorar a criatividade e pôr em prática a ação social. Vale salientar ainda a importância de concatenar o tema do *blog* com as publicações nele realizadas, uma vez que facilitará aos leitores, principalmente os externos, encontrar informações pelo uso das palavras-chave. No caso da nossa pesquisa, cuja temática é o futebol, precisamos publicar com mais ênfase notícias esportivas de lances polêmicos dos jogos realizados.

Agindo assim, é possível, ainda, interagir com outras escolas que, embora não tratem da mesma temática, labutam para um mesmo fim: o ensino e aprendizagem da produção textual com o uso da mídia digital. Logo, poderá haver mais motivação para o desenvolvimento tanto da produção escrita, quanto da capacidade leitora do indivíduo e de competências da oralidade e poderá haver maior integração entre a família e a escola, visto que, hoje, o número de residências com acesso à internet é grandioso. Conforme pesquisa realizada pela TIC Domicílios 2014, realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic. br)¹⁴, o número de lares brasileiros conectados à internet chegou ou 32,3 milhões de domicílios. Pela primeira vez, 50% do total das casas estão conectadas, mostra a pesquisa.

Ou melhor dizendo, esse ambiente, inicialmente mais pessoal, porém agora mais interpessoal e interacional, pode proporcionar ao estudante da EJA, foco da nossa pesquisa, um encorajamento maior para ousar na atividade de produção textual, porquanto se sentirá “proprietário” de um espaço que ele poderá, a qualquer momento, modificar ou, até mesmo, refazer.

Miller (2012, p. 60) afirma que o “*blog* é uma nova oportunidade retórica possibilitada pela tecnologia, que vem se tornando mais acessível e fácil de usar, mas que também foi tão rápida e amplamente aceita que tem de estar servindo a necessidades retóricas bem precisas”. Em outras palavras, além de toda a liberdade de expressão e a ampla possibilidade de interação contínua, é possível ainda filtrar

¹⁴ <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/pela-1-vez-acesso-internet-chega-50-das-casas-no-brasil-diz-pesquisa.html>. Acessado em 22-04-2016.

determinados conteúdos a serem discutidos, relatados e informados sobre um assunto específico.

Embora não conduzamos nossa pesquisa com a ideia de que o *blog* é um gênero, não é pertinente deixar de reconhecer que, inicialmente, como protótipo de um diário, havia, sim, as características inerentes a um gênero do discurso. Dessa forma, possuía uma estrutura relativamente estável e, como ainda continua, proporcionava uma ação social da linguagem na medida em que se constituía como um ambiente de constante interação.

Carolyn Miller (1984) que define um gênero como um artefato cultural por meio do qual as pessoas podem criar uma imagem harmônica entre forma e situação, deixando suas ações de vida mais previsíveis, menciona a impossibilidade, no contexto atual, de encontrarmos uma relação harmônica de discursos no ambiente do *blog*. Já Ribeiro (2009, p. 2-3), acrescenta que

Bakhtin (1986) também contribui decisivamente para a sustentação de minhas hipóteses, qual seja a de que essa diversidade textual dentro de um mesmo “gênero” impede a classificação como tal, pois, segundo o autor, gênero é um conjunto de enunciados marcado pelo objetivo comunicativo, pelo conteúdo explorado, ou seja, uma proposta de emprego e um cartão virtual não partilham de um mesmo objetivo comunicativo.

Outro autor, citado pelo Ribeiro (2009) para sustentar sua tese, é Marcuschi (2004), quando este, baseado em Erickson (1997), salienta que “a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, ou melhor explicando, a noção de relativamente estável, tradicionalmente construída por Bakhtin, estaria enfraquecida, pois a diversidade de estruturas e propósitos comunicativos inseridos em um *blog* o deixa instável. O *blog* pode, a nosso ver, garantir a existência de condições de produção textual empíricas, ou seja, condições e espaço reais de disponibilizar um texto para um leitor real.

Lorenzi; De Paula (2012) afirmam ser o *blog* uma ferramenta digital a qual veio para contribuir efetivamente com a sala de aula, ajudando-a a se tornar um ambiente mais interativo e dinâmico para os docentes que osem levá-lo para dentro das quatro paredes do saber e a ainda reafirmam que o

blog pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos

cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos, isto é, uma condição diferente de produção para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura no *blog* e por meio dele (LORENZI; DE PAULA, 2012, p. 40).

Afirmando de outro modo, na sala de aula, a linguagem será um objeto de aprendizagem por meio de uma ferramenta cibernética que proporcionará ao estudante da EJA novos desafios e motivações para a produção de texto, leitura e, sobretudo, a reflexão sobre essas ações, uma vez que os alunos perceberão que o texto não terá visibilidade apenas para o docente da sala de aula, mas, principalmente, para qualquer pessoa que possa ter acesso ao ambiente virtual do *blog*.

Todavia, no nosso trabalho, a pesquisa é realizada numa escola pública municipal, numa turma da EJA do ensino fundamental (6º e 7º) anos cujas salas não são equipadas com computadores e, além disso, a internet, conseqüentemente o acesso ao *blog*, não atende satisfatoriamente quando realmente necessitamos.

Assim, acreditamos que o interesse esteja naquilo que o *blog* pode representar não só para as produções escolares, mas para qualquer informação ou discussão que, independentemente da escola, podem se tornar objeto análise. Ou seja, mesmo a escola não oportunizando as condições ideais de uso da ferramenta, o aluno pode visualizar a eficácia do propósito comunicativo da sua produção textual elaborada e publicada virtualmente.

Dessa forma, temos o engajamento do aluno por meio de um interesse próprio do qual depende muito a ação protagonista deste em querer realizar a tarefa proposta. Nessa perspectiva, segundo Alves (2013, p. 17), os alunos agem por meio de uma motivação intrínseca que “é um fator interno, é próprio de cada um, é íntimo de cada ser humano e está no pensamento, lugar onde ninguém tem acesso, a menos que o indivíduo se expresse através de palavras, gestos ou atitudes.”

Além disso, na mesma página, o autor menciona que o interesse individual “refere-se à escolha e realização de determinadas atividades por sua própria causa, por ser interessante, atraente, ou de alguma forma geradora de satisfação.” Em outras palavras, as precárias condições de acesso ao *blog* num ambiente escolar não se constituem empecilho para que os alunos se dediquem à realização do exercício de produção textual, mas sim como um impulso para buscarem produzir o melhor texto com o intuito de publicar, seja em casa, seja no trabalho, seja na própria escola, quando for possível, externamente para visualização do público em geral.

2.3 Os gêneros discursivos

Antes de discorrermos sobre gêneros discursivos, faz-se necessária uma retomada a algumas discussões realizadas por Bakhtin ([1979] 2002) a respeito das oposições a alguns pensamentos saussuriano, principalmente ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista. Essas discussões, a nosso ver, foram importantes para a compreensão do conceito de gênero do discurso, uma vez que não só introduziu o conceito de língua como um sistema em constante evolução, fazendo-nos rever a ideia de uma língua como um sistema de normas rígidas, como também a apresentou a ideia da enunciação, na interação verbal, que se preocupa com o “eu”, o “tu”, o tempo e o espaço.

Bakhtin ([1979] 2002) se opõe contundentemente aos estudos saussurianos sobre a concepção de língua como um objetivismo abstrato.

Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua (BAKHTIN [1979] 2002, p. 91).

Em outras palavras, os postulados de Saussure tomam a língua como extrínseca e desvinculada da consciência individual do sujeito. Por isso, Bakhtin afirma que devemos lançar um “olhar oblíquo” contra a ideia de Saussure, uma vez que não é possível encontrarmos um sistema de língua estático e involutivo sincronicamente, mas sim é possível e bem claro que a língua sempre se encontrará num processo constante de evolução, conforme o passar do tempo e a localização no espaço em que é usada.

Ademais, Bakhtin ([1979] 2002) ressalta ainda que o “sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história.” Dito de outra forma, para esse autor, a língua jamais ficará inerte ao processo de transformação.

Assim, segundo o mesmo autor, a língua como um sistema de formas normativas não combina com a consciência subjetiva do locutor. Entretanto, “exprime-se uma relação perfeitamente objetiva quando se diz que a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis, que este é o modo de existência da língua para todo membro de uma comunidade linguística dada.” Isto é, o equívoco pode ser amenizado caso se postule uma modalização no conceito explorado.

Bakhtin defende ainda como o locutor explora as formas linguísticas da língua.

O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. (BAKHTIN [1979] 2002, p. 94)

Esse autor defende que, para o locutor, o uso da língua tem um propósito de enunciação concreta num determinado contexto a fim de que se tenha, a cada fala, uma possibilidade de análises plurais a depender da situação. Assim sendo, o uso da forma normativa terá uma função real e pertinente.

Da mesma forma, pontua Bakhtin, deve-se também levar em consideração essa postura ideológica de uso da língua no que se refere à descodificação, por parte do receptor, de uma forma linguística conhecida. Ressalta Bakhtin ([1979] 2002, p. 95) que nem assim é possível prever o uso das normas linguísticas, pois enquanto “uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico.” Em outras palavras, também para o receptor, o uso contextualizado da linguagem é essencial no processo comunicativo. Nesse sentido o que deve prevalecer não é tradução do código linguístico, mas sim a aceção a que o reconhecimento do sinal se refere.

O autor, em seguida, sintetiza ainda mais o que pensa a respeito das características enunciativas da língua.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de

sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (BAKHTIN [1979] 2002, p. 96)

As reflexões teóricas da citação acima nos permitem perceber que o autor atribui ao contexto de uso da palavra, tanto na visão do locutor quanto na do receptor, uma distinta relevância a qual não coaduna com as perspectivas do objetivismo abstrato saussuriano. É nessa ideia que nos apoiamos para defender a definição detalhada das condições de produção de textos em sala de aula. Isso significa situar, mesmo que de modo fictício, os interlocutores e os espaços de produção e de circulação dos textos.

Com isso, o resultado da fala, para o autor, jamais poderá se constituir num fato isolado e introspectivo, visto que há uma forte tendência social desse ato, contrariando, assim, outra corrente ideológica: o subjetivismo idealista¹⁵. Bakhtin não concebe uma comunicação sem interlocutor, ou seja, sem interação verbal. Para tanto, ele afirma que 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.) (BAKHTIN [1979] 2002, p. 114).

Isto é, sempre haverá, portanto, no processo comunicativo, um interlocutor em potencial, mesmo fictício, mas que represente o grupo social a que o locutor se dirige. Além disso, o nível de envolvimento do interlocutor com o locutor determinará o grau de variação do discurso a ser proferido.

Pensando dessa forma, Bakhtin, ao contrário do subjetivismo idealista, não acredita no indivíduo como centro idealizador da enunciação, pois o meio social em que o cidadão está inserido, segundo ele, é a condição *sine qua non* de efetivação da comunicação dialogal, quer dizer, nessa condição, há o processo de interação social. Para Bakhtin ([1979] 2002, p. 115), o “mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas

¹⁵ O subjetivismo idealista tem como prioridade o ato da fala e vê a essência da língua na criação individual. Essa orientação própria da estilística clássica, fortemente influenciada pelo pensamento de Wilhelm Humboldt, vê a enunciação como uma criação puramente psicológica, ocasionando, desse modo, que as leis que regem a criação linguística sejam as mesmas existentes na criação artística. O Círculo de Bakhtin se posiciona criticamente quanto a essa visão individualista presente nessa orientação.

deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” Ou seja, para cada situação específica da enunciação, deve ser pensada uma atuação singular do indivíduo de acordo com suas intenções coletivas com seu interlocutor. Para tanto, na enunciação, o participante, de forma ativa, utiliza-se de recursos verbais e não verbais a fim de se efetivar o processo comunicativo na interação verbal e se preocupa com o ‘eu’ e o ‘tu’ e o tempo e o espaço. Como o subjetivismo idealista é contrário a isso, Bakhtin se posiciona radicalmente contra essa outra orientação. O autor justifica, ainda, que o discurso “só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em formas de enunciados pertencentes a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.”

Então, segundo Bakhtin ([1992] 2011, p. 261), o “emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Isto é, a língua torna-se viva quando se efetiva, através de um discurso, seja ele escrito, seja oral com fins sociais definidos. Nessa perspectiva, é possível identificar, no discurso, que ele se organiza em enunciados, um conjunto de peculiaridades, que se referem, uniformemente, não só às temáticas abordadas, a recursos do léxico utilizados e à organização gramatical, mas também aos mecanismos da sua formação composicional (BAKHTIN, 2011). Esta é a definição que o autor faz para o conceito de gêneros do discurso. Acrescenta ainda o autor:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, [1992] 2011, p. 262).

Em síntese, dispomos de uma variedade de enunciados, os gêneros discursivos, que têm formas relativamente estáveis e cumprem funções sociais. E, a cada momento, existe renovação, pois há uma grande quantidade de atividades sociais que emergem e outras que deixam de existir no cotidiano das pessoas de diferentes espaços sociais. Estas se renovam, porque novas necessidades surgem e, muitas delas, são supridas por meio do uso de novos gêneros discursivos. Além disso, há variação de uso de gêneros não apenas no eixo da escrita, mas também no eixo da oralidade, nas diversas modalidades de uso da língua.

Por isso, é preciso que acreditemos sempre na busca pela diversidade de gêneros na sala de aula, por ser este o local em que o professor deve oportunizar ao aluno a vivência de situações comunicativas didáticas experimentais, especialmente elaboradas para o ensino, mas com base no que ocorre na realidade social. Dessa forma, o professor ajuda a preparar o estudante para a vida fora da escola.

Sabemos que, inevitavelmente, segundo Bakhtin ([1992] 2011), as mais variadas esferas da atividade humana são atravessadas pelos usos da língua. Esse uso se materializa por meio de enunciados oriundos dos componentes de uma ou outra esfera social. E tais enunciados, no uso da língua, apresentam as particularidades de cada esfera e seu propósito comunicativo gerando o autêntico tipo relativamente estável do enunciado, quer dizer, o gênero do discurso.

Esse pode ser dividido, conforme o próprio o autor menciona, em gêneros primários e secundários. Aqueles estão ligados aos propósitos comunicativos mais simples oriundos da fala espontânea, bem coloquial e de comunicação mais imediata. Já estes, aos propósitos mais complexos que são resultados de uma comunicação mais avançada que incorpora alguns aspectos dos gêneros primários, resultado de um processo cultural mais especializado. Esses gêneros secundários estão inclusos nos discursos artísticos, científicos, religiosos, jornalísticos, etc. Em síntese, esses dois tipos de gêneros são entrelaçados semelhantes a uma interação realizada na esfera da comunicação verbal.

Ademais, é preciso lembrar que não aprendemos a língua materna com base nos compêndios gramaticais ou uso do dicionário, mas, sobretudo, graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos quando somos solicitados a efetivar uma real comunicação com as pessoas que nos cercam.

No prosseguimento das precursoras reflexões teóricas de Bakhtin, outros estudiosos também se debruçaram sobre o conceito de gêneros discursivos. Bronckart

(2012), um desses, informa que toda produção de linguagem organizada de forma objetiva, coerente e que visa atingir a um outro efetivamente, chama-se de texto; além disso, em virtude de todo texto estar inserido em um grupo de regularidade linguística com características comuns, portanto, em um gênero, atribui-se a este ambiente linguístico com dimensão infinita em que toda comunicação de linguagem se apoia uma significativa importância, visto que concretiza uma ação de linguagem.

Neste ambiente, também, pela sua relação com as atividades humanas, encontram-se não só algumas construções linguísticas específicas e limitadas, tais como: relato, argumentação e diálogo, o que, um outro autor que discorre sobre gênero, Marcuschi (2002), nomeia de “tipos textuais”, mas também, de acordo com Adam (1992) citado por Bronckart (2012), há as operações constitutivas dessas construções, as sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal), que exercem um papel secundário na construção da infraestrutura de um texto, que são limitadas e que são baseadas em operações de caráter dialógico.

Segundo Bronckart (2012, p. 99), assim como qualquer ação humana, é possível conceituar a ação de linguagem em um primeiro nível, sociológico, “como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” e pode ser conceituada em um segundo nível, psicológico, “como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal.”

Dessa forma, de acordo com o mesmo autor, no ato da produção, deve-se preferir uma ação de linguagem no nível sociológico, que constitui uma realização de linguagem coletiva, analisada sob um parâmetro geral de um quadro social e atribuída a um ser específico.

Por outro lado, deve-se preferir a ação verbal no nível psicológico, em que a responsabilidade é atribuída ao conhecimento de um indivíduo, que a usa na interação verbal através da sua forma inicial de conhecimento, ou seja, alicerçada nas atividades coletivas e sempre mediadas pelas comunicações verbais.

Além disso, o agente-produtor é cômico de suas ações no momento da interação e possui condições de fazer escolhas, da melhor maneira de expressar aquilo que deseja, de acordo com os gêneros de textos à disposição. Conforme menciona Bronckart (2012), os novos exemplares de gêneros elaborados com base em outros textos já existentes não constituem um plágio integral. Diante desse fato, podemos perceber a importância do conhecimento dos gêneros no processo de socialização e participação

ativa nas interações pessoais, visto que os gêneros são entidades de comunicação de uso cotidiano em que um agente-produtor se apropriará de estruturas e da organização de gêneros a fim de se expressar e de se fazer entender nas suas interações comunicativas. Por isso, no momento em que se realiza uma imbricação de características entre os gêneros pré-existentes e os novos, estes se modificam permanentemente e se consolidam como dinâmicos (BRONCKART, 2012, pp.99-103).

Refletindo, ainda, sobre o conceito de gêneros discursivos, Marcuschi (2008, p.150) indaga: “por que todos os que escrevem uma monografia de final de curso fazem mais ou menos a mesma coisa?”. Subentende-se que a sociedade, tanto na fala quanto na escrita, busca, diariamente, formas de se comunicar semelhantes, a fim de que tenhamos bons êxitos interacionais. O mesmo autor (2008, p. 147) informa que o “estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão.”

Ele ainda ressalta que embora a noção de gênero, por muito tempo, estivesse vinculada aos gêneros literários, desde Platão até os primórdios do século XX, hoje já materializa a abertura para outros campos da esfera comunicativa. De acordo com Swales (1990, p. 33) *apud* Marcuschi (2008, p.147), “hoje, gêneros é facilmente usado para referir uma categoria distintiva do discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Pode-se acreditar, pois, que o mundo dos gêneros discursivos, inicialmente mais restrito, prolifera possibilidades inúmeras.

Outro aspecto a ressaltar ainda em Marcuschi (2008, pp.150-151) é que o autor menciona a importância do reconhecimento da função do gênero discursivo em detrimento da forma, visto que a circulação de um gênero é condicionada ao propósito comunicativo estabelecido. Nessa discussão, ele apresenta a noção de domínio discursivo, que está relacionada a funções essenciais das atividades humanas, quer dizer, há uma fácil associação que o falante da língua percebe ao usar os discursos específicos de um determinado domínio, pois é possível praticá-los adequadamente em certos espaços da vida social, e não em outros.

O autor ressalta, ainda, que o discurso, específico em si, não constitui um texto, pois este é uma entidade concreta personificada em algum gênero discursivo e aquele é o resultado do texto em alguma instância discursiva. Ele, inclusive, concorda com os pressupostos Bakhtinianos de que não se pode dissociar a existência dos gêneros das esferas sociais da atividade humana, ou seja, é condição *sine qua non* apropriar-se de gêneros de discurso para o estabelecimento de relações sociais.

Baseados nas concepções bakhtinianas de que a língua é um fenômeno sócio-histórico que não pode ser dissociada dos seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos, outros autores, sobretudo Schneuwly e Dolz (2004), apresentam uma releitura da teoria dos gêneros adaptando-a à realidade escolar. Para esses últimos, o gênero discursivo é entendido como “*me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Em síntese, é por meio dos gêneros que os nossos alunos podem ter um melhor acesso ao aprendizado.

Na escola, segundo os autores, o gênero sofre uma adaptação para que ele atinja a finalidade de existir uma autêntica aprendizagem. Além disso, o gênero deve ser bem compreendido a fim de que o aluno não só possa desenvolvê-lo dentro ou fora da escola, como também explorar habilidades que permitam o mesmo produzir gêneros semelhantes ou desconhecidos.

É por isso que ratificamos o que Bentes (2011) afirma:

o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução de gênero, como também poderá reinventá-lo por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de outras disciplinas (BENTES, 2011, p.105).

Ou seja, se o professor dominar essas orientações para usá-las com alunos da EJA, estes assimilarão uma maior variedade de gêneros discursivos e se tornarão mais autônomos e protagonistas das suas produções textuais na escola.

O ensino de língua, centrado nos gêneros, tem respaldo, também, nos PCN do Ensino Fundamental, segundo os quais, os textos:

organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1988, p. 23).

Com isso, percebe-se que não basta trabalhar com os gêneros na sala de aula, mas, sobretudo, é necessário diversificá-los, explorar não só os já conhecidos, como também campos ainda intactos, ou pouco explorados, a fim de que haja a apropriação de saberes diversos por parte dos estudantes. Assim, provavelmente, dando-se aos alunos acesso não apenas a gêneros diferentes, e solicitar a produção de outros exemplares, pode-se obter mais eficácia na aprendizagem. Diante disso, é possível, pois, concordar com Bezerman (2006, p. 11), que declarou:

Eu acredito que se reconhecermos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente.

A nosso ver, acreditar em ações didáticas que se organizem por meio do estudo consistente de gêneros discursivos, incluindo-se gêneros de domínios discursivos pouco frequentes em sala de aula, mais recorrentes na vida social, a fim de fugir à “ditadura” dos livros didáticos, poderá obter bons resultados.

Procedendo, portanto, assim, entendemos que os alunos não assimilarão a ideia de que as produções no eixo da escrita na escola são um exercício “destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção” (ANTUNES, 2003, p. 26). Mas poderão se ver como agentes nesse processo.

2.3.1 O gênero notícia

Como já afirmamos, acreditamos que seja interessante para o ensino da produção textual por parte do nosso alunado a escolha de um gênero específico e de um tema que é de boa aceitação por parte da turma. O gênero trabalhado na pesquisa que gerou esta dissertação é a NEE, um gênero da ordem do narrar. Por isso, dedicamo-nos a tratar da superestrutura da notícia, uma vez que a nossa pesquisa buscou ensinar ao corpo discente da escola, em que foi realizada a pesquisa-ação, a produzir notícias, a fim de serem publicadas em um *blog* construído pela turma de voluntários, cuja temática envolve o esporte que, segundo mostramos neste trabalho, se constitui como o mais apaixonante do povo brasileiro, o futebol.

A notícia, embora seja um gênero que possui as características fundamentais de uma narrativa, diferencia-se entre outros por ser não literário. Ou melhor explicando, a notícia possui uma linguagem mais objetiva, trabalha com os fatos realmente ocorridos (apesar de, por vezes, podermos questionar a veracidade de certos acontecimentos de uma notícia), apresenta um texto conciso, em que prevalecem as sequências explicativa e narrativa, com verbos no presente e no pretérito perfeito do indicativo, flexionados normalmente na terceira pessoa. A ordenação das ações na notícia não se dá cronologicamente, mas considerando-se o grau de importância e de ineditismo da informação. Sobre essa última característica, o Manual de Redação da Folha de São Paulo (2010, p. 35) acrescenta ainda a

improbabilidade, o interesse, o apelo e a empatia. Por ineditismo, esse Manual entende que a notícia pode ser reconhecida por parte do leitor, assim, pode ser de pouca ou nenhuma relevância para os leitores, por isso, o jornal deve prover o leitor de fatos novos, ainda que discorra sobre assunto já sabido. Por improbabilidade, esse mesmo Manual entende que o esperado não gera interesse pela leitura. Por apelo, o Manual entende que a notícia deve despertar a curiosidade do leitor, daí porque os títulos e manchetes são sempre sintéticos e chamativos. Por empatia, o Manual entende que quanto maior número de pessoas se identificar com o personagem e a situação da notícia mais importante ela é e, portanto, ganhará destaque entre as demais selecionadas para a edição.

A notícia é um gênero pertencente ao domínio discursivo do jornalismo e que é bastante singular, pois é possível diferenciá-la facilmente de outros gêneros jornalísticos. Esse fato ocorre graças à estrutura tradicional e pouco dinâmica da notícia,

o que faz ser reconhecida por quase todos os integrantes de uma comunidade linguística. Segundo Lage (1985, p.16), o gênero do discurso notícia “é o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante.” Isto é, normalmente a notícia dificilmente é apresentada na ordem cronológica. Ao buscarmos para a sala de aula a análise e discussão sobre as polêmicas geradas em uma partida de futebol, acreditamos que a polêmica ocorrida no jogo interessará aos alunos, motivando-os a elaborar notícias para serem publicadas no *blog* por eles criado. Quando nos reportamos aos elementos estruturais do gênero notícia (o título, o *lead* e o corpo da notícia), o segundo adquire uma importância diferenciada, sobretudo no nosso trabalho, porque a publicação de notícias no *blog* pode ser condensada pela elaboração apenas do lead. Nessa parte do gênero, segundo o Manual de Redação da Folha de São Paulo (2010, p. 85), o *lead*¹⁶(doravante lide)

é o primeiro parágrafo da notícia que além de introduzir o leitor no texto tem a função de prender sua atenção. Para isso, o lide deve: sintetizar de modo tão eficiente que o leitor se sinta informado só com a leitura do primeiro parágrafo; ser tão conciso quanto possível e ser redigido na ordem direta.

Ou melhor explicando, é a parte do texto que, sendo elaborada isoladamente, conforme a composição adequada dos elementos da narrativa, contempla a formação elementar da compreensão geral da notícia. Nesse caso, a elaboração do lide já expõe aquilo que será foco de relato no corpo do texto. Ratifica essa ideia, também, Lage (1985, p. 26-27):

O lead é o primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso, embora possa haver outros leads em seu corpo. Corresponde à primeira proposição de uma notícia radiofônica, ao texto lido pelo apresentador ou à cabeça do repórter (quando ele aparece falando) no início de uma notícia na televisão.

O lead é o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante. Em sua forma clássica, e impressa, é uma proposição completa no sentido aristotélico.

Quer dizer, o lide é a parte da notícia que vai nortear o restante do texto e que o leitor deve focar, mesmo que, ao longo do texto, existam outros lides.

Ressalta-se ainda que, de acordo com Cordeiro de Menezes; Lino de Araújo (2015, p. 202-203), a notícia não envolve apenas o aspecto composicional, mas sim

¹⁶ A palavra foi aportuguesada para lide.

aspectos dialógicos e enunciativos, uma vez que ela, discursivamente, explora a ideologia de um determinado veículo de comunicação em que o público confia nos fatos que o jornal apresenta. Assim, a notícia, segundo as autoras, se configura como um gênero do discurso pertencente à esfera midiática, “que se caracteriza por ter uma forma relativamente consagrada de expor acontecimentos de suposto interesse público, organizando-os segundo a lógica particular dos veículos de comunicação de massa.” Ou seja, a notícia possui um formato previsível, mas o conteúdo do fato exposto é apresentado de acordo com o interesse do jornal que a publica.

É por isso que se verifica, por meio dos recursos linguísticos, muito sensacionalismo nos jornais mais populares. Portanto, segundo as mesmas autoras (2015, p. 203), e conforme uma ótica enunciativa, “a notícia se caracteriza como um gênero em que necessariamente se entrecruzam discursos, no mínimo o do veículo de comunicação de massa e outros, como o do senso comum.” Quer dizer, é possível identificar nela mais de uma interpretação para o mesmo fato. Outrossim, o discurso jornalístico é muito utilizado nas atividades cotidianas do universo escolar e possui uma grande aceitação.

Todavia, a notícia esportiva escrita, especificamente sobre o futebol, não é ainda bem explorada na sala de aula como poderia ser, sobretudo para motivar narrativas de jogos polêmicos de futebol. As notícias esportivas escritas, assim como outros gêneros jornalísticos, possuem estruturas sólidas e consistentes muito próximas da narração. Segundo aponta van Dijk (1983, p. 69), “temos razão para acreditar que o discurso jornalístico também mostra estrutura esquemática convencional.”¹⁷ Ou seja, apresenta um esquema básico de produção.

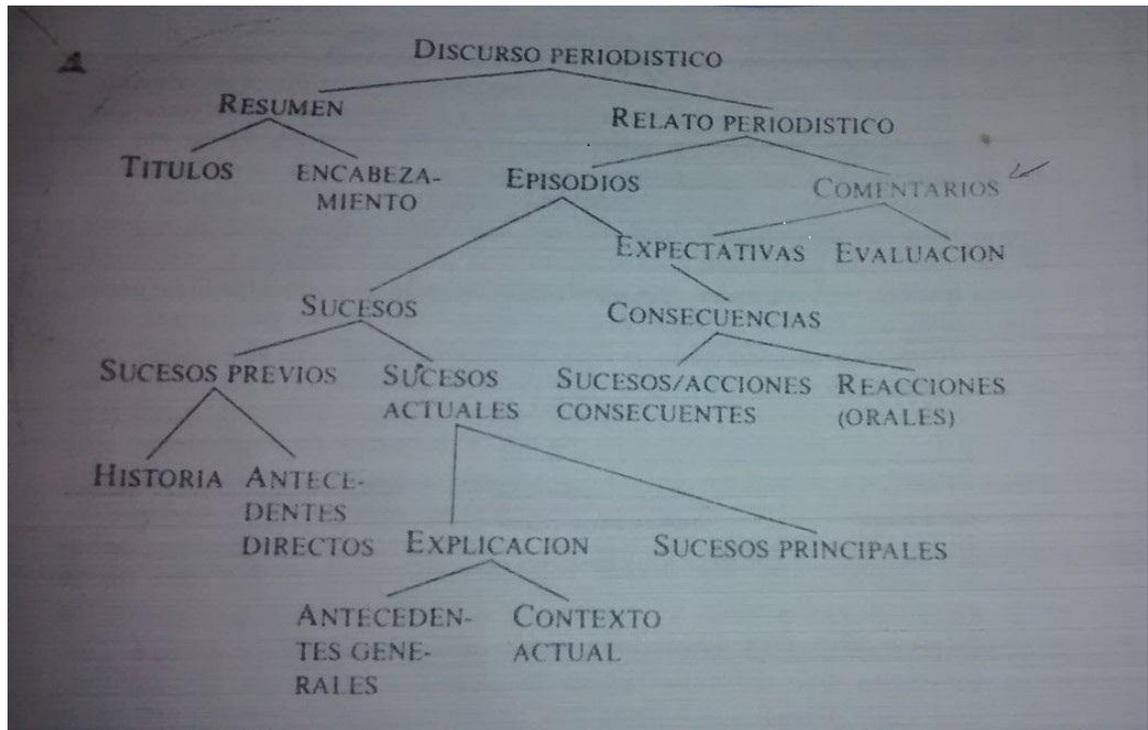
Além disso, ressalta o autor, não só o conhecimento dessa superestrutura dará um auxílio substancial para o processo de leitura e compreensão desse tipo de gênero discursivo, mas também habilitará o indivíduo a prever determinadas estruturas macrossemânticas, uma vez que, por exemplo, assegura van Dijk (1983), é possível, antes de ler integralmente uma história, saber que, no final desta, após a complicação, haverá um momento de resolução através de uma ação ou reação de um agente humano contrariando o conflito gerado.

Assim pode ocorrer nas notícias ou em qualquer texto jornalístico. Além disso, declara van Dijk (1983, p. 70) que “ao menos para algumas das categorias centrais de

¹⁷ tenemos razones para creer que el discurso periodístico también exhibe estructura esquemáticas convencionales.

um esquema de notícia jornalística sabemos que categorias podem se apresentar e daí que tipo de informação se situa em cada categoria.”¹⁸ Já Adam (2011) ratifica a importância das superestruturas de um gênero quando menciona que o conhecimento desse percurso teórico das proposições facilita a compreensão semântica dos enunciados.

Van Dijk (1982) apresenta o seguinte esquema de um discurso jornalístico:



Esquema 1 – Uma superestrutura esquemática prototípica do discurso jornalístico.

Fonte: (VAN DIJK, 1982, p.70)

Nesse esquema, segundo van Dijk (1982, p. 70), não há tanto o que se explicar sobre as diversas categorias acima apresentadas, uma vez que elas possuem distinções tênues em alguns casos (por exemplo, os antecedentes e contexto geral), já em outras, é mais fácil a separação (por exemplo, entre um conflito e um acontecimento prévio). Ainda de acordo com van Dijk, “a formação da macroestrutura depende também da superestrutura¹⁹.” Ou melhor explicando, as partes estruturais que compõem a notícia são interligadas. Assim, ao introduzir para o leitor de uma maneira decrescente as ideias, van Dijk afirma encontrar nessa parte do texto “uma expressão direta da macroestrutura do discurso jornalístico como um todo.”²⁰ Ou seja, por meio de um

¹⁸ al menos para algunas de las categorías centrales de un esquema de noticia periodística sabemos qué categorías pueden presentarse y qué tipo de información se sitúa en cada categoría.

¹⁹ La formación de la macroestructura depende también de la superestructura.

²⁰ Una expresión directa de la estructura de la macroestructura del discurso periodístico como un todo.

tópico frasal, o leitor, de posse dessas informações iniciais, pode até inferir o futuro do texto que lerá, colaborando, também, para a melhor elaboração da coerência textual.

Assim sendo, a nosso ver, essas características de uma notícia são bem pertinentes para serem trabalhadas na pesquisa-ação que gerou esta dissertação de mestrado, já que buscamos, conforme dissemos anteriormente, ensinar estudantes a produzirem notícias sobre o mesmo fato com abordagens diferentes de acordo com a informação que considere mais importante. Afinal, há várias formas de noticiar um mesmo fato.

Citaremos exemplos: se em um determinado jogo, um time A ganhou do time B por 1x0 e, no gol da vitória, houve um suposto pênalti marcado pelo árbitro principal da partida, ou ocorreu um gol impedido que um assistente não apontou. Um fato destaque para uma notícia pode ser não o próprio jogo, mas sim as decisões equivocadas dos árbitros. Outro exemplo: se um gol foi gerado de uma excelente jogada realizada por uma combinação de quatro jogadores e, depois do jogo, houve uma briga entre as torcidas rivais, a abordagem da notícia poderá ser direcionada para qualquer um desses fatos citados anteriormente ou envolver todos. Ou melhor dizendo, ao se tratar de um jogo, pode haver uma publicação que ressalte a confusão entre os torcedores, um lindo gol e/ou que destaque a falha de um árbitro.

Essa postura do autor da notícia, de querer focalizar uma determinada situação ou várias, não quer necessariamente a parcialidade, mas sim, como cita Manual de Redação da Folha de São Paulo, a possibilidade de o autor expor diferentes aspectos de um acontecimento (ou apenas um aspecto) ao leitor, a fim de assegurar-lhe uma melhor análise dos fatos, uma vez que é aconselhável ao jornalista, ao redigir uma notícia, posicionar-se de forma neutra. Conquanto, como citamos acima, segundo Koch (2011), é quase impossível, mesmo em textos narrativos, não existirem propósitos argumentativos na medida em que todo evento possui um embrião opinativo.

Ressaltamos, também, como a notícia contempla os três critérios utilizados por Bakhtin ([1992]) 2011, p. 261), para definir um gênero do discurso: o conteúdo temático, o estilo verbal e a estrutura composicional.

O primeiro critério estabelece que não é qualquer assunto que qualquer gênero pode usufruir. O conteúdo temático da notícia precisa estar vinculado as suas especificidades segundo a realidade sociocultural e ao propósito de quem a produz, uma vez que, conforme o autor citado, a escolha de um gênero determina e limita o quanto o

enunciador almeja externar. Assim sendo, por exemplo, na notícia não pode haver as mesmas informações de um ofício ou de uma petição jurídica.

No segundo critério, o estilo verbal de uma notícia, de acordo com Bakhtin ([1992] 2011, p. 261), apresenta a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” e que, de acordo com o mesmo autor, a particularidade da esfera de atividade e da comunicação humana é que classifica o estilo linguístico ou funcional do gênero, ou melhor explicando, a interação social em que é realizada apontará o estilo verbal dele. Assim, nesse aspecto, haverá um direcionamento para o uso ou não da formalidade e a opção de estrutura linguística e do vocabulário pertinentes.

Já o terceiro critério, a estrutura composicional, segundo Bakhtin ([1992] 2011) assegura ao gênero um padrão, relativamente estável, que garante um reconhecimento de imediato pelo interlocutor. Além disso, conforme o mesmo autor, os gêneros não são entidades estáticas e indiferentes ao tempo e ao espaço. Embora possuam uma aparente estabilidade, muitos são efêmeros e outros brotam de repente a depender da necessidade do grupo que os utiliza. Diante disso, a existência da composição padrão de uma notícia (o título, o lead e o corpo dela) permite reconhecê-la como tal.

Por fim, acreditamos que, embora devamos considerar todos os aspectos da textualidade, a informatividade mereça um desdobramento nesta nossa pesquisa. O gênero notícia, como um texto de circulação social e midiática, é considerado um texto de grau médio de informatividade, pois é um gênero que não só requisita do leitor o uso do seu repertório cultural e acrescenta-lhe novas informações, mas também não pode se aprofundar tecnicamente sobre um determinado assunto, tampouco subestimar o conhecimento do leitor ou omitir dados.

No caso da nossa pesquisa, a NEE deve-se enquadrar nessa colocação intermediária, uma vez que o público alvo a que se destina inclui aqueles que diariamente buscam a informação clara, precisa e objetiva e que, muitas vezes, costumam apenas ler as manchetes dos jornais e, no máximo, o lide de cada notícia para ter a segurança do conhecimento geral daquele assunto.

Marcuschi (2008, p. 132) aponta que o “essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas.” Dito de outra forma, ser informativo é despertar o leitor para que ele sinta a necessidade de conhecer o desconhecido.

Acrescenta ainda o autor que quando escrevemos um texto, temos um propósito de dizer algo que interfira minimamente no leitor. De modo que, após a leitura, este tenha adquirido a certeza do fato exposto.

Outra autora que trata do assunto, afirma que, em um trabalho com a produção textual, a relevância informativa, segundo Antunes (2010, p. 74) , “tem a ver com sua maior ou menor *novidade*, seja ela expressa pela forma, seja ela expressa pelo conteúdo.” Isso quer dizer, em princípio, que o texto precisa mostrar ao leitor uma ampliação do conhecimento já adquirido e, a depender do gênero e do público destinado, mostrar um repertório cultural mais bem elaborado a fim de transmitir um maior ou menor grau de informatividade.

A mesma autora, contudo, ressalta que os textos não são obrigados a possuírem um grau de informatividade elevado, pois , de acordo com o gênero discursivo, exige-se, apenas, informações básicas as quais proporcionará o cumprimento do propósito comunicativo.

Assim, é preciso, antes de mais nada, que o professor esclareça a finalidade da sua proposta de escrita e a que público deseja atingir para que haja um planejamento adequado da produção escrita. Com isso, como cita Antunes (2010), se o professor propuser a escrita de avisos inerente à circulação de veículos, não é possível cumprir os requisitos para que o texto atinja um alto grau de informatividade.

Entretanto, caso o docente vislumbre uma escrita de um artigo de opinião, pode sim existir a pesquisa de dados estatísticos, o uso de comparações, a citação de declarações de autoridades e filósofos e, inclusive, a mudança da estrutura do gênero produzido.

Dessa forma, quando o docente dedica, na sua sala de aula, um olhar mais aguçado para esse aspecto da produção textual, pode haver uma reflexão sobre o que Antunes defende:

O olhar demasiado linguístico, demasiado gramatical com que os professores têm avaliado a linguagem dos alunos obscureceu o peso da relevância informativa no cálculo da qualidade do texto. Muitos acreditaram (e alguns ainda acreditam!) que basta o texto estar correto para ser bom. A ênfase nessa correção privou professores e alunos de perceberem outras determinações textuais, bem mais relevantes socialmente (ANTUNES, 2010, p. 74).

Isso mostra que a análise de um texto deve envolver vários aspectos, mas cada um deve ser observado de forma diferenciada, sobretudo quando nos referimos aos elementos de ordem social e cognitiva, visto que são esses tópicos que, decisivamente, podem apontar a qualidade maior o menor do texto produzido, uma vez que, segundo Antunes (2003), asseguram uma real atividade sociocomunicativa entre as pessoas e levam em consideração o contexto de atuação da linguagem naquele dado contexto social.

2.4 Tipos textuais

Fizemos uma abordagem de estudos sobre tipologia textual sob a ótica de van Dijk (1982) e Marcuschi (2008 e 2010). Esclarecemos que esta nossa opção se deve ao fato de entendermos que, principalmente em turmas de EJA, é imprescindível ensinar aos estudantes, além de questões mais gerais sobre os gêneros discursivos, peculiaridades das diferentes sequências textuais, ou dos tipos textuais. É preciso levá-los a refletir sobre como construir as diferentes tramas textuais que estruturam os gêneros.

Fugindo ao modelo de ensino de produção textual que ensinava exclusivamente os tipos descrição, narração e dissertação aos estudantes da escola básica, entendemos que é preciso continuar ensinando-lhes a organizarem as sequências textuais, de acordo com os objetivos dos gêneros a serem produzidos. No nosso caso, para a constituição não só do lide, mas também do corpo de uma notícia, é preciso do conhecimento a respeito da sequência narrativa.

Como já informamos, nossa pesquisa terá como objetos de estudo o gênero *NEE*. Embora reconheçamos a relevância dos trabalhos sobre este tema de outros autores, serão adotadas, para a análise da *NEE*, a proposta de van Dijk (1982), que postula a existência de uma superestrutura para o mencionado gênero.

Van Dijk (1982) é um importante representante das primeiras discussões sobre o tema. O citado autor, inclusive, criou o termo ‘superestrutura’ para descrever aspectos da notícia, desviando, porém, da sua concepção inicial de análise cognitiva.

Ele enfoca mais profundamente narrativas com estruturas elementares, uma vez que as particularidades dos textos e contextos literários não são interesse do objeto de estudo dele, assim como a detalhada e complexa permuta da estrutura do texto literário oriundo das narrativas naturais. Assim, em função de um dos propósitos da nossa pesquisa, discutiremos as sequências narrativas com estruturas elementares, principalmente com o gênero discursivo *NEE*.

Para o autor, o termo ‘superestrutura’ designa a estrutura global de um determinado tipo de texto. Tipo aqui equivale ao conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Poderia ser também denominada de ‘hiperestrutura’. E, através desse conceito criado pelo autor, sobretudo aplicado aos textos narrativos, saberíamos distinguir sem muita dificuldade uma narração de outras formas textuais. O autor também discorre

sobre o que denomina ‘macroestrutura’(o tema de um texto), que é independente da estrutura global de um texto. Para tanto, van Dijk (1982, p. 142) afirma :

para mostrar que o tema ou o assunto e a estrutura narrativa típica são independentes uns dos outros, podemos muito bem supor que, embora também seja um roubo, não é de todo uma narrativa, mas um relatório da polícia ou uma declaração após o roubo , um relatório dos danos sofridos a um seguro de uma casa, juntamente com a denúncia do furto , etc.²¹

Quer dizer, identificamos o protótipo de uma superestrutura seja qual for o conteúdo (macroestrutura) do texto. Contudo, ainda conforme esse autor, a superestrutura e a macroestrutura se encontram num mesmo propósito quando, em ambas, existe a preocupação com o texto ou, às vezes, com determinadas partes deste. Por isso, conclui o autor, distingue-se a estrutura global das microestruturas, uma vez que a análise de trechos oracionais específicos não determinará a classificação final de um texto em narrativo, argumentativo etc., mas sim, haverá essa identificação através da abordagem de todo o texto.

Além disso, completa van Dijk (1982, p. 143), as “superestruturas não só permitem reconhecer outra estrutura mais, específica e global, como também, ao mesmo tempo, determinar a ordem geral (coordenação) das partes do texto.”²² Isto é, antecipadamente, é possível se reconhecer determinadas unidades pertencentes a uma parte do texto, além de ser possível também o leitor identificar não apenas o conteúdo, mas também a função comunicativa dele.

Van Dijk também mostra que um falante de uma língua não necessita da gramática dela para reconhecer as superestruturas, mas que não seria interessante, claro, a aquisição das regras básicas sem, contudo, conseguir entender, de um nativo, um simples relato de alguma história.

Confirmando as ideias de van Dijk, Travaglia (1991, p. 287) afirma o seguinte sobre a superestrutura de um texto:

Uma espécie de esquema (modelo cognitivo global) formal, abstrato, de caráter convencional e, portanto, dependente da cultura.

²¹ Para demostrar que el tema o el objeto y la típica estructura narrativa son independientes entre si, podemos muy bien imaginarnos un texto que si bien también trata de un robo, no es en absoluto una narración, sino um informe policial o una declaración hecha después del robo, un informe de los daños habido a uma casa de seguro junto con la denuncia del robo, etc.

²² las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el orden(la coordinación) global de las partes del texto.

Normalmente envolve uma sequência esquemática e característica de linguagem, de recursos retóricos ou estilísticos.”

Ou melhor dizendo, a estruturação do texto apresenta características convencionais que podem ser essenciais ou não. Além disso, ressalta van Dijk (1982) que os textos de uma língua podem ser analisados, inicialmente, através de um esquema abstrato para só então serem consolidados em um texto real de uso, uma vez que essa particularidade pode ser explorada não só no texto narrativo, como também no argumentativo, isto é, há uma independência do conteúdo textual linguístico. Por exemplo, a estrutura de um relato pode ser compreendida também em outros gêneros, tais como: um filme ou um desenho animado.

Outro autor que também se debruça sobre o assunto da tipologia textual é Marcuschi. A definição de tipo textual, conforme esse autor, é

Uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo (MARCUSCHI 2008, p. 154-155).

Em outras palavras, diferentemente de um gênero discursivo, o tipo textual focaliza uma padronização por meio de características sequenciais linguísticas explícitas formais que se resume a seis categorias sem perspectivas de evolução e, a partir do predomínio de uma, fica simples a identificação do tipo textual por parte do leitor. No que se refere à classificação dos tipos textuais, em oposição a Adam (1992), Marcuschi adota a taxonomia do tipo textual expositivo em vez do explicativo.

Para esta pesquisa, a nosso ver, essa divergência de nomenclaturas, não se constituirá numa “pedra no meio do caminho”, uma vez que nos deteremos nas análises das sequências textuais, apenas narrativa, para a qual os autores comungam de ideias semelhantes. Ademais, o nosso propósito não é nos aprofundarmos nessa polêmica dos tipos, sobretudo a diferença entre o explicativo e o expositivo até porque, através de

uma averiguação na bibliografia sobre o assunto, constatamos a escassa quantidade de obras que se dedicam a explorar essas definições.

O estudo de gêneros do discurso e tipos textuais nos remete a um outro fenômeno: trata-se do *domínio discursivo*. Sobre isso, este último informa:

Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou uma instância de produção ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídicas, jornalísticas ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI [2002]2010, p.24-25).

Ou seja, podemos denominar o domínio discursivo como um *locus* social em que circulam e são produzidos gêneros do discurso específicos, detentores de certas particularidades inerentes ao ato comunicativo em questão naquele ambiente da sociedade. Ressalta, ainda, que o discurso, específico em si, não constitui um texto, pois este é uma entidade concreta personificada em algum gênero textual e aquele é o resultado do texto em alguma instância discursiva.

Como modelo de gênero, Marcuschi ([2002]2010) aponta a jaculatória como um pertencente ao domínio discursivo religioso, que possui algumas características perenes, tais como: composição curta, voltada para obtenção de graça ou perdão, com poucos enunciados, estilo laudatório e invocatório (duas sequências injuntivas ligadas na sua formulação imperativa). Para ampliar as possibilidades de exemplificação, podemos enquadrar, por exemplo, a carta aberta e o discurso oral no domínio discursivo da política; a petição e o *habeas corpus* no domínio discursivo jurídico etc. Assim como, podemos citar a *NEE* sobre um jogo de futebol — que será nosso objeto de análise e de ensino nesta pesquisa — pertencente ao domínio discursivo do jornalismo.

Ele afirma que o gênero, como ação social, possui a predominância de vários tipos textuais, tornando um texto “em geral tipologicamente variado (heterogêneo).” (MARCUSCHI [2002]2010, p. 26). Dito de outro modo, os gêneros podem possuir uma variedade de tipos no seu interior.

Por isso, também, é que o citado autor reconhece ser inútil tentar imaginar gênero do discurso e tipo textual como entidades opostas, pois “toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a algum gênero textual²³. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela”. Ou melhor dizendo, o estudo do gênero do discurso deve ser rastreado pelo estudo tipológico, entretanto sempre constatando que o gênero possui a função mais social da comunicação com objetivo da efetivação da compreensão do texto, e a superestrutura, a sequência ou o tipo textual foca nos aspectos estruturais e linguísticos dos enunciados com uma menor intencionalidade no texto. Ou seja, como o próprio autor esclarece (2008, p. 160) que se trata “duma relação de complementaridade”.

Assim sendo, para finalizar essa discussão tipológica, Marcuschi ([2002]2010) apresenta, como referência para a construção dos tipos textuais, uma análise através de bases temáticas proposta por Werlich (1973), conforme quadro a seguir:

Bases temáticas	Exemplos	Traços linguísticos
Descritiva	"Sobre a mesa havia milhares de vidros."	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
Narrativa	"Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite."	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
Explicativo	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um

²³ Na nossa pesquisa, por razões já mencionadas, adotamos ‘gênero do discurso’.

		<p>predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo "ter" (ou verbos como: "contém", "consiste", "compreende") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.</p>
Argumentativa	: "A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente."	<p>Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.</p>
Injuntiva	"pare!", "seja razoável!"	<p>Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um "deve". Por exemplo; "Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino</p>

		devem comparecer ao exército para alistarem-se."
--	--	--

Quadro 1: Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Fonte: Marcuschi ([2002] 2010, p. 29-30)

Quer dizer, esse quadro modelo de Werlich aponta, segundo Marcuschi ([2002]2010), que a narração prioriza a sequência temporal; que a descrição, localização; que a exposição, a sequência analítica ou explicativa; que a argumentação, a sequência explicativa; e, por fim, que a injunção, a sequência imperativa. Além disso, o autor sugere que façamos nossos alunos identificar esses traços tipológicos nos gêneros, tarefa pertinente e acessível para ser realizada na sala de aula.

2.4.1 Sequências textuais narrativas

Sobre esse assunto, Gancho (2006, p.06) afirma que narrar “é uma manifestação que acompanha o homem desde a sua origem.” Ou melhor dizendo, a narração é inata ao homem. E a história da humanidade mostra que diversos documentos oficiais foram escritos ou oralizados na forma da narração, tais como: os mitos, as novelas, os filmes, a notícia de jornal etc. Além disso, Wachowicz (2012, p. 56) ressalta que a “sequência narrativa, juntamente à argumentativa é provavelmente a estrutura composicional textual mais estudada pela tradição ocidental.” Entendemos, por isso, que essa sequência textual deve ser contemplada cuidadosamente em sala de aula.

Sabemos que contar histórias sempre compôs o cotidiano das pessoas. A diferença entre as narrações realizadas hoje e no passado é que, anteriormente, eram exclusivamente realizadas pela modalidade oral; já, hoje, além dessa modalidade, e com predominância, também, na escrita, temos diversos meios e suportes digitais para contá-las, recontá-las, publicá-las, enviá-las, comentá-las, modificá-las em tempo real ou posteriormente quando convier.

Segundo van Dijk (1982, p. 153), “os textos narrativos são ‘forma básicas’ globais muito importantes da comunicação textual.”²⁴ Ou melhor, as narrações são alicerces para quem possui dificuldades de entendimento da comunicação textual, sobretudo da comunicação primária e mais elementar que corresponde não só à conversação oral, mas também a produção escrita a respeito de acontecimentos recentes ou de acontecimentos remotos ocorridos. O autor também aponta um segundo grupo de narrações, do qual fazem parte os gêneros piadas, mitos, contos populares e, por fim, em um outro nível mais profundo, alude às narrações literárias dotadas de uma estruturação mais elaborada.

O autor assegura que o protagonismo de uma narração está nas ações, o que a fazem distinguir, sumariamente, de outros textos, como, por exemplo, de um catálogo, de uma receita ou, até mesmo, de uma bela descrição de uma paisagem. Além disso, é preciso que o texto narrativo possua algo que desperte atenção do leitor, já que não é interessante ouvir uma narração da escovação de um dente, por exemplo, ou de uma noite de um sono tranquilo, mas sim é necessário que apresente um fato que construa uma imagem futura e diferente para o leitor. Por isso, a primeira categoria de uma

²⁴ Los textos narrativos son ‘formas básicas’ globales muy importantes de la comunicación textual.

superestrutura narrativa, de acordo com van Dijk, é a ‘complicação’.²⁵ Isso é comprovado, pois a ideia central do texto, nesse caso, será, na maioria das vezes, apresentada por meio de um relato mais detalhado de informações, explorando algumas ações da narrativa.

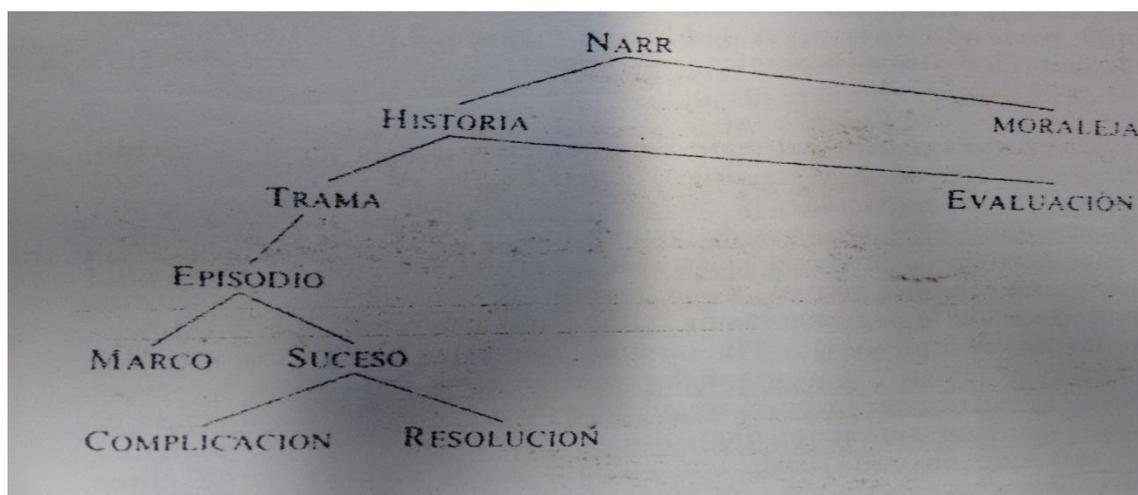
Com isso, é possível assegurar que a primeira categoria da narração não possui como essencialidade a presença de pessoas, entretanto, quando há o desdobramento de reações diante do acontecimento, percebe-se a necessidade do surgimento delas. Assim, van Dijk (1982, p. 155) chama esse processo de “uma diluição da complicação. Por isso, a categoria narrativa tradicional correspondente é a ‘RESOLUÇÃO’ (em inglês: resolution).”²⁶ Dito de outra forma, temos o aparecimento de uma nova categoria dependente da primeira. E de acordo com o mesmo autor, o desfecho que surgirá nessa nova classe pode ser favorável ou não, exitoso ou não.

Portanto, com essas duas categorias iniciais, as quais van Dijk (1982) denominará de ‘acontecimento’, o alicerce da narrativa está formado. Segundo ele, também, cada acontecimento desenvolve-se em quatro situações (o que aconteceu? Onde aconteceu? Como aconteceu? Quando aconteceu?) cuja denominação será o ‘marco’. A Junção desses dois últimos faz surgir o ‘episódio’. Este pode ser vivenciado através de diversos acontecimentos. Essa pluralidade de possíveis ‘episódios’ o autor chama de ‘trama’.

Os quatro tópicos anteriormente elencados constituem a parte essencial de uma superestrutura da narrativa, porém van Dijk (1982) afirma que o narrador do texto também pode interferir no percurso do texto narrativo, emitindo alguns posicionamentos específicos. Nessa situação, estaremos diante da ‘avaliação’. Esta, junto com a trama, representam a real história. Por fim, podemos observar também que algumas narrações contêm o anúncio e o epílogo os quais, conforme van Dijk (1982, p. 155-156), “são de natureza mais pragmática que semântica, uma vez que se referem às ações atuais e futuras do falante/narrador e ou do ouvinte.” Ou seja, a história, muito conhecida como fábula, possui, no seu desfecho, um clímax que conduz a um ensinamento de um dado imbróglia a ser aceito ou não. Portanto, diante disso, apresentaremos em forma de um diagrama o esquema proposto pelo autor:

²⁵ Essa categoria apresentada pelo autor tem base nos estudos de Labov & W.A L etzky (1967) que são os únicos que analisaram as narrativas especificamente naturais.

²⁶ Una ‘dilución’ de la complicación. Por eso, la categoría narrativa tradicional correspondiente es la RESOLUCION(en inglés: resolution).



Esquema 2 – Estrutura narrativa
 Fonte: van Dijk (1982, p. 156)

O autor faz ainda algumas observações, explicando que não fará o detalhamento de análises mais profundas de outras estruturas narrativas mais complexas. Todavia, certas categorias da narração, através da descrição empírica, podem aparecer implicitamente, tais como: o marco, a avaliação e a moral, uma vez que é possível o ouvinte identificar esses elementos no momento da comunicação. Já para as narrativas oral ou escrita, deve-se apresentar o lugar, o tempo e a descrição das pessoas, embora seja possível aceitar estruturas distintas, sobretudo, para as bases narrativas tradicionais. Ou seja, em um texto literário, podemos iniciar pela complicação e, em seguida, detalhar outros pormenores dos personagens.

O autor também esclarece outras situações de variáveis para os textos narrativos. Porém, nossa pesquisa não possui como objetivo esmiuçar as diversas estruturas do tipo textual da narração, mas sim entender como o ensino do gênero notícia com a temática futebol pode incentivar os alunos a escreverem textos da ordem do narrar, sobretudo a NEE, para serem publicadas em um *blog*. Para tanto, uma breve noção a respeito da estrutura narrativa explorada por van Dijk já seria, a nosso ver, o suficiente, visto que procuramos detalhar mais a estrutura e análise da notícia quando falamos da sequência narrativa.

2.5 Ensino da produção textual

Nesta seção, abordaremos a transformação do ensino da produção textual na escola desde o final do século XX, principalmente sob a perspectiva de Geraldi (2003) e (2012) e Antunes (2003), e a importância do trabalho com o gênero do discurso na sala de aula por meio de Bronckart (2012) e da metodologia de ensino baseada em sequências didáticas a fim de consolidar a aprendizagem da escrita através de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

O ensino da produção textual na escola, no eixo da escrita, desde a década de 90, vem gradativamente ganhando novas roupagens. Isso vem se alicerçando pela atitude de muitos que “levaram” os gêneros discursivos para a sala de aula, acreditando conseguirem superar os insucessos até então “logrados” pela enraização de um ensino tradicional da produção textual. Esse ensino tradicional focalizava apenas os tipos textuais (narrativo, descritivo, dissertativo) como norteadores do ensino da produção textual, desvinculados dos gêneros discursivos, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Além disso, o mesmo documento reforça:

Em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção. Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles (BRASIL, 1998, p. 66).

Dessa forma, os PCN orientam um cuidado maior quando do ensino com base nas tipologias, sem o foco no gênero, que pode conduzir o aluno a não só deixar de ampliar seu repertório de conhecimento de mundo por meios dos gêneros discursivos, mas também confundir o aluno, uma vez que esse tipo de ensino conduz a pensar que, no seu cotidiano, as pessoas escrevem narrações, descrições e dissertações, em vez de relatórios, instruções, cartas entre muitos outros gêneros. Ora, os estudantes que vivem em sociedades letradas sabem que a vida social exige a produção de formas relativamente estáveis de enunciados.

Vale salientar que não é só o ensino limitado aos tipos textuais que “empobrece” a atividade de ensino de produção textual, mas, sobretudo, a maneira como essa atividade é conduzida. Conforme Geraldi (2003 e 2012), é a falta de vários leitores reais, é falta de naturalidade da atividade proposta e a falta de um planejamento que torna o ensino pouco relevante.

Outro ponto a mencionar sobre o autor é a que ele considera condição essencial para o ensino e aprendizagem da língua o foco na produção textual, sejam eles orais, sejam escritos. Entretanto, segundo o mesmo autor, não deve o docente simplesmente levar para a sala de aula uma atividade de produção textual sem que requisite do produtor uma atitude ativa e comprometida com o real interlocutor.

Assim sendo, Geraldi (2003, p. 136) afirma que estabelece “no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de texto e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. Ou melhor explicando, na escola há textos que são produzidos com a finalidade de mecanizar a atividade sem dar vida a mesma; e há atividades que são elaboradas com reais funções sociais, oportunizando um sentido pertinente para o autor dela.

Diante disso, a nossa proposta, para o aluno da EJA, é deixá-lo apto a poder desenvolver o gênero NEE, numa proposta de base interacional. Por isso, concordamos com Geraldi, quando ele explora a taxonomia produção de texto na escola e não a redação para a escola. Nessa perspectiva, foge-se do emprego artificial da língua e adentra-se na esfera de uma escrita real, prazerosa e coerente para ser discutida. (GERALDI, 2012, p.64-65). Além disso, conforme o mesmo autor, na maioria das vezes, escreve-se sem um preparo prévio e a correção também não possibilita a reescrita; nesse sentido, o aluno estaria cumprindo a sua função aluno.

Diferentemente da redação escolar, a produção textual é um processo, com as etapas prévias para a escrita, como leitura, debate, pesquisa e elaboração textual. Da mesma forma, o texto não se encerra na entrega da versão inicial, pois há as etapas de avaliação e reescrita. Nesse caso, conforme Geraldi (2006), o aluno estaria cumprindo sua função como aluno sujeito.

Geraldi (2003) aponta, ainda, que, para qualquer tipo de interação conversacional, por mais simples e singela que seja, numa produção de texto, necessita de 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 para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo) ;
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 2003, P. 137)

Ou seja, a produção de texto na escola, por mais simples que seja, deve: a) possuir o assunto real; b) o motivo para expor o assunto; c) o público alvo que realmente tenha interesse para ler; d) o produtor da mensagem se sinta protagonista da mensagem; e) para concretizar essas ações, haja um planejamento para executá-las.

A nosso ver, quando nos propomos a ensinar aos alunos da EJA a produzir a NEE a partir de uma temática, o futebol, e, posteriormente, ensinamos também a publicar essa produção textual em um *blog* com a devida divulgação e interação com outros *blog*, a produção escrita, de acordo com a visão sociointeracionista, apresenta-se como uma atividade de participação conjunta dos envolvidos no processo de comunicação, uma vez que a escrita, na perspectiva interacionista, pressupõe “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas” (ANTUNES, 2003, p. 45). Antunes aponta, inclusive, que “a visão interacionista supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita” (op. cit., p. 46).

Tal afirmação já era defendida por Geraldi (2003, p. 98) ao declarar que “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Ele acrescenta ainda que “o outro insere-se já na produção como condição necessária para que o texto exista” (op. cit., p. 102).

Nesse sentido, o referido autor confirma que o produtor de texto escrito o faz para outro, com quem interage, e mesmo que o sujeito escritor não tenha a consciência do seu ato, a interação é automática no momento da produção escrita.

Pensando, pois, como Geraldi, é possível vislumbrar que uma proposta de atividade, a qual construa as aulas de produção textual por meio do estudo do gênero discursivo em questão é uma maneira pela qual o discente percebe que o texto a ser produzido por ele terá como destino além do mestre da sala de aula, outras pessoas, mesmo que hipoteticamente, que dialoguem com a produção final do texto.

A proposta de Geraldi (2012) aponta para que o aluno, como autêntico sujeito, necessite pensar e refletir sobre o ato de escrever. Para tanto, antes de escrever, o

discente deve pesquisar, debater, planejar e, se for o caso, replanejar antes de redigir. Ainda assim, após a escrita, reavaliar o que foi escrito e reescrever.

Segundo ele, o professor precisa mesclar o que aprendeu na academia, como teoria, e, na sala de aula, explorar aquilo que o aluno dispõe de pertinente ao assunto e, daí, formular novos questionamentos a fim de chegar a outras conclusões. Nesse sentido, o docente deve tratar seus conhecimentos adquiridos na academia não como verdades absolutas, mas sim como uma iniciativa a discutir, a partir deles, outros conhecimentos possíveis. Com isso, não só o aluno se liberta de trilhar apenas um caminho já preparado previamente sem possibilidade de discussão, mas também o professor descobre que, na sala de aula, podem existir outras ideias também geniais sobre o assunto. É o que podemos perceber na figura abaixo.

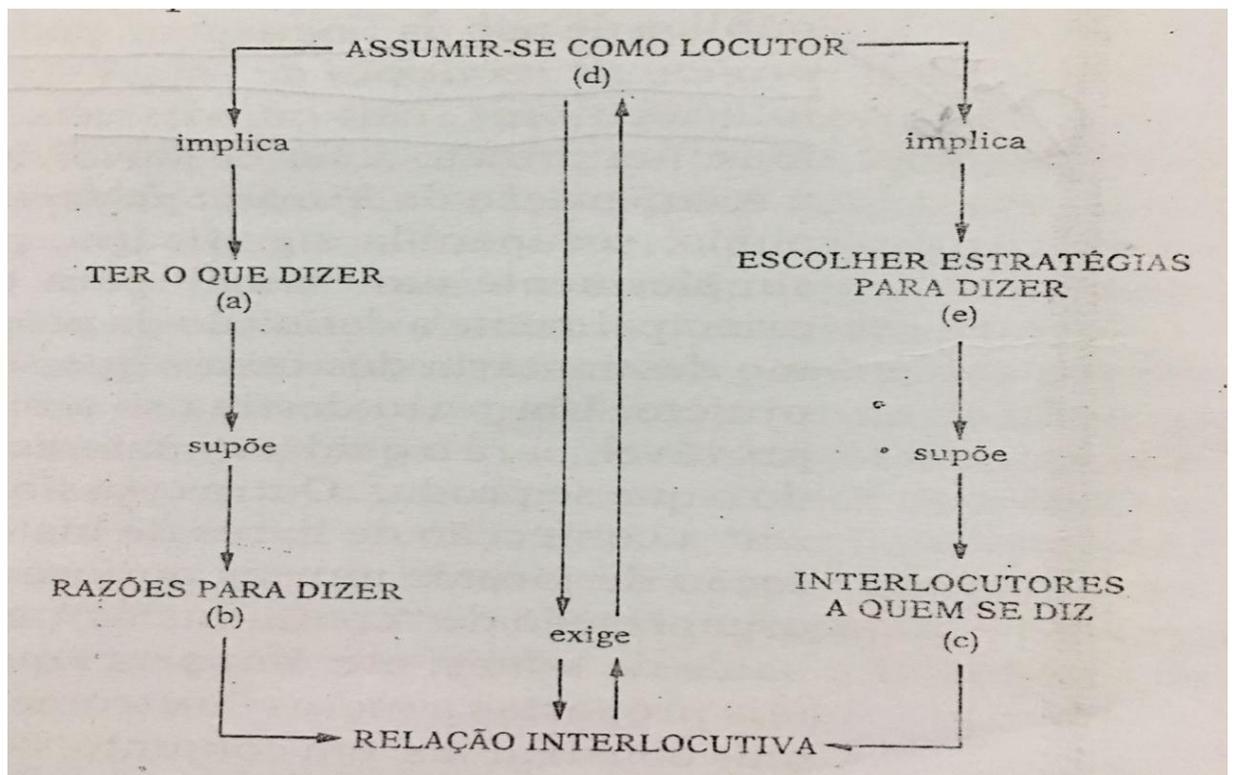


Figura 1- Condições necessárias à produção de um texto
Fonte: Geraldi (2003, p. 161)

Não há um locutor previamente escalado nessa relação, mas sim uma relação interlocutiva em que o professor e o aluno se revezam nas atuações da sala de aula.

Assim sendo, diante dessas reflexões teóricas sobre o processo de ensino da produção textual escrita na sala de aula, Geraldi (2012) sugere que, diferente de como na maioria das escolas se trabalham, já no início do ano letivo os alunos saibam o que

vão produzir e qual destino devem ser direcionados os textos. Por exemplo: para o sexto ano, a produção de um livrinho com as histórias dos próprios alunos e, conseqüentemente, assinadas por eles; para o sétimo ano, a organização de uma antologia de textos ou um jornal mural, a fim de serem expostos e lidos pelos colegas da escola; para o oitavo ano, a organização de um jornal impresso com publicação mensal, com possibilidade até de comercialização; para o nono ano, a organização da antologia de textos e escolha dos melhores para uma posterior publicação nos jornais da cidade.

Geraldi, além de pensar no destino, preocupou-se, também, com a maneira como fazer e em quais momentos. Segundo ele, o professor deve selecionar as aulas geminadas e, preferencialmente, às segundas-feiras. Ademais, oferece uma proposta para cada ano letivo. Como nossa pesquisa focaliza o sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, deteremo-nos nessas duas etapas exploradas pelo autor.

De acordo com Geraldi (2012, pág. 66), para o sexto ano, “a atividade de produção incidirá basicamente sobre o texto narrativo, ou seja, os alunos escreverão histórias (ou estórias se assim preferirem meus leitores!).” já para o sétimo ano, segundo Geraldi (2012, pág. 69), “a introdução para o exercício de redação se dará pela leitura, interpretação e discussão de textos “curtos”, cuja temática central nesse ano seria a história do Brasil e o noticiário da imprensa.” Quer dizer, em ambos os anos, existe a preferência pela narração de histórias. Só que, para o sétimo ano, deve-se explorar o texto jornalístico com base no noticiário.

Como a nossa pesquisa é com uma turma da EJA que, em duzentos dias letivos, contempla dois anos de estudo, nossa experiência nos leva a entender que é preciso que o professor busque trabalhar uma atividade do sexto ano nos primeiros cem dias e uma do sétimo ano nos cem dias finais. Assim, a preparação da nossa atividade para a produção de uma NEE, além dos vídeos vistos, envolveu leituras de notícias de jornais impressos e da internet, retiradas de *blogs*.

No que diz respeito à avaliação, o mesmo autor também se posiciona ao afirmar que

Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do *lead* jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde, como e por quê. Ora, uma história sempre conterá personagens (quem?), um acontecimento (o quê?), ocorrido em determinada época (quando?), em determinado lugar (onde?), realizado de tal forma

(como?), por algum motivo ou alguma finalidade (por quê?).(GERALDI, 2012, pág. 68)

Ou seja, o citado autor propõe a observação avaliativa daquilo que é parte integrante do gênero em estudo.

Outra autora, que também discorre sobre o ensino de escrita numa perspectiva sociointeracionista, é Antunes (2003, p.44). A autora também aponta que a “escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas.” É uma relação de parceria de alguém que quer falar algo a um outro alguém com um propósito previamente pensado e não falar por falar. Além disso, Antunes (2003, p. 45) afirma que quando se coloca na sala de aula a realidade, a “atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”) de manifestação das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele.”

É por isso que Antunes (2003, pág. 46) afirma que escrever “sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.” Ou melhor dizendo, o exercício da escrita, sem um projeto interacional, torna a atividade uma tortura para nossos alunos.

Dessa forma, a autora menciona que apenas a escola não consegue perceber essa dificuldade de elaborar atividades sem consequências mais concretas de socialização da linguagem. Nessa perspectiva, nossos alunos não são incentivados, de acordo com Antunes (2003), a, por exemplo, inicialmente planejar, depois escrever e, por fim, reescrever, uma vez que o tempo dedicado à prática dessa atividade na sala de aula é muito escasso, fazendo com que os alunos percebam que é possível escrever de qualquer jeito e entregar ao professor sem, ao menos, olhar mais uma vez para o texto.

Outrossim, quando não há um olhar mais perspicaz para o texto, visualiza-se o que não é essencial. Segundo Antunes, o olhar para o texto não deve priorizar excessivamente a ortografia.

Como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica. A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos. Não raramente, a referência das

peças ao fato de que “os alunos não sabem escrever” tem como pressuposto a constatação de que eles escrevem com erros de ortografia. (ANTUNES, 2003, pág. 60-61)

Em outras palavras, existem os aspectos mais importantes no texto que simplesmente a correção ortográfica, pois, como norma, não garante ao aluno a aquisição efetiva da competência da escrita de textos. Entretanto, ainda assim, a nossa sociedade valoriza, para avaliar a eficiência de um texto, a correta escrita dos vocábulos.

A autora acrescenta que, embora não devemos valorizar em demasia, não quer dizer que a ortografia não seja importante para o texto. Até porque, ao término do ensino básico, o aluno, segundo ela, necessita da segurança para escrever adequadamente as palavras de acordo com as regras estipuladas pela língua.

Em virtude dessas ações equivocadas de ensino da escrita, Antunes (2003) apresenta algumas implicações pedagógicas que podem nortear o ensino da escrita na sala de aula, tais como: uma escrita de autoria também dos alunos, ou seja, eles devem ser os protagonistas; uma escrita de textos, isto é, textos reais de circulação social; uma escrita de textos socialmente relevantes, ou melhor explicando, textos que são usados fora da escola e tenham função relevante (a NEE é um exemplo); uma escrita funcionalmente diversificada, quer dizer, saber bem a função comunicativa do texto que vai escrever; uma escrita de textos que tem leitores, em outras palavras, não apenas o professor, mas, sobretudo, a sociedade; uma escrita contextualmente adequada, por outra forma, identificar os diversos contextos dos textos a serem escritos; uma escrita metodologicamente ajustada, quer dizer, deve-se oportunizar o tempo para as três etapas da escrita: planejamento, escrita e reescrita; uma escrita orientada para a coerência global, ou seja, atenção especial para a organização e compreensão do texto e não um apego, apenas, às convenções ortográficas; uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar, isto é, o sujeito deve ter o cuidado com os aspectos da superfície do seu texto. Neles, fazem parte a ortografia, os sinais de pontuação e a organização dos parágrafos com a devida relação à coerência, à informatividade e à organização das partes do texto.

Para Antunes (2003), essas implicações pedagógicas orientarão o professor para a não produção de propostas de atividades enfadonhas, puramente normativas, que só conduzem os alunos a decorar regras gramaticais.

No nosso trabalho, com a publicação de textos produzidos, por nossos alunos, em um *blog*, a divulgação dele e a interação com outros *blogs* de semelhantes temáticas,

seguimos num caminho diferente, ou seja, abandonamos práticas obsoletas que não constroem aulas mais eficazes de produção textual no eixo da escrita.

É possível perceber, nas atitudes de muitos docentes, a vontade de querer achar uma “fórmula mágica” a fim de mudar o cenário de ensino da produção textual. Sabemos que, para o público da EJA, necessitamos de uma postura diferenciada da que adotamos nas turmas regulares, uma vez que os alunos chegam, quase todas as vezes, atrasados, cansados, sem se alimentar e entram, diretamente, na sala de aula.

Além disso, em muitas escolas, inclusive na que lecionamos e a qual aplicamos a pesquisa-ação deste trabalho, o horário é conciso, visto que há problemas relativos à segurança da comunidade escolar. Por isso, para elaborar qualquer que seja o material de aula, faz-se necessário pensar o tempo e o ritmo da turma para a aplicação, adequando satisfatoriamente a esse público, que é peculiar, todavia jamais inferior aos demais na capacidade e na vontade de aprender.

Por isso, a nosso ver, o gênero NEE para ser publicada em um *blog* satisfaz a essa condição de adequação para os alunos da EJA, particularmente aos voluntários desta pesquisa.

2.6 O gênero na sala de aula

Marcuschi (2011, p.31) considera que o “ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.” Ou melhor explicando, o ensino da produção textual, sob a ótica dos gêneros, necessita de um olhar perspicaz para as necessidades iminentes dos nossos alunos.

Ademais, é necessário que haja o querer daquele que é o protagonista da aprendizagem, pois não é um simples conteúdo apresentado a qualquer aluno, em qualquer situação e, sobretudo, em qualquer horário que o fará ter um comprometimento emocional para o trabalho com a produção escrita. Assim, embora o gênero jornalístico tenha uma marca de objetividade, no caso do nosso trabalho, o aluno será o próprio jornalista da NEE do seu *blog*, quer dizer, estará envolvido com a situação de produção do gênero em questão.

É preciso salientar a já consagrada importância do estudo com os gêneros discursivos na sala de aula como alicerce para suprir necessidades básicas dos alunos em relação às necessárias aprendizagens acerca da produção de textos escritos. Muitas vezes, a sala de aula é palco de uma exposição impositiva de gêneros que são escolhidos pelos professores sem ao menos ter sido o aluno consultado, fato que colabora para uma atitude passiva do estudante diante do gênero ali trabalhado.

Por isso, faz-se necessário concatenarmos ações comunicativas de linguagem as quais nos levem a desenvolver o ensino de produção textual que oportunize maior engajamento por parte dos estudantes. O professor não deve se furtar da oportunidade de apresentar novas situações em que a sala de aula poderá apresentar resultados distintos daqueles que, até o momento, ainda carecem de melhor avaliação. Carolyn Miller em uma entrevista concedida ao NIG (Núcleo de Investigação sobre Gêneros Textuais) afirmou:

gostaria apenas de enfatizar dois conceitos-chave que, em minha opinião, podem fazer do gênero o fundamento para o ensino de língua materna, quer na escrita, na fala ou em outros modos, e esses conceitos são engajamento e motivação. Os gêneros devem proporcionar meios para que os estudantes se engajem em tarefas comunicativas e, ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo, deveriam prover meios para a motivação dos alunos como falantes, escritores, pintores ou *blogueiros*, enfim, sejam quais forem os gêneros que estejam sendo ensinados a eles (MILLER, 2011, p. 40).

Em outras palavras, independentemente do gênero que está sendo trabalhado, o mais importante é que este deva proporcionar motivação para os discentes, visto que ela resultará em dedicação na realização da tarefa a ser realizada. E no ensino na EJA, nós, professores, precisamos explorar costumeiramente essas atividades, para que os alunos tenham engajamento pessoal e sintam prazer em realizá-las, pois, segundo Fontaine (1990) e Arias (2004), a motivação intrínseca, ou seja, aquela em que a conclusão da tarefa é resultado de uma satisfação pessoal, é fator primordial para a própria aprendizagem.

Apesar de há muito tempo o pensamento de alguns estudiosos já vislumbrarem a possibilidade de os gêneros se constituírem um objeto para o ensino, já há 18 anos tem sido divulgada a proposta de aprendizagem da produção de textos, tendo como objetos de estudo os gêneros do discurso, numa proposta sociointeracionista, sobretudo para os ensinos fundamental e médio, conforme ratificam os PCN:

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais, porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1988, p. 17).

Posto que reconhecamos que a carga horária de trabalho à qual nós, professores, somos submetidos, seja alta, o que acarreta dificuldades na preparação de aulas inovadoras, somos movidos por um comprometimento pessoal e profissional o qual nos faz acreditar em resultados mais consistentes. Assim, é necessário que busquemos forças a fim de transpor práticas pedagógicas repetitivas e que continuam sem despertar o aluno para uma postura mais ativa na produção textual. É preciso sim, constantemente, pensar em posturas que conduzam o alunado a se sentir útil ao utilizar a língua portuguesa em diferentes práticas sociais.

Assim, percebemos que a luta com o ensino de gêneros, hoje, precisa tornar-se uma tarefa dinâmica, que pode envolver ações de interdisciplinaridade. A nosso ver, o trabalho deve pautar-se dentro de um sistema de aprendizagem através da interação

contínua. O estudante deve ser essencialmente o próprio agente, como defende Bazerman (2006).

Com isso, a ideia é levar para a sala de aula uma diversidade de gêneros, que realmente pertencem (ou pertencerão) ao cotidiano do aluno, e cultivar, no exercício da produção de textos, a diversidade de modelos e as relações intertextuais entre os gêneros que disponham realmente de uma finalidade pragmática para quem deles usufrui.

Isso caracteriza a proposta sociointeracionista de ensino que, segundo Bronckart (2012, p. 13), é resgatada de uma perspectiva baseada em Vygotsky (1934\1985), ancorada também na sociologia de Habermas (1987) e Ricoeur (1986), que conduz a equiparação das atuações humanas como **ações significantes** de natureza das relações sociais. E as “condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (**daí o termo ação de linguagem**)” (grifo do autor).

Assim, ratifica Bronckart (2012, p.14), é relevante aderir a um sociointeracionismo psicológico, abordando o estudo da linguagem em um nível discursivo e\ou textual, visto que, por um lado esse se configura como local ideal das manifestações das ações de linguagem humana (a língua como uma meta a ser alcançada; as frases e os morfemas como uma abstração); por outro lado, é dentro desse contexto que as interações de produção da linguagem e sua área de atuação tornam-se mais interdependentes.

Ainda conforme Bronckart (2012, p.39), do mesmo modo que a atividade social pode ser análoga com o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada, sob o mesmo aspecto, como ação de linguagem, a qual é atrelada a um agente, em que é consubstanciada na entidade empírica, o texto. Bronckart (2012, p.42) informa que a “tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (grifo do autor) Ou melhor, é através das vivências em contextos sociais de interação que o agente da comunicação consolida novas formas de ação linguística, ou seja, com novos gêneros, pois, sem essa competência da familiaridade com os gêneros do discurso, o falante teria dificuldade de comunicação.

Compreende-se, portanto, o trabalho com os gêneros discursivos, na sala de aula, como a alternativa apropriada para que os alunos aprendam, adequadamente, a produzir textos escritos. Sem a abordagem de gêneros, as atividades, repetitivas, não são atraentes, porque não parecem úteis à vida do aluno. Então, produzir textos é algo considerado uma árdua tarefa a qual os alunos enfrentam diariamente nas nossas

escolas. Cabe ao professor de língua portuguesa não apenas propor tal metodologia, mas também motivar o corpo discente, para que cada estudante se sinta protagonista do processo de produção textual no ambiente escolar. Nesse propósito sociointeracionista, percebe-se que há concatenação de saberes que ultrapassam os muros da escola, com o intuito de proporcionar ao aluno uma postura de agente produtor real do próprio texto.

Sobre esse tipo de postura no trabalho com o gênero, na sala de aula, principalmente, como se deve levá-lo para a escola, muitos teóricos abordam essa questão, dentre eles Koch que afirma o seguinte:

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e sócio-subjetivo) e aos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e papéis dos participantes, bem como a própria prática social na qual se encontram inseridos. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (KOCH, 2015, p.157).

Ou dito de outra forma, o professor deve se preocupar não só com o programa já estipulada e organizado para qualquer turma, mas sim com as peculiaridades que a turma vivencia e, se for o caso, fazer adaptações do modelo já consagrado para atender as necessidades da sala de aula. Diante disso, além de contribuir para o protagonismo do estudante como autor, essa metodologia pode ter também a função de dinamizar as práticas didáticas no espaço escolar e, conseqüentemente, a vida social dos aprendizes. Por isso, ao visualizarmos uma sala de aula da EJA, com alunos que não tiveram a oportunidade de construir certos saberes básicos na idade certa, sobretudo no que se refere à competência escrita, é relevante que o docente busque mostrar a eles a importância da persistência em adquirir consistência na produção escrita.

Para tanto, parece-nos que a proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97), que acreditam no desenvolvimento linguístico mais eficiente do aluno quando se prioriza o trabalho com os gêneros através de sequências didáticas, é adequada aos citados propósitos de ensino de produção de textos. Essa nossa crença se prende ao fato de que uma sequência didática contribui com o aluno para que o mesmo se aproprie melhor de um gênero de texto novo ou pouco acessível, isto é, essa metodologia oportuniza ao aluno poder aprender a falar ou escrever, de forma adequada, numa

situação peculiar, por meio de um determinado gênero seja ele conhecido ou não (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que, para introduzir um gênero na escola, como ferramenta de trabalho com a linguagem, é preciso almejar dois objetivos: inicialmente, o professor deve intencionar a fixação das funções do gênero para que o aluno possa se apropriar das condições essenciais de produção não só na escola, mas também fora dela; e, por fim, implementar situações que proporcionem ao estudante conhecimentos que possam ser utilizados na produção de gêneros afins ou, também, distantes.

Os autores citados acima complementam:

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenha um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Partilhando da opinião dos autores acima citados, entendemos que o gênero notícia esportiva escrita, gênero discursivos do domínio do jornalismo e do domínio discursivo do futebol, apesar de explorar os assuntos referentes ao jogo, não trará para a sala de aula, apenas, discussões sobre a temática futebolística, mas sim trará possibilidades de outras propostas temáticas que pertencem ao cotidiano do aluno, tais como: a segurança pública, uma vez que, no ambiente escolar, poderá ser questionado, por exemplo, o porquê de num jogo de futebol haver uma quantidade enorme de policiais, quando, no dia a dia, cobra-se tanto a presença da polícia, mas não existe um retorno satisfatório da presença, desses agentes da segurança, nas ruas da cidade; o racismo (percebido em ofensas a atletas negros); o consumismo (esboçado por muitos atletas que têm repentina e abrupta ascensão social), o uso de drogas (que ocorre no futebol e em outros esportes) etc.

O ensino do gênero, por meio de uma sequência didática, a nosso ver, aproxima o discente da sua autossuficiência, minimizando o árduo trabalho que a escrita,

naturalmente, impõe. Por isso, concordamos também com Koch e Elias (2014) que dizem: “ o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.” As citadas autoras ainda ressaltam esse aspecto no que diz respeito ao papel da escola Koch; Elias(2014, p. 74):

Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc;
Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (KOCH; ELIAS 2014, p. 74).

Ou melhor dizendo, é preciso que o aluno perceba que o trabalho na sala de aula poderá também ser praticado fora dela e entenda que as diferentes formas que um gênero é analisado são por causa do objetivo que se quer alcançar naquele instante, sobretudo dentro da sala de aula.

Pensando na inovação da prática de ensino por meio de gêneros discursivos, é necessário, também, inovar nos conteúdos a serem conduzidos para a sala de aula. Em virtude dessa concepção, nós, professores, não podemos nos furtar de trazer para a escola práticas que envolvam outras esferas do mundo social, como a esfera esportiva, em que se inscreve o futebol.

É preciso, pois, o professor ter a coragem e a vontade também de mesclar e ousar na pesquisa de textos na internet, em sites, enfim ter a preocupação de trabalhar em sala de aula aquilo que está mais ao alcance do seu público alvo, alternando com os textos do livro didático que, na maioria das vezes, estão fora do contexto de discussão naquele momento ou, inclusive, propor outros gêneros que tenha uma menor circulação e seja desconhecido dos alunos.

A escola precisa ter a percepção de que não somente devemos produzir textos que serão efetivamente desenvolvidos fora dos muros escolares, mas sim devemos possibilitar aos alunos a produção, também, de textos que terão uma expectativa menor de uso social fora do contexto escolar.

3. METODOLOGIA

- Fundamentos e procedimentos metodológicos

Realizamos, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre o estudo da produção textual no eixo da escrita, consultando os documentos oficiais que se reportam ao ensino da produção textual nos níveis fundamental e médio e lemos sobre a proposta teórica de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) a respeito da experiência com a sequência didática. Lemos, ainda, Geraldi (2003 e 2012) e Antunes (2003) sobre o ensino da produção textual escrita. Detemo-nos em Bakhtin ([1979] 2002) e ([1992] 2011) para solidificar o conceito de gênero do discurso. Além disso, revisamos alguns teóricos, tais como: van Dijk (1982), Adam (2011), Bronckart (2012) e Marcuschi (2008) sobre o estudo dos tipos textuais, sobretudo, com foco na organização das sequências textuais narrativas (também chamada por van Dijk (1982) de superestrutura). Lemos ainda Bazerman (2006), Lino de Araújo e Silva (2015), Antunes (2010), Dionísio; Machado; Bezerra (2002), Gancho (2006), Rojo (2015) e pesquisamos, também, sobre o histórico do ensino da (EJA) no Brasil e o uso da tecnologia na sala de aula, principalmente através do suporte textual *blog*.

O foco da nossa pesquisa foi explorar o ensino da produção do gênero NEE dos alunos da EJA (sexto e sétimo anos) para desenvolverem uma atividade de produção textual. Para tanto, norteado por uma sequência didática, que teve como fio condutor uma temática, que foi o futebol (entretanto, a depender da turma, poderia ser utilizada qualquer outra temática), propusemos a criação de um ambiente virtual (*blog*) – e o fizemos – e a publicação, nesse suporte, dos textos produzidos pelos estudantes voluntários da pesquisa, com intuito de dar vida, além da sala de aula, às produções dos alunos, ou seja, proporcionar o funcionamento real dos textos por eles produzidos, de modo a garantir, também, o cumprimento das funções sociais da linguagem.

Sabemos, também, que a real produção textual não se limita sempre, apenas, ao ato de escrever, mas sim pode estar vinculada com o ato da leitura, ou mesmo à escuta de um texto oral. Assim sendo, na vivência da sequência didática, investimos na prática da leitura e da exposição dialogada para ajudar os estudantes no processo de compreensão dos textos lidos. Entendemos que a escolha da pesquisa-ação foi mais adequada, visto que essa metodologia nos permitiria contribuir mais diretamente para a

resolução de um problema no contexto da pesquisa. Assim, concordamos com Thiollent (1985), que afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 *apud* BALDISSERA, 2001, p. 5).

Ou melhor explicando, na pesquisa-ação todos os envolvidos são beneficiados pelos resultados a serem obtidos.

Concordamos, também, com Bosco (1989) *apud* Baldissera (2001), pois este diz que o trabalho com a pesquisa-ação não apenas deve inserir o conhecimento técnico e científico de modo que se torne mais palpável o aprendizado, através da execução da atividade, mas sim deve proporcionar um incentivo à criatividade e, principalmente, a uma ação protagonista do sujeito participante.

Outro estudioso nesse assunto, Tripp (2005), aponta que a pesquisa-ação, na área de educação, reporta-se a uma forma de o docente fazer uso de práticas experimentais a fim de qualificar o ensino e, conseqüentemente, atingir melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Foi exatamente um dos nossos propósitos neste trabalho, pois, através da vivência na sala de aula, com grupos de alunos da modalidade EJA, elaboramos a proposta que fora estudada. Isto é, ratificamos a seguinte afirmação que Grundy (1983) *apud* Tripp (2005) conceitua como pesquisa-ação prática:

é diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta de sua experiência e de suas ideias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo. Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante. Assim, em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a auto-estima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante (GRUNDY, 1983, *apud* TRIPP, 2005, p.457).

Em outras palavras, nesse tipo de pesquisa a experiência do participante é muito valorizada e, por isso, a prática dessa postura na educação pode contribuir para um interesse maior dos alunos por se sentirem capazes de produzir uma atividade na sala de aula.

A análise foi de natureza quali-quantitativa do *corpus*, o qual se constituiu pelas respostas do questionário aplicado e pela análise dos textos produzidos, no início e no fim da sequência, pelos voluntários, objetivando a publicação num *blog*. Fizemos um questionário com o intuito de confirmar o interesse dos voluntários pelo tema escolhido. Dizemos ‘confirmar’, porque, como docente, já constatamos esse interesse na convivência com os voluntários. Os textos contemplados foram produzidos em duas versões. A análise dos textos objetivou verificar se, na segunda versão, haveria ganho qualitativo, considerando que, conforme será apresentado na análise dos dados, a seleção de um tema de interesse dos estudantes e a organização de uma sequência didática que prevê as condições de produção, incluindo a publicação dos textos, é motivadora para os estudantes, fato que contribuiu bastante para que se envolvessem mais com a atividade de produção, com o intuito de obterem ganho qualitativo em suas produções. Segundo Minayo (1995, p.21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ou melhor, sem poder pontuar precisamente, a pesquisa qualitativa observa o que voluntário progride no campo da prática de novas ações que ele não realizava e, depois desta, poderá alcançar.

Já de acordo com Creswell (2007), sobre o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais e humanas, as pesquisas com abordagens mistas estão em expansão. Em relação ao método quantitativo, a preferência do pesquisador incide quando necessita da predominância de dados que indiquem uma variação de dados quantitativos (DIAS; SILVA, 2010). Ou melhor, quando a pesquisa disponibiliza dados mais objetivos. “Quando um arquivo, devidamente depurado, for produzido, o pesquisador deverá processar em computador os cálculos estatísticos definidos no seu esquema lógico de

pesquisa” (DIAS; SILVA, 2010, p. 49). Neste ponto, a preocupação do pesquisador reside na precisão dos dados alcançados, a fim de poder externá-lo a um público abrangente de forma quantitativa e objetiva.

- Participantes da pesquisa

Inicialmente, 35 participantes foram voluntários para a pesquisa de acordo com a relação de matrícula apresentada, na faixa etária bastante heterogênea, de 18 até 59 anos, cursando o 6º e 7º anos. Desses, 21 preencheram o questionário e o termo de consentimento, 18 ouviram a apresentação da pesquisa e 16 entregaram a primeira produção, no eixo da escrita, a NEE. Efetivamente, 13 alunos foram assíduos às aulas. A refacção dos textos escritos só foi realizada por 11 participantes, dos quais apenas nove compuseram a primeira e a segunda versão escrita da notícia. Portanto, analisaremos apenas os textos destes últimos estudantes, que conseguiram cumprir “todas” as atividades da sequência didática.

Em relação aos hábitos de leitura e produção de texto, quatro deles, de acordo com nossa entrevista inicial, disseram ser leitores diários de notícias impressas, cinco só leem quando estão na escola e cinco leem às vezes, enquanto oito afirmaram que não leem notícias. A leitura de livros não faz parte da rotina deles, bem como a produção textual escrita. Ressaltamos que a internet, por meio das redes sociais, se constitui como a única prática habitual da modalidade escrita.

Entretanto, embora tenhamos todas essas notícias vantajosas, a realidade educacional e financeira, sobretudo da escola, que é protagonista desta pesquisa, é ainda bastante comprometida, conforme relato mais adiante.

- Caracterização da escola – campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa situa-se no município de Jaboatão dos Guararapes, localizado na região metropolitana de Recife, na zona sul da capital do estado, a 18km da capital. Segundo os dados do IBGE de 2015, possui 686.122 habitantes, sendo considerado o segundo município mais populoso de Pernambuco. Esse município constitui-se de 03 (três) distritos e 28 (vinte e oito) bairros. O bairro onde se localiza a escola, Zumbi do Pacheco, possui 28.125 habitantes. Apresenta, como um todo, significativos resultados, tais como: é a terceira maior soma de riquezas do estado;

apresenta três grandes bairros comerciais (Cavaleiro, Jaboatão Velho e Prazeres); existem instaladas grandes fábricas, dentre elas a Coca-Cola; é considerado um importante centro logístico; e na educação, segundo o último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015, nas séries finais, do 6º ao 9º ano, o município ficou em primeiro lugar geral, dividindo com Recife a primeira colocação no nível das séries iniciais, do 1º ao 5º ano. Além disso, foi o município que mais cresceu estatisticamente em relação aos dados de dois anos atrás, 12%.

A escola em que foi realizada a pesquisa – ação é uma instituição educacional pública da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes. A instituição de ensino pesquisada é considerada de médio porte. Funciona num prédio próprio pequeno, considerando a demanda que a comunidade necessita. No bairro, é a única escola que proporciona ensino fundamental (6º ao 9º ano) e a modalidade EJA. A instituição escolar atende, atualmente, a 570 (quinhentos e setenta) estudantes. Existem 39 (trinta e nove) professores no total, sendo 3 (três) deles de língua portuguesa. Estruturalmente, 08(oito) salas de aula são ocupadas no turno diurno, 08(oito) salas no vespertino e, à noite, apenas metade 04 (quatro) funcionam, sendo 01 (uma) para cada módulo da EJA: II,III, IV e V.

As instalações da escola são bastante precárias. A escola possui 01 (uma) Diretoria que funciona como depósito de todo tipo de material, instrumentos tecnológicos e instrumentos da banda marcial da escola, pois é a sala aparentemente mais segura; 01 (uma) secretaria inadequada com tamanho pequeno e infiltração; 01 (uma) sala pequena funcionando precariamente como almoxarifado onde ficam misturados diversos materiais inclusive o arquivo morto da escola o que dificulta o trabalho da secretaria; 01 (uma) sala de Professores pequena para o quantitativo de docentes, disponibilizando, apenas, 01 (um) banheiro para uso dos funcionários; dentro da sala dos professores, há 01 (uma) sala pequena para ativação da Rádio Escola e que serve, também, como depósito de instrumentos para a banda; já a biblioteca, que foi inaugurada em março de 2003 para ser um espaço de incentivo à leitura, lamentavelmente, não funciona por falta de funcionário; assim como, a sala destinada a atender as pessoas com deficiências (Sala Multifuncional) que não se encontra em funcionamento, também, por falta de um profissional; possui uma quadra, apenas uma área ao ar livre para as aulas de Educação Física; e, por fim, não possui laboratório de informática.

No atual ano letivo, funcionam, à noite, quatro turmas da EJA (módulos II, III, IV e V), ou seja, o ensino fundamental I e II. Os protagonistas da nossa pesquisa estudam no módulo IV (sexto e sétimo anos). O número oficial de alunos matriculados foi de 47 (quarenta e sete), iniciaram as aulas 35 (trinta e cinco), frequentaram cerca de 23 (vinte e três) e os que participaram, fielmente de toda a pesquisa, cerca de 15 (quinze) alunos. Como citara acima, existem muitos trabalhadores autônomos entre os voluntários que, no período próximo das festividades locais, aproveitam para fazer trabalho extra no horário das aulas. Há muitas faltas por causa disso. A sala está sempre com um número menor de alunos do que o registrado. Além disso, ainda existe a evasão escolar, que contribui para o “esvaziamento” da turma. Portanto, quantificar, exatamente, o número de alunos que acompanharam a pesquisa não foi possível.

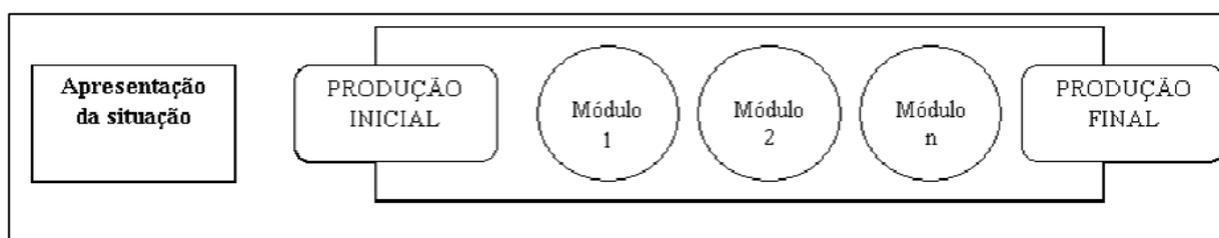
Vale frisar que, no bairro do Zumbi do Pacheco, é a única escola que oportuniza o ensino fundamental (do 6º ao 9º anos) e a EJA. Apesar dessa importância, há uma despreocupação imensa das autoridades para com o acesso à escola, pois, frequentemente, crateras imensas dificultam a circulação de ônibus, o lixo é exposto a céu aberto e, sobretudo, a ausência da polícia no bairro e o consumo de drogas, frequentemente, dentro da escola, resultam em desvalorização do ambiente educacional. Dessa forma, a nossa escolha se deu pelo fato não só de sermos professor efetivo da casa, mas também por querermos construir alguma ação que ficasse alicerçada nessa comunidade escolar.

- A coleta de dados

Fizemos uma pesquisa-ação partindo do princípio de que, elaborando uma proposta de produção textual com base no gênero discursivo NEE, no eixo da escrita, e com uma temática de interesse dos alunos, o futebol, é possível instigá-lo a se interessarem pelo exercício de produção textual na escola. Além disso, criamos um *blog* junto com os estudantes voluntários para a publicação dos textos. Tal ação, a nosso ver, é motivadora para o alunado buscar a melhoria linguístico-discursiva do texto inicial produzido.

A coleta dos dados só foi realizada após a aprovação do projeto pelo comitê de Ética em Pesquisa da UFPE. A coleta se deu em três momentos, por meio das seguintes ações: aplicação de um questionário, aplicação de uma atividade inicial de produção de texto, aplicação da proposta para a refacção dos textos produzidos no início da sequência.

Em um primeiro momento da pesquisa, o *corpus* foi composto por respostas dadas a um questionário aplicado aos voluntários, alunos do EJA do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes. O objetivo do questionário foi confirmar o interesse dos voluntários por esportes em geral e, especificamente, por futebol e o conhecimento sobre o gênero a ser estudado (notícia esportiva escrita). Além disso, verificamos a idade dos participantes, a condição socioeconômica, o motivo que os levou a estudar na EJA, se sabiam o que é um *blog* e os conhecimentos que eles possuíam sobre o uso do *blog*, se costumavam usá-lo, se possuíam acesso à internet. Em seguida, após analisarmos e confirmarmos o interesse da maioria da turma pela temática do futebol, iniciamos a sequência didática. A atividade teve fundamentação teórica na proposta de sequência didática formulada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), abaixo representada pelo esquema feito pelos próprios autores.



27

Esquema 3 – Estrutura base de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2004)

Fonte: <<http://unibr.com.br/revistamatter/2015/05/25/trilhando-a-alfabetizacao-por-meio-de-producoes-de-textos-espontaneos/>> acessado em 20-07-16

Assim sendo, fizemos a apresentação da situação, explicando o objetivo da pesquisa e o gênero a ser trabalhado. Conversamos com os estudantes sobre a construção de um *blog*, organizado pela própria turma com ajuda do professor pesquisador, e, conseqüentemente, do acesso à internet. Em seguida, partimos para a produção inicial. Após essa etapa, reorganizamos a sequência didática, produzimos e realizamos os módulos e elaboramos a produção final.

Após isso, procedemos à análise comparativa dos textos produzidos na primeira e na segunda versão.

Em relação aos textos que foram produzidos nessa sequência, digitamos os textos escritos e escaneamos para análise.

27

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

Para a análise, dividimos em duas macrocategorias: **aspectos do conteúdo** e **aspectos da organização formal**. Essas duas macrocategorias revelam os dois enfoques da análise. A primeira macrocategoria se subdivide nas seguintes categorias: **atendimento ao propósito comunicativo** e **informatividade**.

Já a segunda macrocategoria, dividimos nas seguintes categorias: **título**, a **organização do lide** e a **organização do corpo da notícia**.

- A proposta de intervenção para o problema identificado na pesquisa – a compilação das aulas da sequência didática

Concluída a análise dos dados, organizamos a sequência didática para que ela seja disponibilizada, gratuitamente, para professores de língua portuguesa, sobretudo aqueles que lecionam na modalidade da EJA, ensino fundamental, módulo IV (6º e 7º anos). Essa proposta, como salientamos, deve ser ajustada de acordo com a turma na qual o professor aplicará, uma vez que, principalmente, a escolha da temática, o número de aulas, a existência ou não de computadores e acesso à internet são fatores a serem estudados, cuidadosamente, pelo docente.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DO CORPUS

A sequência didática aqui descrita e comentada foi realizada em 18 encontros de 2 horas-aula cada (36 aulas no total), no período de 06-04-16 a 27-06-2016. Logo na apresentação da situação inicial (encontro 1), percebemos que reunir a turma toda seria difícil, pois havia 35 alunos previstos na relação apresentada, mas apenas 21 estavam presentes, preencheram o questionário e assinaram o termo de consentimento. Desses 21, 3 (três) alegaram que não poderiam ficar mais tempo, pois vieram apenas tomar café na escola e voltar para casa, já que fariam uma entrevista de emprego. Essa é uma realidade com a qual o docente precisa conviver e, com base nessa situação, planejar e ministrar suas aulas.

Apresentamos, então, a pesquisa para 18 alunos dos 35 previstos.

Nessa apresentação, discorremos sobre as particularidades da pesquisa, falamos sobre o gênero NEE, lemos uma notícia na sala de aula e explicamos a necessidade de eles assistirem a alguns jogos em casa, assistir a reprises dos jogos pelo *youtube* ou rever os melhores momentos dos jogos recentes. Apresentamos a eles, também, um *blog* que fora criado pelo professor-pesquisador para ser usado na pesquisa e que os textos produzidos por eles seriam publicados no *blog* e, inclusive, faríamos a divulgação desse ambiente, sobretudo na escola. Porém, o título do *blog* e as divisões das seções seriam definidos na sala de aula durante a realização do trabalho de pesquisa.



Figura 2 – Fotografia dos voluntários²⁸
Fonte : o autor

²⁸ Todos assinaram o termo de consentimento autorizando a publicação das imagens e vídeos desta pesquisa.

A primeira grande dificuldade foi o interstício entre a apresentação da situação inicial e a produção inicial (16 dias). Esse fato decorreu por causa da semana de prova, do conselho de classe e do fechamento da primeira unidade letiva. No entanto, quando retornamos às aulas com a turma, além de revisar com os alunos a apresentação inicial, combinamos com os outros professores da disciplina que, caso houvesse algum imprevisto nas aulas de Português, recuperaríamos ocupando o espaço das aulas deles. Nesse ponto, tivemos um total apoio dos colegas, pois, assim, pudemos, ininterruptamente, trabalhar em seis aulas semanais.

Esclarecemos que seguimos o horário já estipulado pela escola, substituindo a professora atual deles de Língua Portuguesa, que nos cedeu as aulas sem restrições. Eram duas aulas na terça, duas na quarta e duas na sexta, todas geminadas, com duração de 30min cada, sendo que a primeira aula não começava pontualmente. Mesmo com o professor-pesquisador estando presente para iniciar o trabalho, às 19h, os alunos priorizavam a merenda antes de entrarem na sala de aula, acarretando uns cinco minutos de atraso.

Para a produção inicial (3 encontros), exibimos seis vídeos com o resumo dos jogos²⁹ a fim de relembrar os melhores momentos das partidas, visto que alguns alunos da sala já tinham assistido aos jogos e outros não (Sport x CRB pela Copa do Nordeste, 02-04; Sport x Campinense pela Copa do Nordeste, 14-04; Bahia x Santa Cruz pela Copa do Nordeste, 17-04; Santa Cruz x Campinense pela Copa do Nordeste, 27-04; Campinense x Santa Cruz pela Copa do Nordeste, 01-05; e Santa Cruz x Sport pelo Campeonato Pernambucano, 04-05). Solicitamos a eles que anotassem o máximo de informações que lhes interessassem sobre o jogo do qual gostariam de narrar.

²⁹ Escolhemos jogos do Santa Cruz e do Sport, uma vez que, conforme questionário inicial, nessa turma, só havia torcedores desses dois clubes. Mesmo aqueles que não torciam por nenhum clube, admiravam a rivalidade entre Santa Cruz e Sport.



Figura 3 – Fotografia dos voluntários
Fonte: o autor

Distribuímos, também, para os alunos, os endereços eletrônicos dos jogos por completo³⁰ e informamos o endereço do *blog* em que se encontravam os vídeos³¹ dos melhores momentos dos jogos. No dia seguinte, solicitamos que escrevessem individualmente o que seria a primeira versão de uma notícia sobre algum lance polêmico que ocorreu em um dos jogos a que assistiram ou sobre algo que lhes chamou a atenção num desses jogos e que, na visão deles, merecesse ser noticiado. Ao final dessa etapa recebemos 16 (dezesesseis) textos. Destacamos que, como já citamos anteriormente, tivemos dificuldades com a assiduidade dos alunos. Com isso, houve momentos em que tivemos que conviver com duas propostas de atividades na mesma aula: uma para os que já haviam iniciado o texto e outra para os que haviam faltado no dia em que solicitamos a primeira versão. Ou seja, solicitamos a estudantes que faltaram à aula em que solicitamos a produção da primeira versão da notícia que produzissem seus textos em outras aulas. Entendemos que essa não era a estratégia ideal, mas não quisemos excluir nenhum dos estudantes das atividades.

Após a conclusão dessa fase, fizemos uma publicação experimental no *blog* da turma dos 16 textos produzidos e analisamos em conjunto, na sala de aula, alguns textos redigidos daqueles que foram publicados.

Mostramos, a seguir, a análise da produção inicial das 09 (nove) NEE coletadas para esta investigação. Para a apresentação desses resultados,

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ZZ8rHt3SXA> (Santa Cruz x Campinense)

³¹ <http://scsprofessor.blogspot.com.br/search/label/V%C3%ADdeos>

elaboramos um quadro sinóptico com os dados levantados na avaliação de todas as notícias produzidas pelos voluntários da pesquisa, que expomos logo no início da análise.

Em seguida, apresentamos a posterior ordem: iniciamos a análise do quadro e por bloco; após a análise do primeiro bloco, apresentamos os textos constituintes das observações nas versões digitalizada e digitadas (entendemos que é importante apresentar a versão digitalizada, para que o leitor possa entrar em contato mais direto com o resultado do trabalho do estudante. Contudo, consideramos também importante apresentar uma versão digitada, a fim de deixar mais claras algumas informações pouco legíveis em alguns textos em função dos formatos das letras dos autores). Já na análise do segundo bloco, expomos apenas trechos das notícias comentadas. Para ficar ainda mais evidente os resultados, expusemos um gráfico ao final de cada análise das respectivas categorias exploradas.

Com o intuito de agilizar a identificação dos blocos constituintes dos textos do *corpus* por parte do leitor, destacamos: em azul, o título; em vermelho, o lide; em preto, o corpo da notícia; e, em marrom, em todos os blocos dos textos, destacamos sequências que não atendem à norma padrão. Embora não seja este um objetivo do nosso trabalho, não é possível deixarmos de abordar este último aspecto, que, muitas vezes, interfere nos sentidos dos textos; por fim, fizemos uma avaliação dos resultados.

Identificamos os textos digitalizados, numericamente, numa sequência de 1 a 9 seguidas das letras PI (produção inicial), sem a presença do nome tal como exige a ética na pesquisa com a participação de voluntários. Abaixo desses, virão a versão digitada com nomes dos autores abreviados das letras iniciais e a respectiva idade.

É importante esclarecer que o quadro sinóptico supramencionado se divide em duas macrocategorias: **aspectos do conteúdo** e **aspectos da organização formal**. Essas duas macrocategorias revelam os dois enfoques da análise. A primeira macrocategoria se subdivide nas seguintes categorias: **atendimento ao propósito comunicativo** cuja ocorrência é indicada com um “x” na lacuna correspondente ao texto analisado, ficando esta lacuna vazia no caso de não atendimento a esse critério e **informatividade** cujo grau “insuficiente”, “razoável” ou “desejável” é indicado por um “x”, na lacuna correspondente ao texto analisado.

Esclarecemos que esses graus foram por nós definidos considerando-se a apresentação das informações que o gênero exige. Se todas as informações pertinentes ao lide aparecerem no texto, este terá alcançado o propósito comunicativo e será

considerado um texto com grau de informatividade desejável. Esse foi o parâmetro adotado para os a indicação dos outros graus.

Analisamos os aspectos da textualização e da pragmática do texto, respectivamente, verificando o **atendimento ao propósito comunicativo** do gênero e o grau de informatividade, com base em Antunes (2006), considerando o que a referida autora defende:

língua não se esgota pela sua gramática. Fazer um texto não é apenas uma questão de gramática. É uma forma particular de atuação social que inclui o conhecimento de: a) elementos linguísticos, b) elementos de textualização, c) elementos da situação em que o texto ocorre (ou ‘o estatuto pragmático do texto’), como as finalidades pretendidas, os interlocutores previstos, o espaço cultural e o suporte em que o texto vai circular, o gênero em que vai ser formulado, entre outros” (ANTUNES, 2006, p. 171).

Em outras palavras, os aspectos da compreensão global do texto devem ser priorizados, embora não deixemos também de mostrar aspectos pontuais de sua construção, tais como: ortografia, concordância, acentuação e pontuação, conforme defende Antunes (2010).

A segunda macrocategoria se subdivide nas seguintes categorias: **título** cuja “inexistência”, “adequação” ou “inadequação” recebe a indicação por meio de um “x”, na lacuna correspondente ao texto analisado; a **organização do lide** cuja “incompletude” ou “completude” também recebe a indicação por meio de um “x”, na lacuna correspondente ao texto analisado e a **organização do corpo da notícia** (cuja “inexistência”, “adequação” ou “inadequação” recebe a indicação por meio de um “x”, na lacuna correspondente ao texto analisado).

Segundo Bakhtin ([1992] 2011), o ato de enunciar uma língua é pautado não apenas pelo conteúdo e pela seleção vocabular e gramatical, mas, sobretudo, por sua estrutura composicional. Assim, ratificamos o conceito bakhtiniano e analisamos as notícias nos aspectos da **organização formal** (título, lide e corpo da notícia). Para tanto, tivemos como base a superestrutura da narrativa de uma notícia proposta por van Dijk (1982), o Manual de Redação da folha de São Paulo (1985) e o Manual de redação e estilo – O Globo (2001). É preciso mencionar que van Dijk (1982) considera o título, que deve ter letras maiores na diagramação, e o lead as categorias de maior importância para a elaboração do discurso noticioso, uma vez que contemplarão informações importantes da notícia e, com isso, sustentarão o desenrolar do texto. Já, segundo o

Manual de Redação da folha de São Paulo (1985), o lide deve responder às seguintes indagações: “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “como?”, “onde?”, “por quê?”. As respostas a todas essas perguntas constituem a organização esquemática completa do lide. Essa especificação, a nosso ver, torna a avaliação do texto mais objetiva.

Ademais, em um outro Manual de redação e estilo, O Globo (2001), há uma menção em referência à presença de um título com um verbo no presente do indicativo, a fim de denotar a realidade do fato naquele momento.

Procedemos, na sequência, a análise propriamente dita.

N O TÍ C I A S	QUADRO SINÓPTICO DAS PRODUÇÕES INICIAIS DAS NOTÍCIAS											
	ASPECTOS DE CONTEÚDOS					ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO FORMAL						
	ALCANCE AO PROPÓSITO COMUNICATIVO	GRAU DE INFORMATIVIDADE			ADEQUAÇÃO DO TÍTULO		ORGANIZAÇÃO DO LIDE		ORGANIZAÇÃO DO CORPO DA NOTÍCIA			
		INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	DESEJÁVEL	INEXISTENTE	ADEQUADO	INADEQUADO	INCOMPLETO	COMPLETO	INEXISTENTE	ADEQUADO	INADEQUADO
1		X			X		X					X
2		X			X		X					X
3	X				X		X		X			
4		X			X		X					X
5	X				X		X					X
6		X		X	-		X					X
7	X				X		X					X
8		X			X		X					X
9		X			X		X					X

Quadro 2 – Sinóptico das PI das notícias

Fonte – o autor

Constatamos que nenhum dos textos desse bloco atingiu o propósito comunicativo para o qual foram produzidos, uma vez que a não apresentação de todas as informações mínimas dos fatos relatados no lide impossibilitou a compreensão global para que o leitor pudesse conhecer todos os elementos da notícia. O Manual de Redação da Folha de São Paulo (2010, p. 85) informa que “o lide deve: sintetizar de modo tão eficiente que o leitor se sinta informado só com a leitura do primeiro parágrafo”. Ou melhor explicando, a presença do lide completo ajuda a atingir o propósito comunicativo do gênero já no contato inicial do leitor com a notícia.

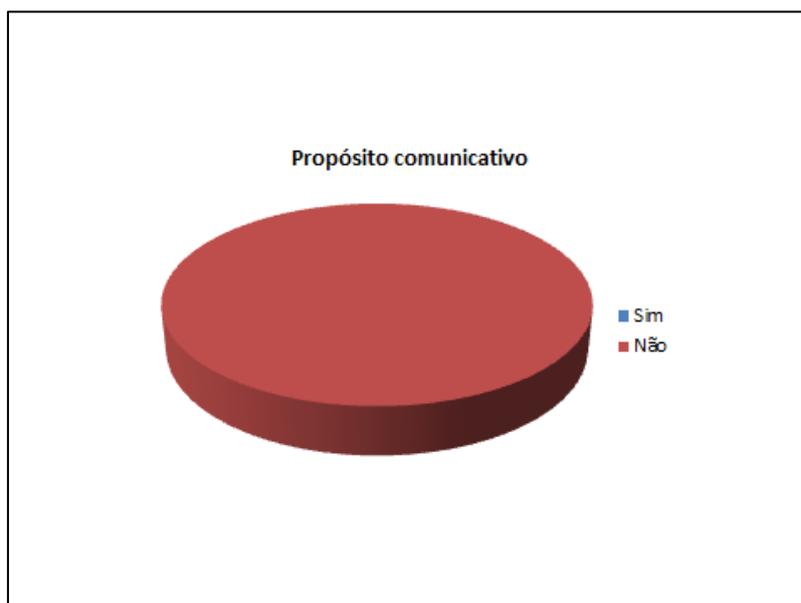


Gráfico 1 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto ao alcance do propósito comunicativo PI

Fonte: o autor

Verificamos na produção inicial de todas as notícias grau de informatividade aquém do desejável. Assim sendo, quanto ao grau de informatividade, as notícias PI 1, PI 2, PI 4, PI 6³², PI 8 e PI 9 se enquadram na categoria de grau ‘razoável’. Constatamos a omissão de informações sobre os sujeitos que viveram os fatos noticiados, ou seja, não aparecem nessas notícias sequências que responderiam à pergunta “quem?”, uma das que orientam a organização esquemática do lide. Nas notícias PI 6 e PI 9, não se verificam sequências que responderiam à pergunta “onde?”. Já nas notícias PI 1 e PI 8, não são vistos trechos que responderiam à pergunta “como?” (PI 2 e) “por que?” (PI 1, PI 2 e PI 4) e na PI 9 houve, apesar da tentativa de explorar

³² Esta foi a única notícia escrita em verso e estrofe, configurando uma anomalia em relação ao gênero solicitado.

novas situações, pequenos equívocos sobre a veracidade dos fatos (quem marcou o gol, o tempo e à qual time pertencia). A seguir, apresentamos esses textos:

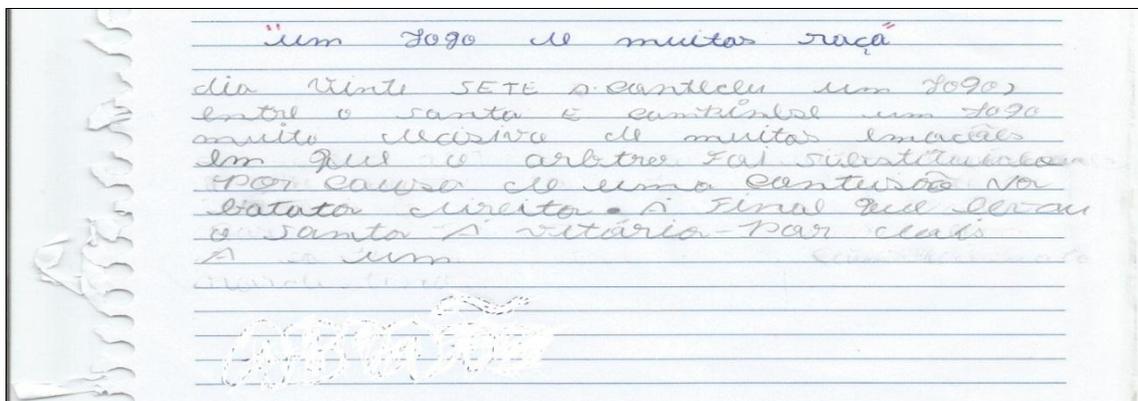


Figura 4 - Notícia 1 - PI
Fonte – A.F.S., 19 anos

“Um jogo de muitas raça”

dia vinte e sete aconteceu um jogo, entre o Santa e campinense um jogo muito decisivo de muitas emoções em que o arbtrro foi subistituído por causa de uma contusão na batata direita. A final que levou o Santa a vitória por dois a um

Quadro 3 - Notícia 1 - PI
Fonte – A.F.S., 19 anos

A vitória do Santa Cruz contra
o Campinense

No dia 27 de Abril 2016, no arru-
da aconteceu o jogo do Santa Cruz e
Campinense, O Santa Cruz fez dois
gols. Onde o primeiro gol quem fez
foi o Grafite, O Segundo gol quem
fez foi o morais, isso levou os tor-
cedores a loucura, foi um jogo mu-
ito tenso aonde o juiz teve que ^{ma-}
sair no meio do primeiro tempo.
mas no final os torcedores saíram
feliz.

Figura 5 - Notícia 2 - PI
Fonte – C.P.L., 18 anos

A vitória do Santa Cruz contra
o Campinense

No dia 27 de Abril 2016, no arru-
da aconteceu o jogo do Santa Cruz
e Campinense, O Santa Cruz fez dois
gols onde o primeiro gol quem fez
foi o Grafite, O Segundo gol quem
fez foi o morais, isso levou os tor-
cedores a loucura, foi um jogo mu-
ito tenso aonde o juiz teve que
Sair no meio do primeiro tempo
mais no final os torcedores saíram
feliz.

Quadro 4 - Notícia 2 - PI
Fonte – C.P.L., 18 anos

Esporte time de Gerreiros

13/03/26
 Esporte e CRB fez um jogo media-
 muito bom. mais o Runpro negro saiu
 com vitória por 1.0 e crasifical para
 cenhi final. ma ilha do Retiro o
 esporte e forte e vavorindo. A tocinda
 agundol temais. Vimicio alaujo
 Rene vai melhores do jogo procima
 Semana O esporte em cara o campimense
 o primeiro jogo ma ilha e outro ma
 paraiba.

Figura 6 – Notícia 4 - PI
 Fonte – E. N., 38 anos

Esporte time de gerreiro

Esporte e crb fez um jogo no dia
 13-03-16 muito bom. mais o Runpro negro saiu
 com vitória por 1.0 e crasifical para
 cenhi final. Ma ilha do Retiro o
 Esporte e forte e vavorindo. A tocinda
 agundol temais. Vimicio alaujo
 Rene vai melhores do jogo procima
 Semana O Esporte em cara o campimense
 o primeiro jogo ma ilha e outro ma
 paraiba.

Quadro 5 - Notícia 4 - PI
 Fonte – E. N., 38 anos

O Santa Cruz foi campeão da copa do nordeste pela primeira vez um titulo inedito no dia 01/05/16 em Campina Grande

Ouve muita emoção porque o Santa Cruz precisava de um empate para ser campeão

Foi muito sofrido como sempre teve que buscar o empate para ser campeão

O artur fez o gol e deu o titulo de campeão do nordeste

O mais querido do nordeste do Brasil

Figura 7 - Notícia 6 - PI
Fonte - J. F.S., 49 anos

O Santa Cruz foi campeão da copa do nordeste pela primeira vez um titulo inedito no dia 01-05-16 em campina grande.

Ouve muita emoção porque o Santa Cruz precisava de um empate para ser campeão

Foi muito sofrido como sempre teve que buscar o empate para ser campeão

O artur fez o gol e deu o titulo de campeão do nordeste

O mais querido do nordeste do Brasil

Quadro 6 - Notícia 6 - PI
Fonte - J. F.S., 49 anos

(baía e Santa Cruz)
 no domingo no dia 17 jogarão
 Santa Cruz e baía u jogo teve
 muita confusão. u juiz
 o quê? espusoul. Treis jogadoris
 dois do baía - e um do
 Santa Cruz alem de tudo
 isso ater u terxo do Santa Cruz
 foi esposado porque deu uma
 cabesada no outro terxno,
 mesmo com tudo isto u jogo
 acabou tranquilo e o Santa
 Cruz. ganhou de um a zero
 do cranfite.

Figura 8 - Notícia 8 - PI
 Fonte - S. R.S., 45 anos

(baía e Santa Cruz)
 no domingo no dia 17 jogarão
 Santa Cruz e baía u jogo teve
 muita confusão. u juiz
 o quê? espusoul. Treis jogadoris
 dois do baía e um do
 Santa Cruz alem de tudo
 isso ater u terxno do Sanat Cruz
 foi esposado por que deu uma
 cabesada no outro terxno,
 mesmo com tudo esto u jogo
 acabou tranquilo e o Santa
 Cruz. ganhou de um a zero
 do cranfite.

Quadro 7 - Notícia 8 - PI
 Fonte - S. R.S., 45 anos

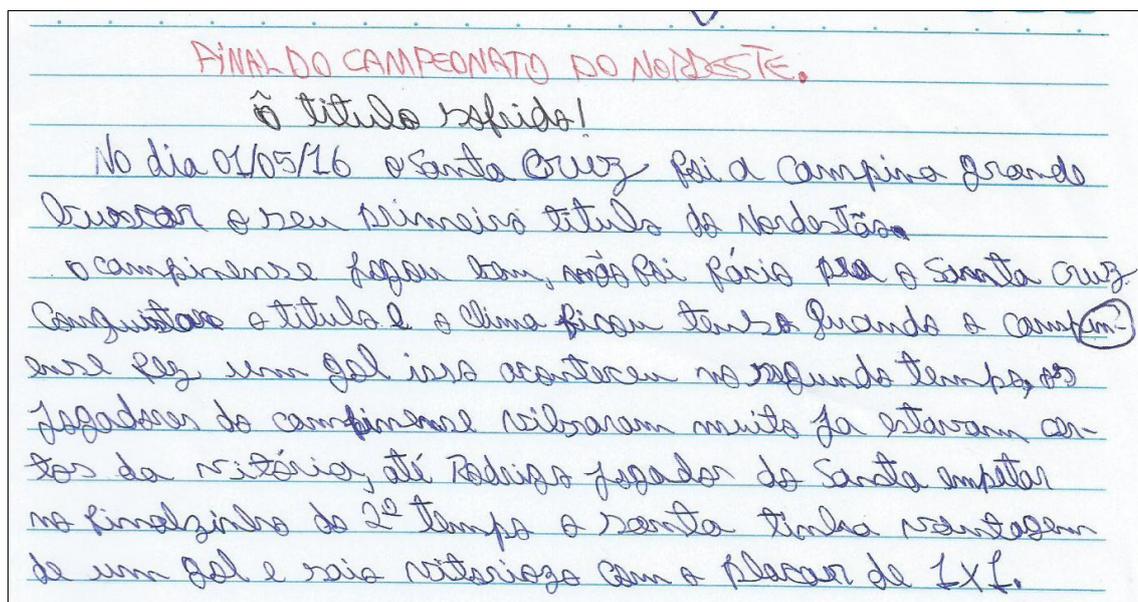
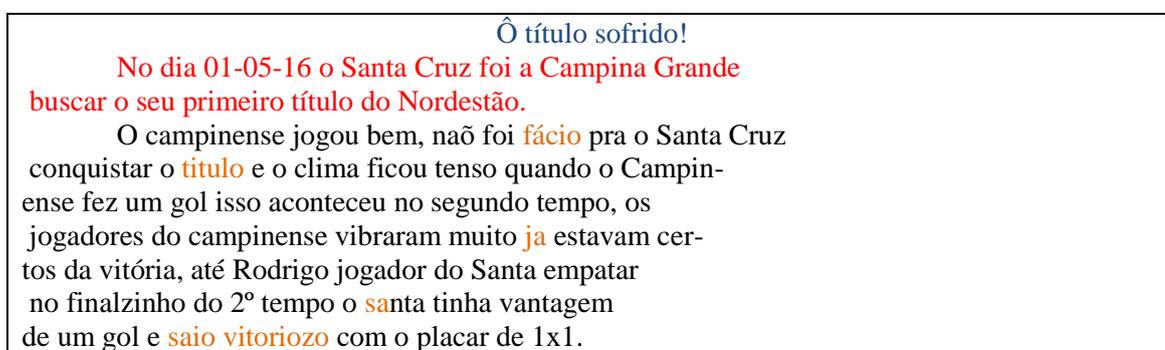


Figura 9 - Notícia 9 - PI
 Fonte – W.V.S., 25 anos



Quadro 8 - Notícia 9 - PI
 Fonte – W.V.S., 25 anos

Nas notícias (PI 3, PI 5 e PI 7), verifica-se grau de informatividade insuficiente. Inserimos a PI 3 nessa categoria, devido ao fato de o texto ser muito curto, constituindo-se apenas do lide. Também foram muito concisas as informações necessárias à compreensão da notícia e houve a omissão da informação sobre o local do jogo e sobre o jogador que fez o gol pelo time vencedor (não apresentou as respostas às perguntas “onde?” e “quem?”). Na notícia PI 7, ocorreu o mesmo problema da notícia PI 3, já que tivemos textos quase idênticos. A diferença desta última para a anterior foi que houve a informação da existência de um gol e resposta à pergunta “o quê?”. Mesmo

assim, o grau de informatividade continuou insuficiente, aquém do desejável. Já na notícia PI 5, o texto não foi curto, entretanto havia algumas informações equivocadas as quais comprometeram a veracidade do fato, tais como data, local de realização e nome do jogador que fez o gol da partida. Além disso, o autor informou o momento do gol da vitória também equivocadamente, já que não ocorreu no final do jogo³³, mas perto do fim, ou seja, aos 29' do segundo tempo.

Assim sendo, essas notícias não conseguiram, segundo Marcuschi, “dirimir as incertezas” do público alvo, mas sim, devido à concisão e à omissão de fatos relevantes do acontecimento, acentuaram a baixa informatividade do texto.

Dessa maneira, esses textos tiveram prejudicado o grau de informatividade. Segundo Antunes (2010), quando não se diz o que devia dizer, a atuação comunicativa sofre uma ultrapassagem da irrelevância das informações relatadas. Nessas três notícias, um dos elementos do estatuto pragmático do texto, segundo Antunes (2010), as intenções pretendidas, não foi construído, pois não houve a completude de informações. A seguir, apresentamos os textos.

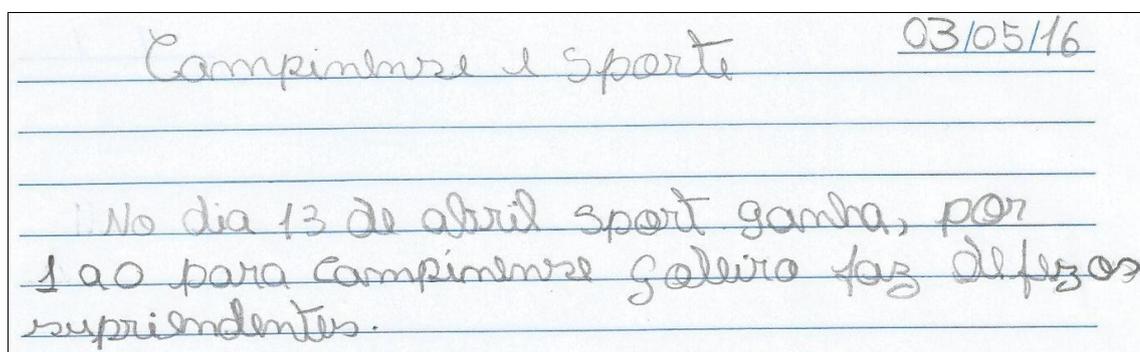
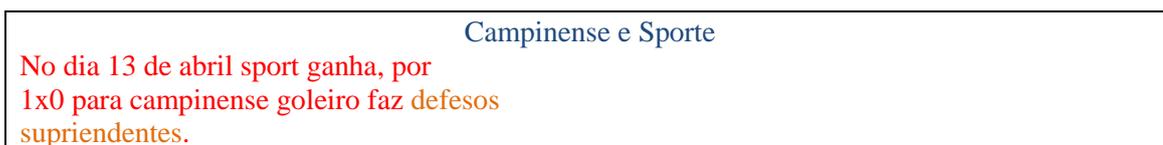


Figura 10 - Notícia 3 - PI
Fonte – E.J.M., 19 anos



Quadro 9 - Notícia 3 - PI
Fonte - E.J.M., 19 anos

³³ No jogo de futebol de campo, o tempo é de 90' (divididos em dois de 45'). Assim sendo, considera-se o final da partida os últimos cinco minutos de jogo, quer dizer, entre 40' e 45', mais os acréscimos.

O mata mata do nordestão
 dia primeiro de abril teve o mata mata do campeonato do nordeste
 no sábado casa cheia campo lotado muitos torcedores
 em natal o esporte presizava da vitória
 foi o bate rebate o jogo foi muito pegado os jogadores querendo
 uma vitória para prosseguir no campeonato mais parezia que não
 sair o gol
 quem marcou o gol foi diegosolza na final do jogo o esporte
 sim crasificou para seme final o CRB foi é eliminado
 o esporte crasificado para seme final o time saiu 1 gol

I

Figura 11 - Notícia 5 - PI
 Fonte – J.F.C., 26 anos

O mata mata do nordestão
 dia primeiro de abril teve o mata mata do campeonato do Nordeste
 no sábado casa cheia campo lotado muitos torcedores
 Em natal o esporte presizava da vitória
 foi o bate rebate o jogo foi muito pegado os jogadores querendo
 uma vitória para prosseguir no campeonato mais parezia que não
 sair o gol
 Quem marcou o gol foi diegosolza na final da partida o esporte
 sim crasificou para seme final o CRB foi é eliminado
 o Esporte crasificado para seme final o time saiu 1 gol.

Quadro 10 - Notícia 5 - PI
 Fonte – J.F.C., 26 anos

Jogo Polemico Sport X Campinense.

-No dia 13 de abril Sport ganha por "um" a zero para o Campinense, goleiro faz defesas Surpriendentes, jogo pelemila e bom de assistir. O jogo foi muito sofrido por o gol saio no ultima minuto.

Figura 12 - Notícia 7 - PI
Fonte – L.W.C., 18 anos

Jogo Polemico Sport x Campinense

-No dia 13 de abril Sport ganha por "um" a zero para o campinense, goleiro faz defesas Surpriendentes, jogo pelemico e bom de assistir. O jogo foi muito sofrido por o gol saio no ultimo minuto.

Quadro 11 - Notícia 7 - PI
Fonte – L.W.C., 18 anos

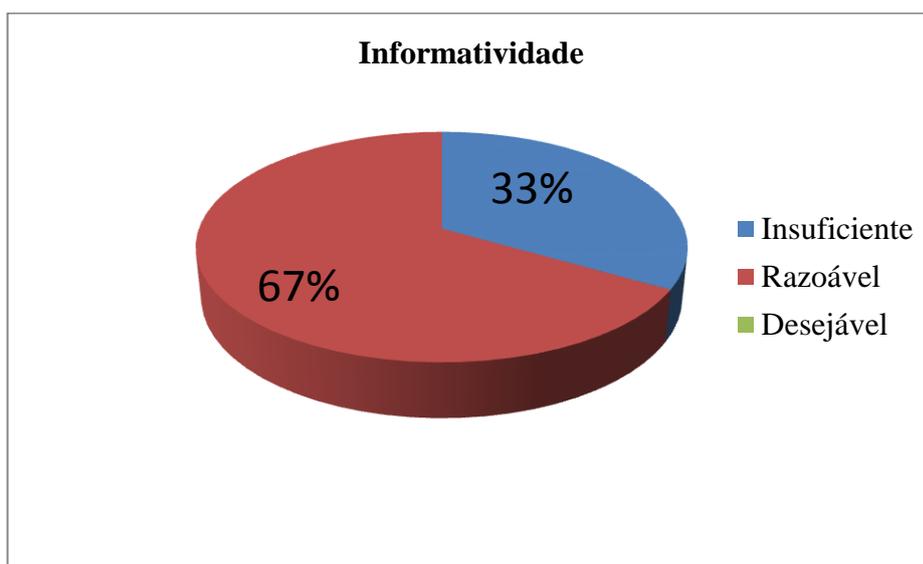


Gráfico 2 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto ao alcance da informatividade PI

Fonte: o autor

Ainda há um aspecto importante a ser aqui comentado, que diz respeito aos títulos das notícias dessas produções iniciais. Das nove notícias, apenas a PI 6 não apresentou o título (destacados em azul nos exemplares que apresentam esse bloco do gênero), o que para van Dijk (1983) é inadequação ao gênero, uma vez que o título compõe a primeira categoria do esquema da notícia. Apesar de as demais oito notícias já analisadas apresentarem títulos, não se verifica nestes a presença de verbos³⁴, o que é uma inadequação dos textos escritos pelos alunos, segundo Erbolato (1991). Os voluntários também não utilizaram, nos títulos, letras maiores e diferenciadas do restante do texto. Abaixo, seguem os recortes dos oito títulos:

PI 1 - “Um jogo de muitas raça”
PI 2 - A vitória do Santa Cruz contra o Campinense
PI 3 - Campinense e Sporte
PI 4 - Esporte time de gerreiro
PI 5 - O mata mata do nordestão
PI 7 - Jogo Polemico Sport x Cam pinense
PI 8 - (baía e Santa Cruz)
PI 9 - Ô título sofrido!

Quadro 12 - títulos - PI

Fonte – Voluntários da pesquisa

³⁴ De acordo com Erbolato (1991), o título da notícia deve conter verbo. E os manuais de redação consultados, a exemplo de Erbolato (1991), mencionam que o verbo deve estar no presente do indicativo.

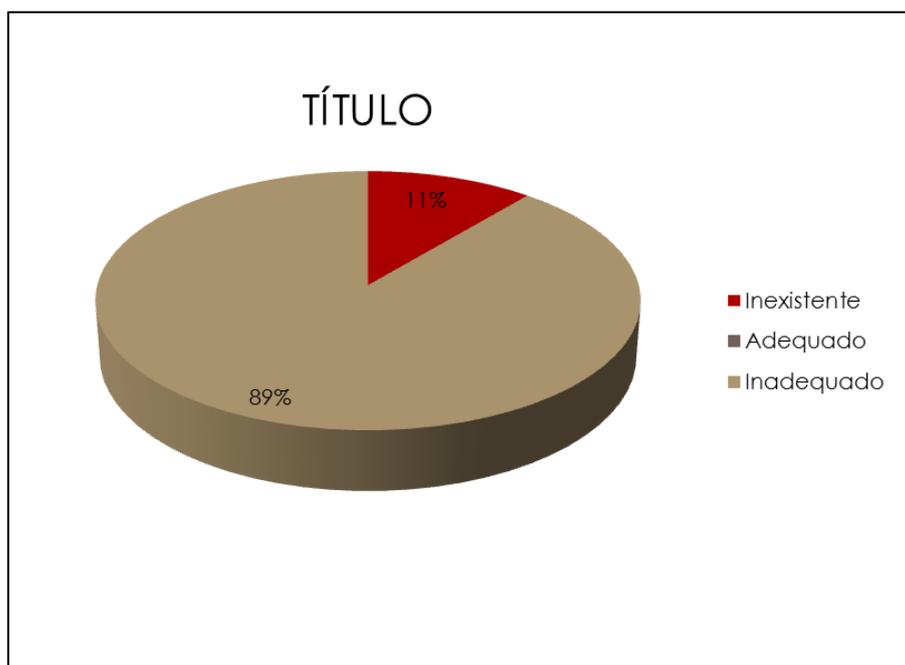


Gráfico 3 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do título PI
Fonte: o autor

Em relação ao lide (destacado em vermelho), em todas as notícias tivemos a incompletude das informações necessárias à compreensão dessa parte inicial do texto, o que pode comprometer o interesse do leitor em concluir a leitura da notícia. De acordo com Manual de Redação da Folha de São Paulo (2010, p. 85), o *lide* “é o primeiro parágrafo da notícia que além de introduzir o leitor no texto tem a função de prender sua atenção.” Ou seja, o lide é a parte da notícia que chama o leitor para o texto. Além disso, van Dijk (1983) destaca o lide, junto com o título, como uma das categorias mais importantes desse gênero do discurso jornalístico, visto que, mesmo realizando a inversão cronológica das informações, não deixa de oportunizar ao leitor a expectativa da conclusão da leitura do texto. No entanto, caso isso ocorra em outros gêneros, tais como: um artigo científico ou um conto, pode haver a quebra da coerência e o desinteresse pela continuidade da leitura do gênero.

Assim sendo, verificamos que, de todos os elementos inerentes ao lide, apenas as informações que responderiam à pergunta “por quê?” não apareceram em nenhuma das notícias da produção inicial. Entretanto, em todas há informações que seriam respostas à pergunta “quando?”. As PI 2 (apresentou informações que respondem às perguntas “quem?”, “onde”?, “o quê?” e “quando?”), PI 4 e PI 8 (apresentaram informações que respondem às perguntas “quem”, o quê?, “quando?” e “como?”)

foram as que apresentaram mais elementos do lide (quatro). Seguem abaixo recortes dos lides dessas três notícias citadas por último:

No dia 27 de Abril 2016, no arruda aconteceu o jogo do Santa Cruz e Campinense,

Quadro13 – Lide 2 - PI

Fonte – C.P.L., 18 anos

Esporte e crb fez um jogo no dia 13-03-16 muito bom. mais o Runpro negro saiu com vitória por 1.0 e crasificol para cenhi fimal.

Quadro 14 – Lide 4 - PI

Fonte – E.N., 38 anos

no domingo no dia 17 jogarão Santa Cruz e baia u jogo teve muita confusão. u juiz o quê? espusoul. Treis jogadoris

Quadro 15– Lide 8 - PI

Fonte – S.R.S., 45 anos

Em seguida, as PI 1 (apresentou informações que respondem às perguntas “quem?”, “o quê?” e “quando?”), PI 6 (apresentou informações que respondem às perguntas “onde?”, “o quê?” e “quando?”) e PI 3 e PI 7 (apresentaram informações que respondem às perguntas “quem?”, “quando?” e “como?”) foram as que redigiram três elementos. Eis os lides:

dia vinte e sete aconteceu um jogo, entre o Santa e o Campinense

Quadro 16 – Lide 1 - PI

Fonte – A.F.S., 19 anos

O santa Cruz foi campeão da copa do nordeste pela primeira veis um titulo inedito no dia 01-05-16 em campina grande.

Quadro 17– Lide 6 - PI

Fonte – J.F.S., 49 anos

No dia 13 de abril Sport ganha, por 1x0 para campinense goleiro faz defesos supriendentes.

Quadro18– Lide 3 - PI
Fonte – E.J.M., 19 anos

-No dia 13 de abril Sport ganha por “um” a zero para o campinense, goleiro faz defezas Surpriendentes, jogo pelemico e bom de assistir.

Quadro 19 – Lide 7 - PI
Fonte – L.W.C., 18 anos

Por fim, as PI 5 (apresentou informações que respondem às perguntas “o quê?” e “quando?”) e PI 9 (apresentou informações que respondem às perguntas “onde?” e “quando?”) mostraram apenas dois elemento. Abaixo seguem:

dia primeiro de abril teve o mata mata do canpiato do Nordeste

Quadro 20– Lide 5 - PI
Fonte – J.F.C., 26 anos

No dia 01-05-16 o Santa Cruz foi a Campina Grande buscar o seu primeiro título do Nordestão.

Quadro 21– Lide 9 - PI
Fonte – W.V.S., 25 anos

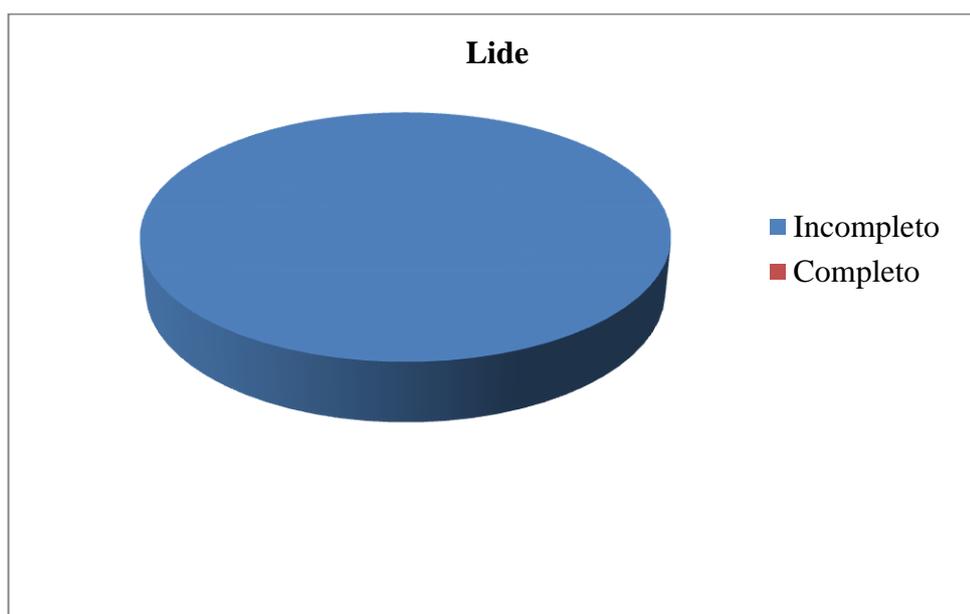


Gráfico 4 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do lide das notícias PI

Fonte: o autor

Dessa forma, as notícias, acima descritas, com base no que diz van Dijk (1982), não funcionariam adequadamente, já que não apresentaram um fiel relato dos fatos a fim de que pudessem ser previamente analisados pelos leitores.

Já em relação ao corpo da notícia, demarcado em preto, apenas uma não apresentou esse bloco: PI 3. Já as oito restantes (PI 1, PI 2, PI 4, PI 5, PI 6, PI 7, PI 8 e PI 9) apresentaram, embora de forma inadequada, o corpo da notícia. Esse fato, a nosso ver, ocorreu como consequência da incompletude de informações do lide. A exceção aconteceu com a PI 9, que, mesmo com um lide aquém de elementos essenciais, conseguiu explorar detalhes, conquanto equivocados, no corpo da notícia. Vejamos abaixo:

um jogo
muito decisivo de muitas emoções
em que o **arbitro** foi **substituído**
por causa de uma contusão na
batata direita. A final que levou
o Santa **a** vitória por dois a um

Quadro 22– Corpo 1 - PI
Fonte – A.F.S., 19 anos

O Santa Cruz fez dois
gols onde o primeiro gol quem fez
foi o Grafite, O Segundo gol quem
fez foi o morais, isso levou os tor-
cedores **a** loucura, foi um jogo mu-
lto tenso **aonde** o juiz teve que
Sair no meio do primeiro tempo
mais no final os **torcedores saíram**
feliz.

Quadro 23– Corpo 2 - PI
Fonte – C.P.L., 18 anos

Ma ilha do Retiro o
Esporte e forte e **vaporando**. A **tocinda**
agundol demais. **Vimicio** alaujo
Rene **vo**i melhores do jogo **procima**
Semana O Esporte **em cara** o campimense
o primeiro jogo **ma** ilha e outro **ma**
paraíba.

Quadro 24– Corpo 4 - PI
Fonte – E.N., 38 anos

no sábado casa cheia campo lotado muitos **tosedores**
Em natal o esporte **presizava** da vitória
foi o bate rebate o jogo foi muito pegado os jogadores querendo
uma **vitoria** para prosseguir no campeonato mais **paresia** que não

sair o gol
 Quem marcou o gol foi **diegosolza** na final da partida **ó** esporte
sim crasificou para **seme** final o Crb foi é eliminado
 o Esporte **crasificado** para **seme** final o time saiu 1 gol.

Quadro 25– Corpo 5 - PI

Fonte – J.F.C., 26 anos

Ouve muita emoção porque
 o Santa Cruz precisava de um
 empate para ser campeão

Foi muito sofrido como sempre
 teve que buscar o empate
 para ser campeão

O **artur** fez o gol e deu
 o **titulo** de campeão do **nordeste**

O mais querido do nordeste
 do Brasil

Quadro 26– Corpo 6 - PI

Fonte – J.F.S., 49 anos

jogo **pelemico** e bom de assistir.
 O jogo foi muito sofrido **pos**
 o gol **saio** no **ultimo** minuto.

Quadro 27– Corpo 7 - PI

Fonte – L.W.C., 18 anos

dois do **baia** e um do
 Santa Cruz **alem** de tudo
 isso **ater u terxno** do Sanat Cruz
 foi **esposo** por que deu uma
cabesada no outro **terxno**,
 mesmo com tudo **esto u** jogo
 acabou tranquilo e o Santa
 Cruz. ganhou de um a zero
 do **cranfite**.

Quadro 28 – Corpo 8 - PI

Fonte – S.R.S. 45 anos

O campinense jogou bem, não foi **fácio** pra o Santa Cruz
 conquistar o **titulo** e o clima ficou tenso quando o Campin-
 ense fez um gol isso aconteceu no segundo tempo, os
 jogadores do campinense vibraram muito **ja** estavam cer-
 tos da vitória, até Rodrigo jogador do Santa empatar
 no finalzinho do 2º tempo o **santa** tinha vantagem
 de um gol e **saio vitoriozo** com o placar de 1x1.

Quadro 29 – Corpo 9 - PI

Fonte – W.V.S., 25 anos

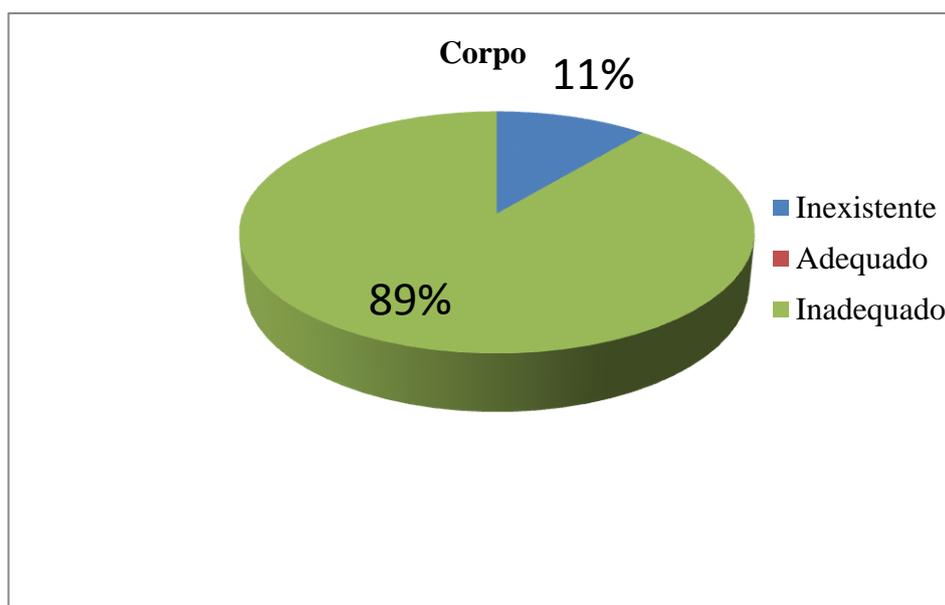


Gráfico 5 – Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do corpo das notícias PI

Fonte: o autor

No que diz respeito ao uso da norma padrão (usamos, nas versões digitadas dos textos, a cor marrom para indicar dificuldades com aspectos dessa norma na escrita), fizemos o comentário sem expor mais uma vez problemas gráficos e morfossintáticos, porque já colocamos as produções iniciais com as respectivas marcações coloridas, indicando esses problemas.

Ainda que não seja nosso foco, pois concordamos com Antunes (2003, p. 60) quando ela defende que “deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica.”, não é possível deixar de comentar os inúmeros problemas linguísticos que aparecem nos textos. Todos apresentam problemas de diferentes naturezas, mas nos chamam a atenção os textos PI 4, PI 5 e PI 8, porquanto observamos desvios rudimentares e muito aquém da qualidade que deveria apresentar a escrita de um estudante que cursa o 6º e o 7º anos do ensino fundamental. Muitos problemas revelam um conhecimento insuficiente do Sistema Alfabético de Escrita (SEA), o que deveria ter sido superado nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em todos os textos, há, além de equívocos relativos à escrita adequada dos vocábulos, muitos problemas de pontuação. Em quase todos, verificamos dificuldades

com aspectos bem elementares da escrita, como a acentuação e o uso de letras maiúsculas. Além disso, observamos, também, dificuldade de paragrafação.

Ao final dessa primeira parte da sequência didática, a nosso ver, atingimos o objetivo de apresentar a proposta, explorar uma ideia inicial do gênero, encaminhar a produção inicial dos textos e a avaliação desses textos, que nos permitiram elaborar os módulos, a fim de conduzir a sequência da pesquisa. Os problemas identificados nos textos da primeira produção, assim como os êxitos, são previsíveis, de acordo com a afirmação de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 84):

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar o texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Da mesma forma, na nossa pesquisa, inicialmente, os alunos não só produziram textos com algumas das características do gênero a eles apresentado, a NEE, como também deixaram de contemplar outras.

Além dessa possibilidade prevista na execução da atividade, outros fatores relevantes contribuem para problemas em textos dessa produção inicial: dos 21 participantes, 15 passaram mais de cinco anos fora da escola, com destaque para 03 alunos com mais de 20 anos, 1 com 33 anos e 02 com cerca de 40 anos; 13 trabalham e têm dificuldades para frequentarem a escola e para chegarem na hora apropriada; 06 não acompanhavam voluntariamente o futebol no cotidiano, sendo 04 mulheres e 02 homens.

Das três produções com graus insuficientes de informatividade, os autores das PI 5 e PI 3 trabalham o dia todo antes de virem à escola, chegando atrasados na maioria das vezes. Ademais, aquele havia passado cerca de 20 anos fora da escola e esta é uma das quatro mulheres que, antes dessa pesquisa, não tinha grandes interesses pelo futebol. Já o autor de PI 7, embora não trabalhe e tenha passado apenas 3 anos fora da escola, é um dos dois homens que também não acompanhava o futebol como forma de lazer.

Por outro lado, das seis produções com graus razoáveis de informatividade, duas são de mulheres (PI 2 gosta de acompanhar o futebol, mas PI 8 não gosta de

acompanhar futebol); e quatro são de homens (PI 1, PI 4 e PI 6 gostam de acompanhar o futebol, entretanto PI 9 não gosta). Esses dois últimos fatos só nos confirmam que não é preciso ser homem ou ser mulher, acompanhar ou não acompanhar diariamente o futebol para produzir uma NEE envolvendo a temática futebolística. É preciso que haja uma explanação cuidadosa daquilo que se almeja fazer, uma orientação de como fazer e a finalidade com que se vai produzir tal atividade no intuito de despertar no aluno não apenas o poder fazer, como também o querer fazer.

Com relação ao uso da norma padrão da língua, os três textos que apresentaram sérios problemas de grafia pertencem aos alunos que não só deixaram de estudar cedo, antes dos 10 anos, mas também passaram muito tempo fora da escola: PI 4 passou 33 anos; PI 5, 20 anos; PI 8, 40 anos. Ou seja, a nosso ver, esse interstício de ausência na escola pode ter comprometido a aquisição da norma vigente da ortografia oficial.

A avaliação da produção inicial nos permitiu identificar aquilo que os estudantes voluntários da pesquisa sabiam sobre o gênero em estudo, assim como o que precisavam aprender. Verificamos, além de dificuldades para a organização formal dos textos, diferentes tipos de problemas linguísticos. Desde problemas de grafia, que indicavam falta de domínio pleno do sistema alfabético de escrita (SEA) e, entre outras, dificuldades para organizar os períodos (problemas de regência e de concordância). Com isso, o segundo módulo, além de focalizar o objetivo da pesquisa, que era ensinar a produzir uma NEE, contemplou reflexões acerca das de conhecimentos linguísticos, a fim de oferecer aos voluntários elementos para a superação das dificuldades identificadas.

Em seguida, após avaliar os exemplares da primeira produção, elaboramos os módulos de aulas com temas vinculados às necessidades apresentadas por eles na primeira versão do texto.

Assim, no primeiro módulo (1 encontro), trabalhamos com a criação do nome do *blog* e ajustamos as partes dele. Não só no primeiro módulo, mas em quase todos, necessitamos do uso da internet. Embora a escola tenha wi-fi, no período da pesquisa, essa não estava funcionando. Contudo, a gestora emprestava um *modem*, pertencente à escola, e fizemos uso dele sempre que necessário.

Além do computador e do celular do pesquisador, tivemos a ajuda de mais três celulares com internet. Inicialmente, decidimos que o nome do *blog* seria escolhido apenas pela turma e depois seria divulgado. O título criado foi: “EJA IV A: PUBLICOU, VIROU NOTÍCIA!”

Depois disso, em grupos de 4 (quatro) alunos ou individualmente no computador do professor, realizamos pausadamente acessos ao *blog*. Nesse primeiro acesso, já foi possível os estudantes conhecerem a organização do suporte e decidirem as seções que seriam exploradas: Aulas de Português, Fotos, Notícias Esportivas, Oportunidades de Emprego, Resenhas Esportivas e Vídeos.



Figura 13- Publicação no *blog*
 Fonte: <http://scsprofessor.blogspot.com.br/>

Fizemos, passo a passo, anotando os comandos que conduzem à publicação de um texto, de uma foto e de um vídeo. Depois, escrevemos um comentário e compartilhamos no facebook.

No segundo módulo (2 encontros), estudamos o gênero notícia. Para tanto, escolhemos quatro notícias (sendo duas esportivas, uma policial e uma educacional) a fim de eles entenderem melhor o funcionamento do gênero NEE. Dessa forma, seguimos as orientações de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 89), que defendem a realização de atividades de análise de textos “a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.” Na nossa sequência, escolhemos trabalhar com textos completos e diferentes exemplares da notícia.

Fizemos um trabalho de pré-leitura da seguinte forma: indagamos-lhes sobre o que seria, para eles, uma notícia?, e onde poderíamos encontrá-la? Depois, fizemos indagações a respeito dos títulos das notícias que seriam lidas a fim de despertar a

curiosidade deles. Em seguida, procedemos à leitura compartilhada das notícias. A leitura foi feita pelo professor-pesquisador em voz alta, sendo acompanhada pelos estudantes, que liam os textos. Lemos cada notícia duas vezes, fazendo pausas e indagações sobre o assunto tratado em cada uma delas. As indagações objetivavam ajudar os estudantes a refletirem sobre o que era lido. Posteriormente, analisamos a construção dos parágrafos, destacando o que se narrava em cada um deles.

O terceiro módulo (5 encontros) dedicou-se a trabalhar os aspectos relacionados ao conteúdo (3 encontros) e à organização formal (2 encontros). Para tanto, selecionamos para análise coletiva as PI 3, PI 5 e PI 7, as quais apresentaram níveis insuficientes de informatividade. Lembramos à turma os fatos referentes às notícias, a partir disso, identificamos informações sobre tais fatos que não foram registradas nos textos analisados. Na sequência, dialogamos sobre como faríamos para melhorar o grau de informatividade desses textos.

Depois, para explorarmos a adequada criação de um título, fizemos recurso às notícias PI 1, PI 2 e PI 6 para análise com os estudantes, uma vez que as duas primeiras apresentaram os títulos pouco adequados a notícias, tanto na forma quanto no conteúdo (sem letras diferenciadas daquelas que constituem o corpo das notícias, sem verbos e sem algum recurso que pudesse atrair a atenção dos leitores) e a última não apresentou o título. Para a reflexão sobre a necessidade de colocação dos elementos essenciais do lide, selecionamos, para análise, as PI 4, PI 8 e PI 9, já que todas essas apresentam lides incompletos. Já para a reflexão sobre a organização do corpo das notícias, levamos, para análise, novamente, a PI 3, a PI 7 e a PI 9. A P3 não apresentara essa parte do gênero; na PI 7, não houve desenvolvimento adequado desse bloco do gênero e a PI 9, porquanto continha informações inverídicas. Diante disso, apresentamos sugestões de reelaboração das notícias com o auxílio do quadro de revisão do gênero, criado por nós especialmente para essa atividade.

Revisando o texto escrito	Sim	Não
O título: o verbo está no tempo presente do indicativo e as letras são maiores que as das outras partes da notícia?		
O lide está completo?		
O corpo da notícia foi desenvolvido?		
A linguagem é formal?		
Estão presentes os elementos da narração: “o que aconteceu”, “quando aconteceu”, “quem”, “onde”, “como” e “por quê?”		
Os parágrafos estão demarcados?		
Houve o emprego satisfatório dos sinais de pontuação? Por exemplo: usou-se a vírgula para marcar o termo deslocado e o ponto final para indicar o término de uma ideia?		
O fato noticiado é atraente, verdadeiro e informa o leitor?		
Há o predomínio de sequências narrativas?		
A informação é concisa e objetiva?		
As frases são curtas e diretas?		
Os pronomes foram empregados na terceira pessoa?		
Há retomadas de palavras, expressões ou ideias por meio de pronomes ou outros recursos coesivos?		
Há emprego adequado de conectivos?		
Há Diferenciação entre o ‘ão’ do ‘am’ na terceira pessoa do plural dos pretéritos perfeito e imperfeito e futuro do presente e na terceira pessoa do plural de alguns verbos no presente?		
Uso do ‘s’ com som de ‘z’ entre vogais		
Há verbos no pretérito com terminação em ‘u’: conseguiu, jogou, marcou.		
Houve a correta divisão das sílabas no final da folha?		
A concordância verbal e a concordância nominal foram adequadamente empregadas?		
Houve o uso adequado da acentuação? Por exemplo: árbitro, vitória e próximo.		

Quadro 30– Revisão da reescrita

Fonte – o autor

Já no quarto módulo (três encontros), propusemos atividades ligadas ao uso da norma padrão para ajudar os estudantes voluntários a superar dificuldades com a escrita. Para tanto, abordamos questões sobre o uso de artigos definidos, sobretudo o ‘o’, que é um vocábulo átono e, na nossa região é pronunciado /u/. Essa pronúncia levou alguns estudantes a grafarem o artigo com a letra ‘u’, como, por exemplo, na PI 8: “u jogo teve muita confusão”. Ainda os levamos a refletir sobre o uso do “u” em vez do “o” nos verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo como ocorreu na PI 9: “...tinha vantagem de um gol e saio vitorioso...”. Outra situação semelhante que abordamos foi a permuta do “u” pelo “l” também nos verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo como ocorreu

duas vezes na PI 4: “... saiu com vitória por 1x0 e crasificol para cenhi fimal.” e “A torcida agundol temais.”

Sobre pontuação, percebemos a necessidade de abordar o uso da vírgula nos elementos deslocados e nos apostos, além da necessidade de uso de ponto final. Como exemplos de sequências que nos levaram a constatar essa dificuldade, temos a PI 5 “Dia dois de abril teve o mata mata do campiato do Nordeste no sábado casa cheia campo lotado muitos tosedores Em natal o esporte presizava da vitoriafoi o bate rebate o jogo foi muito pegado os jogadores querendo uma vitoria para prosseguir nó campeonato mais paresia que não sair o gol” e a PI 6 “ O Santa Cruz foi campeão da Copa do Nordeste pela primeira veis um título inedito no dia 01\05\16 em Campina Grande”, uma vez que nessas duas produções tivemos a ausência na íntegra do uso dos sinais de pontuação.

Além disso, exploramos também a concordância nominal, em função de construções como: “os torcedores saíram feliz”, presente em PI 2. Ainda tratamos de acentuação gráfica, em virtude de registros como “título”, “proximo”, “vitoria”, “Rene” e “alem”; também abordamos a translineação, por causa de registros como estes: “campin-ense” da PI 9 e “mu-ito” da PI 2. A necessidade de letras iniciais maiúsculas em nomes próprios, o que verificamos em registros como “paraíba” na PI 4 e “artur” na PI 6. Não foi possível estudar com os alunos todas as questões de grafia, mas destacamos algumas palavras para que eles pudessem aprender a escrita padrão dessas, tais como: “presizava”, “veis”, “terxno”, “cranfite”. Ainda discorremos sobre o equívoco de pular a linha ao mudar o parágrafo quando o texto é em prosa e, por fim, comentamos sobre algumas repetições desnecessárias, sugerindo alguns sinônimos. Para tano, usamos as PI 5, PI 6 e PI 8.

Lembramos que, nesse módulo, foram usados dicionários³⁵ e gramáticas³⁶. Para o uso de ambos os tipos de compêndios, fizemos a orientação não só de como localizar uma palavra no dicionário, como também de como encontrar um determinado conteúdo na gramática.

Por fim, chegamos à produção final. Para esta etapa, dedicamos quatro encontros. No primeiro encontro, revimos os vídeos dos jogos a serem noticiados, lembrando os detalhes do que deveria ser observado. No segundo encontro, com a ajuda do quadro de revisão, os alunos reescreveram seus textos. Já no terceiro encontro,

³⁵ Minidicionário da língua portuguesa de Silveira Bueno. Revisado conforme a nova ortografia.

³⁶ Gramática teoria e exercício de Paschoalin e Spadoto.

eles publicaram os textos no *blog* e realizaram a posterior divulgação. Por fim, fizemos uma reunião festiva na própria sala, navegamos no *blog* para conferirmos as publicações realizadas e solicitamos que cada estudante voluntário fizesse uma autoavaliação.

Nessa atividade, pudemos constatar, mesmo antes de vermos concretamente os textos das PF, os resultados positivos alcançados por esta pesquisa. Foi o que asseverou L.W.C. quando indagado sobre a primeira pergunta: “O que você aprendeu ao longo do trabalho realizado durante as aulas do Professor Sérgio Claudino?”, ele respondeu: “Melhorou minha leitura e minha escrita. Usei mais a vírgula e o ponto. Aprendi também a falar como jornalista e *blogueiro*.” No caso desse aluno, ele comentou em diversas oportunidades que gostaria de saber usar a vírgula, pois não tinha a noção do uso e, com isso, não se sentia confiante. Dessa forma, na análise da produção final, percebemos no texto dele o uso adequado de duas vírgulas isolando um aposto: “ Uma cabeçada do técnico do Santa Cruz, Milton Mendes, no preparador físico do Bahia quase...”

Nas respostas, notamos o quanto eles ficaram satisfeitos por terem aprendido algo importante que faria diferença na sua vida cotidiana, mencionando o ato de escrever uma notícia ao destacar o conhecimento das partes desse gênero: “Eu aprendi a escreve o lide da notícia, aprendi a acessa ao *blog* na Sala de aula.” Disse E.J.M. sobre a aquisição de novos conhecimentos. Já W.V.S. foi mais enfático: “Principalmente escrever uma notícia. Eu não tinha noção das técnicas. Achei muito bom (lide, acessar ao *blog* e a experiência da prática de participar de uma resenha esportiva).” Quer dizer, o que propusemos na nossa pesquisa de melhorar a produção textual escrita dos nossos alunos foi realmente notado pelos próprios educandos.



Figura 14- Publicação no *blog*
Fonte: <http://scsprofessor.blogspot.com.br/>

Nesta seção, fizemos uma análise das produções finais comparando-as com as produções iniciais a fim de constatar os avanços alcançados pelos voluntários da pesquisa após terem sido submetidos a uma sequência didática cuja temática, o futebol, era de interesse da maioria da turma e cujo desfecho contemplava a publicação, dos gêneros produzidos, em um *blog* criado pela turma e divulgado para a comunidade escolar, amigos e familiares. Entre a produção inicial e a final, foram vivenciados 04 (quatro) módulos (descritos na sequência registrada nos anexos, págs. 142 a 154), em que trabalhamos temas os quais contribuíssem para que os alunos construíssem conhecimentos para superar as dificuldades apresentadas. Por fim, elencamos os resultados obtidos e apresentamos nossas reflexões a respeito desses resultados.

Inicialmente, assim como fizemos na seção anterior, apresentamos o quadro sinóptico com dados da avaliação, especificamente das produções finais. Em seguida, fizemos a análise da categoria conteúdo e elaboramos um quadro comparativo composto pelas duas versões integrais digitadas dos textos, lado a lado, inclusive identificando numericamente as notícias, usando “PI” (produção inicial) e “PF” (produção final) e utilizando as mesmas cores da análise anterior para facilitar a comparação.

Depois, digitalizamos as novas produções, identificando-as com a sigla “PF” (produção final) de acordo com a respectiva numeração inicial. Adiante, prosseguimos na análise da categoria organização formal, destacando a evolução de cada parte escrita

e, abaixo de cada análise, apresentamos um quadro comparativo composto dos recortes digitados das subcategorias analisadas correspondentes às duas versões. Por fim, apontamos as nossas reflexões não só a respeito dessa sequência didática, como também sobre o desfecho com a publicação no *blog* da turma.

N O TÍ C I A S	QUADRO SINÓPTICO DAS PRODUÇÕES FINAIS DAS NOTÍCIAS										
	ASPECTOS DE CONTEÚDOS					ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO FORMAL					
	ALCANCE AO PROPÓSITO	GRAU DE INFORMATIVIDADE			ADEQUAÇÃO DO TÍTULO TÍTULO			ORGANIZAÇÃO DO LIDE		ORGANIZAÇÃO DO CORPO DA NOTÍCIA	
		INSUFICIENTE	RAZOÁVEL	DESEJÁVEL	INEXISTENTE	ADEQUADO	INADEQUADO	INCOMPLETO	COMPLETO	INEXISTENTE	ADEQUADO
1	X				X				X		X
2	X				X				X		X
3			X		X		X				X
4	X				X				X		X
5	X				X				X		X
6	X				X				X		X
7	X				X				X		X
8	X						X	X			X
9	X				X				X		X

Quadro 31– Quadro Sinóptico das PF das notícias

Fonte – o autor

Ao observarmos a composição do quadro, percebemos, de imediato, o quanto os textos evoluíram em relação às categorias estipuladas para serem desenvolvidas nesta pesquisa. Verificamos que o propósito comunicativo do gênero notícia, que é informar, foi atingido em quase todos os textos, com exceção da PF 3, cujo autor deixou de mencionar o nome da competição a qual foi noticiada pelo jornal local. Assim sendo, quando ocorre isso, segundo Antunes (2010), a NEE deixa de atingir o propósito comunicativo, visto que uma informação básica não foi citada.

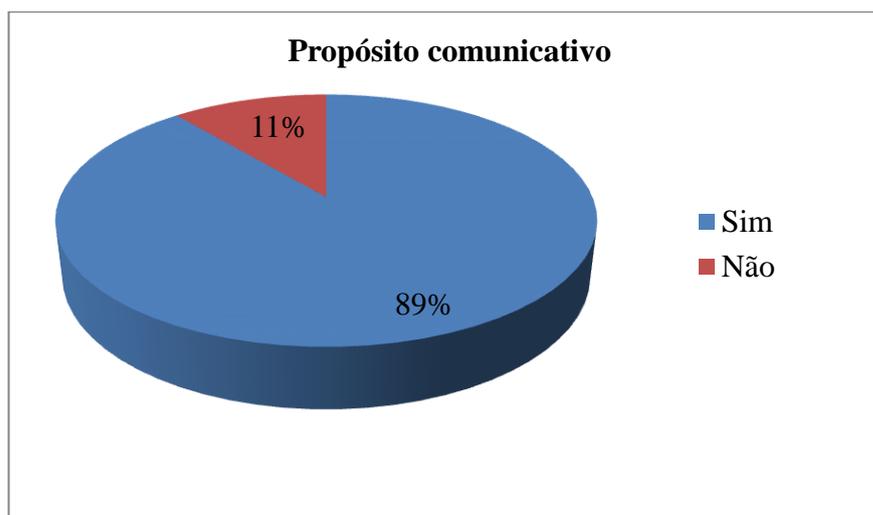


Gráfico 6 – Síntese desempenho dos voluntários quanto ao alcance do propósito comunicativo PF

Fonte: o autor

Entretanto, em todas elas, houve a inserção de mais informações em relação à primeira produção, o que fez atingirem, menos a PF 3, um nível desejável de informatividade. Essa última produção, mesmo colocando a verdadeira data do jogo e apresentando informações sobre quem fez o gol, em que momento o gol foi marcado e a consequência que resultou nesse gol, o nível de informatividade ficou razoável, uma vez que faltou informar sobre o nome da competição que estava sendo disputada. Já Na PF 9, por exemplo, diferentemente da PI 9, o autor do texto retificou as informações inverídicas. Já as PF 5 e PF 7 saltaram do nível precário para o desejável. Naquela, o aluno preocupou-se em expor as informações verdadeiras e acrescentar o que faltava ao lide; já nesta, o aluno resolveu mudar o assunto a ser tratado, no entanto atendeu aos requisitos de completude do lide e detalhou satisfatoriamente o ocorrido no corpo da notícia. Além disso, a PF 7 diferenciou-se contundentemente da PF 3, visto que, na análise anterior, constatamos que os textos ficaram quase iguais.

Acreditamos que o trabalho com a sequência didática efetivou essa melhoria da qualidade dos textos, pois elaboramos módulos pontuais mostrando, novamente, os vídeos dos jogos para que fossem conferidas as verdadeiras informações. Além disso, a preocupação deles em saber que os textos seriam publicados em um *blog* e que nesse ambiente não só eles, mas também colegas de outras salas, professores, amigos e pessoas em geral poderiam ler as notícias, fizeram com que ficassem mais atentos à superação dos equívocos. Lorenzi; De Paula (2012) já percebiam essa ideia ao considerarem o *blog* como um incentivador para as práticas de escrita, gerando novas condições de produções textuais para a escola. Vejamos abaixo as duas versões dos textos produzidos na sequência didática:

N E E	PI	PF
1	<p>“Um jogo de muitas raça”</p> <p>dia vinte e sete aconteceu um jogo, entre o Santa e campinense um jogo muito decisivo de muitas emoções em que o arbtro foi subistituído por causa de uma contusão na batata direita. A final que levou o Santa a vitória por dois a um</p> <p>Aluno: A.F.S., 19 anos</p>	<p>SANTA VENCE E SE APROXIMA DO TITULO</p> <p>Dia vinte e sete, houve um jogo entre Santa e Campinense que garantiu a vitória do tricolor com muitas vibração no Arruda e também com o placar de dois a um pela disputa do Nordeste.</p> <p>Nesse jogo, aconteceu de tudo pos até o árbitro se machucou e foi substituído logo no início. O Santa marcou primeiro gol e só depois no finalzinho que conseguiu virar o jogo por dois a um.</p> <p>O Santa levou a vitória está próximo de ser campeão do Nordeste.</p> <p>Aluno: A.F.S., 19 anos</p>
2	<p>A vitoria do Santa Cruz contra</p>	<p>SANTA VENCE NO FINALZINHO</p>

	<p>o Campinense</p> <p>No dia 27 de Abril 2016, no arruda aconteceu o jogo do Santa Cruz e Campinense, O Santa Cruz fez dois gols onde o primeiro gol quem fez foi o Grafite, O Segundo gol quem fez foi o morais, isso levou os torcedores a loucura, foi um jogo muito tenso aonde o juiz teve que Sair no meio do primeiro tempo mais no final os torcedores saíram feliz.</p> <p>Aluno: C.P.L., 18 anos</p>	<p>No dia 27 de abril 2016, ocorreu o primeiro jogo do Santa Cruz contra o Campinense, no arruda e terminou 2x1.</p> <p>O jogo começou com muita garra aonde conseguiram fazer o primeiro gol que foi de Grafite, levaram os torcedores a loucura.</p> <p>O juiz teve que sair no meio do 1º tempo. No 2º tempo, o Campinense empatou o jogo, mais no final o jogador Bruno Moraes conseguiu fazer o 2º gol. Os torcedores saíram satisfeitos.</p> <p>Aluna: C.P.L., 18 anos</p>
3	<p>Campinense e Sporte</p> <p>No dia 13 de abril Sport ganha, por 1x0 para campinense goleiro faz defesos supriendentes.</p> <p>Aluno: E.J.M., 19 anos</p>	<p>SPORT GANHA COM SOFRIMENTO</p> <p>No dia 14 de abril, Sport ganhou do Campinense de 1x0, na ilha, tinha muita gente no jogo e foi muito pegado.</p> <p>No jogo, o goleiro do Campinense defendeu muito gol, mais o zagueiro do Sport fez um gol no último minuto a felicidade do Sport. Durval foi o nome.</p> <p>Com esse resultado, o Sport vai jogar pelo inpate para ir pra final.</p> <p>Aluna: E.J.M., 19 anos</p>
4	<p>Esporte time de gerreiro</p> <p>Esporte e crb fez um jogo no dia 13-03-16 muito bom. mais o Runpro negro saiu com vitória por 1.0 e crasificol para cenhi fimal. Ma ilha do Retiro o Esporte e forte e vaforindo. A tocinda agundol temais. Vimicio alaujo Rene voi melhores do jogo procima Semana O Esporte em cara o campimense o primeiro jogo ma ilha e outro ma paraíba.</p>	<p>SPORT DERROTA O CRB PELO NORDESTÃO 2016</p> <p>Na ilhar do Retiro, ás 18h do dia 02-04-16, o Sport e CRB fizeram um jogo eletrizante com muitos lances. Mas o Rubro negro saiu com vitória por 1x0.</p> <p>O jogo não foi fácil. O CRB até que tentou prejudicar o leão, mas a primeira etapa ficou 0x0. No segundo tempo, o Sport conseguiu fazer o gol com Renê pela lateral esquerda com belo chute.</p>

	Aluno: E.N., 38 anos	Depois disso, como já estava no fim, o CRB atacou muito, tentando empatar, mas o jogo terminou com o Sport classificado para a semifinal do Nordeste. Aluno: E.N., 38 anos
5	<p>O mata mata do nordestão</p> <p>dia primeiro de abril teve o mata mata do canpiato do Nordeste no sábado casa cheia campo lotado muitos tosedores</p> <p>Em natal o esporte presizava da vitoria</p> <p>foi o bate rebate o jogo foi muito pegado os jogadores querendo uma vitoria para prosseguir nó campeonato mais paresia que não sair o gol</p> <p>Quem marcou o gol foi diegosolza na final da partida ó esporte sim crasificou para seme final o Crb foi é eliminado o Esporte crasificado para seme final o time saiu 1 gol.</p> <p>Aluno: J.F.C., 26 anos</p>	<p>SPORT PASSA PARA A SEMIFINAL</p> <p>No dia 2\4\2016, na Ilha do Retiro jogou Sport e CRB pelas quartas de final, da Copa do Nordeste. A ilha estava cheia. O jogo foi muito difícil, mas , no final, a vitória veio por 1x0 para o Sport com gol de Renê.</p> <p>O CRB jogou no contra ataque. O time alagoano perdeu muitos gols, mas o Renê marcou, no segundo tempo, o gol da vitória para o Sport. A torcida festejou</p> <p>muito e o Sport passou para a semefinal da Copa do Nordeste.</p> <p>Aluno: J.F.C., 26 anos</p>
6	<p>O santa Cruz foi campeão da copa do nordeste pela primeira veis um titulo inedito no dia 01-05-16 em campina grande.</p> <p>Ouve muita emoção porque o Santa Cruz precisava de um empate para ser campeão</p> <p>Foi muito sofrido como sempre teve que buscar o empate para ser campeão</p> <p>O artur fez o gol e deu o titulo de campeão do nordeste</p> <p>O mais querido do nordeste do Brasil</p>	<p>TORCIDA EMPURRA SANTA PARA O TÍTULO</p> <p>O Santa Cruz foi campeão da Copa do Nordeste no dia 01-05 em Campina Grande com um empate de 1x1 com o Campinense. Arthur foi quem fez o gol tricolor.</p> <p>O jogo foi muito desputado mas o time do Santa Cruz conseguiu o resultado pelo qual lhe deu o título de campeão do Nordeste. Mas o que chamou atenção foi o fato de a torcida ter comparecido em grande número o que fez a diferença, a favor do tricolor do Arruda.</p> <p>Aluno: J.F.S., 49 anos</p>

7	<p>Aluno: J.F.S., 49 anos</p> <p>Jogo Polemico Sport x Campinense</p> <p>-No dia 13 de abril Sport ganha por “um” a zero para o campinense, goleiro faz defesas Surpriendentes, jogo pelemico e bom de assistir. O jogo foi muito sofrido pos o gol saio no ultimo minuto. Aluno: L.W.C., 18 anos</p>	<p>CABEÇADA QUASE ESTRAGA O JOGO</p> <p>Uma cabeçada do técnico do Santa Cruz, Milton Mendes, no preparador físico do Bahia quase causa uma grande briga no jogo que o santa ganhou por 1x0 e foi para a final da Copa do Nordeste.</p> <p>O lance aconteceu quando ai ter uma substituição para o Santa e o Bahia no mesmo tempo. Então o técnico do Santa Cruz foi falar com seu jogador é o do Bahia também. O preparador do Bahia falou alguma coisa e o técnico não gostou e deu uma cabeçada no rosto do preparador físico.</p> <p>Depois o pessoal separou a briga e a confusão e o jogo seguiu até o seu final. Aluno: L.W.C., 18 anos</p>
8	<p>(baía e Santa Cruz)</p> <p>no domingo no dia 17 jogarão Santa Cruz e baia u jogo teve muita confusão. u juiz o quê? espusoul. Treis jogadoris dois do baia e um do Santa Cruz alem de tudo isso ater u terxno do Sanat Cruz foi esposo por que deu uma cabesada no outro terxno, mesmo com tudo esto u jogo acabou tranquilo e o Santa Cruz. ganhou de um a zero do cranfite. Aluna : S.R.S., 45 anos</p>	<p>MUITA CONFUSÃO E VITÓRIA DO SANTA CRUZ</p> <p>No dia 17 de abril, Santa Cruz e bahia jogaram na fonte nova e houve muita confusão, no final vitória do tricolor por 1x0.</p> <p>No jogo, o juiz expulsou três jogadores: dois do bahia e um do Santa Cruz. Além do técnico do Santa que deu uma cabeçada, no técnico do bahia.</p> <p>Mas o Santa ganhou do bahia por um a zero com o gol do Grafite. Aluna: S.R.S., 45 anos</p>

9	<p style="text-align: center;">Ô título sofrido!</p> <p>No dia 01-05-16 o Santa Cruz foi a Campina Grande buscar o seu primeiro título do Nordeste.</p> <p>O campinense jogou bem, não foi fácio pra o Santa Cruz conquistar o título e o clima ficou tenso quando o Campinense fez um gol isso aconteceu no segundo tempo, os jogadores do campinense vibraram muito ja estavam certos da vitória, até Rodrigo jogador do Santa empatar no finalzinho do 2º tempo o santa tinha vantagem de um gol e saio vitoriozo com o placar de 1x1. Aluno: W.V.S., 25 anos</p>	<p>SANTA CRUZ EMPATA MAS SAI COM A VITÓRIA</p> <p>No dia 01-05-16, o Santa Cruz e o Campinense disputaram a final da Copa do Nordeste em Campina Grande e o time tricolor voltou a Recife com a taça depois de um jogo complicado.</p> <p>O jogo não foi fácil para nem um dois times. O time de Campina Grande pressionou muito o time do Arruda efetuou várias finalizações perigosas contra o Santa Cruz, mas o goleiro tricolor não deixou entrar todas e fez defesas espetaculares, porém não segurou o gol do Campinense no meio do segundo tempo através do artilheiro Rodrigo.</p> <p>Mas faltando dez minutos para acabar o jogo, o jogador do Santa Cruz, Artur, fez o gol de empate (1x1). Como o Santa venceu a primeira partida no Arruda, o empate foi suficiente para o time tricolor ser campeão da Copa do Nordeste. Aluno: W.V.S., 25 anos</p>
---	---	--

Quadro 32 – Comparação entre as PI e PF.

Fonte – Voluntários da pesquisa

2	
3	
4	SANTA VENCE È SE
5	
6	
7	APROXIMA DO TÍTULO
8	
9	Dia vinte SEITE, HOVE UM JO-
10	GO ENTRE Santa e Campinense que
11	garantiu a vitória do tricolor com
12	muitos gols, no Arruda e
13	também com o placar de mais a
14	um bela disputa de varalistas.
15	Nesse jogo, Acantelli de Tucle
16	PD5 ATÉ o árbitro se machucou e
17	foi substituído logo no início. O
18	Santa marcou primeiro gol e se
19	deparou no finalzinho que conseguiu
20	virar o jogo por dois a um.
21	O Santa levou a vitória esta
22	próxima de ser campeão do Nor
23	deste.
24	

Figura 15 –Notícia 1 - PF
Fonte – A.F.S., 19 anos

1	SANTA VENCE NO FINALZINHA
2	
3	
4	No dia 27 de abril 2016, ocorreu
5	o primeiro jogo do Santa Cruz contra
6	o campinense, no Arruda, e terminou
7	2x1.
8	O jogo começou com muita garra
9	onde conseguiram fazer o primeiro gol
10	que foi de grafite, tiraram os torcedores
11	a bancada,
12	O Cruz teve que sair no meio do
13	1º tempo. No 2º tempo, o campinense
14	empateu o jogo, mas no final o joga-
15	dor Bruno Moraes conseguiu fazer o
16	2º gol. Os torcedores saíram satisfeitos
17	

Figura 16 –Notícia 2 - PF
Fonte – C.P.L., 18 anos

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	

SPORT GANHA COM SOFRIMENTO

No dia 14 de abril, Sport ganhou do Campinense de 1 a 0, na ilha, tinha muita gente no jogo e foi muito pegado.

No jogo, o goleiro do Campinense defendeu muito gol, mais o zagueiro do Sport fez um gol no último minuto a felicidade do Sport. Puxada foi o nome.

Com esse resultado, o Sport vai jogar pela terceira vez na final.

Figura 17 –Notícia 3 - PF
Fonte - E.J.M., 19 anos

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	

SPORT DEBUTA O C.R.B. PELO NORDESTE 2016

Na ilha de Retiro, às 18 h do dia 2.4.16, o SPORT e C.R.B. tiveram um jogo eletrizante com muitas lances. Mas o Rubro negro saiu com vitória por 1 x 0.

O jogo não foi fácil. O C.R.B. até que tentou prejudicar o leão, mas a primeira etapa ficou 0 x 0. Na segunda tempo, o SPORT conseguiu fazer o gol com René pela lateral esquerda com belo chute.

Depois disso, como já estava no fim, o C.R.B. atacou muito, tentando empatar, mas o jogo terminou com o SPORT classificado para a semifinal do Nordeste.

Figura 18 –Notícia 4 - PF
Fonte - E.N., 38 anos

2	
3	
4	SPORT PSSA PARA GEMIFINAL
5	
6	- No dia 2/4/2016, na Ilha de Ilhéus, jogou-se o jogo das
7	quartas de final, da Copa do Nordeste. A Ilha Vitória Esportiva jogou muito
8	difícil, mas, no final, a Vitória saiu por 1x0 para o Sport com gol de René.
9	O Sport jogou no campo a lapa. O time chegou a fazer muitos gols, mas
10	o René marcou 7 no segundo tempo, o gol da vitória para o Sport. A torcida ficou por
11	muito e o Sport passou para a semifinal da Copa do Nordeste.
12	

Figura 19 –Notícia 5 - PF
Fonte – J.F.C., 26 anos

2	TORCIDA EMPURRA O SANTA PARA O TÍTULO
3	
4	
5	
6	O Santa Cruz foi campeão da Copa do Nordeste no dia
7	01/05 em Campina Grande com um empate de 1x1
8	com o Campinense. Arthur foi quem fez o gol do tricolor
9	O jogo foi muito disputado mas o time do Santa Cruz
10	conseguiu o resultado pelo qual lhe deu o título de
11	campeão do Nordeste. Mas o que chamou a atenção
12	foi o fato de a torcida ter comparecido em grande
13	número o que fez a diferença, a favor do tricolor do
14	Arzuda.
15	

Figura 20 –Notícia 6 - PF
Fonte – J.F.S., 49 anos

2	
3	CABEÇADA QUASE ESTRAGOU JOGO
4	
5	
6	Uma Cabeçada do técnico da Santa Cruz, Milton Mendes, no preparador físico do Bahia quase causa uma grande briga no jogo que o Santa Cruz ganhou por 1 x 0, e foi para a final da Copa do Nordeste.
7	O lance aconteceu quando ai ter uma substituição para o Santa e o Bahia no mesmo tempo. Então, o técnico do Santa foi falar com seu jogador e o do Bahia também. O preparador do Bahia falou alguma coisa e o técnico não gostou e deu uma cabeçada na rosto do preparador físico.
8	Depois o pessoal reparou a briga e a confusão e o jogo seguiu até a sua final.
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	

Figura 21 – Notícia 7 – PF
Fonte – L.W.C., 18 anos

1	
2	Muita Confusão e Vitória do Santa Cruz
3	
4	no dia 17 de Abril, Santa Cruz e Bahia jogaram na fonte nova e houve muita confusão, no final vitória do Tricolor por 1 x 0.
5	No jogo, o juiz expulsou três jogadores do Bahia e um do Santa Cruz. Além do técnico do Santa que deu uma cabeçada no técnico do Bahia.
6	mas o Santa ganhou do Bahia por um a zero com o gol do grafite.
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

Figura 22 – Notícia 8 - PF
Fonte – S.R.S., 45 anos

1	
2	SANTA CRUZ EMPATA
3	
4	MAS SAÍ COM A VITÓRIA
5	
6	
7	
8	No dia 01/05/16, o Santa Cruz e Campinense
9	disputaram a final da Copa do Nordeste em Campina
10	Grande e o time tricolor voltou a Recife com a taça
11	depois de um jogo complicado.
12	O jogo não foi fácil para nem um dos times.
13	O time de Campina Grande pressionou muito o
14	time de Arunda e efetuou várias finalizações
15	perigosas contra o Santa Cruz, mas a defesa tricolor
16	não deixou entrar todas e fez defesas espetacula-
17	res, porém não conseguiu o gol de Campinense, no
18	mês de segundos tempo, através do artilheiro Rafi-
19	gão.
20	Nos faltando dez minutos para acabar o jogo o
21	segador do Santa Cruz, Arthur, fez o gol de empate
22	(1x1). Como o Santa venceu a primeira partida na
23	Arunda, o empate foi suficiente para o time tri-
24	color ser campeão da Copa do Nordeste.
25	

Figura 23-Notícia 9 - PF
Fonte – W.V.S., 25 anos

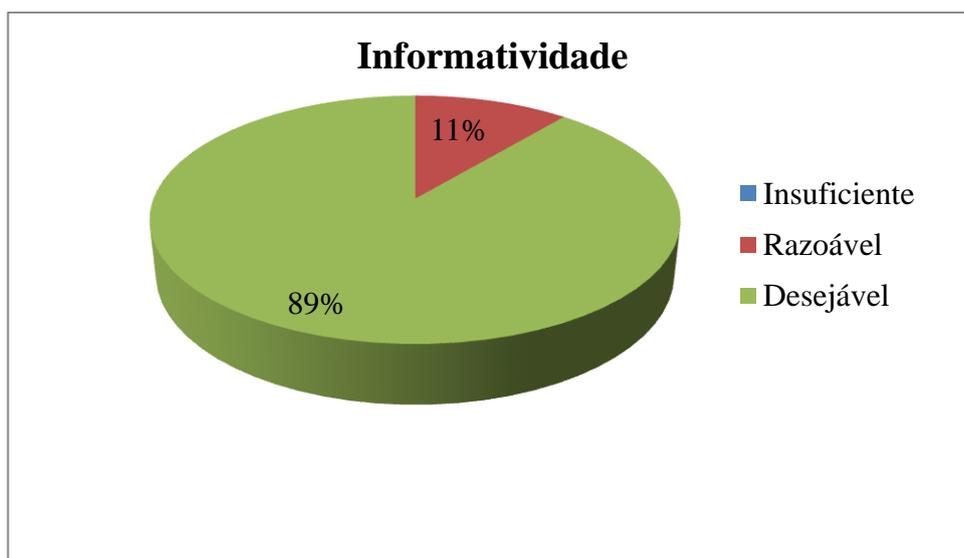


Gráfico 7 – Síntese desempenho dos voluntários quanto ao alcance da informatividade PF
Fonte: o autor

Destacando a elaboração dos títulos das notícias, observamos que nas PF tivemos, em quase todas as notícias, a presença de um título com profundas transformações em relação ao conteúdo da primeira produção. Além disso, houve, ainda, a preocupação dos alunos em aumentar a letra, em centralizar o título, em buscar um atrativo na mensagem e em usar o verbo no presente. Neste último procedimento, o Manual de redação e estilo, O Globo (2001, p.37) diz que quando “os fatos a que se refere o título pertencem ao presente ou ao passado imediato, o verbo deve ficar no presente; quando a um passado mais distante, no passado – principalmente se o título contém algum elemento que situe a notícia no tempo (‘ Inflação em 1976 foi de 35%’). Ou seja, como nossas notícias se reportavam a um momento mais recente, os verbos deveriam sim ficar no presente. Assim procedendo, obtivemos, segundo Bakhtin ([1992]) 2011), inicialmente, já um padrão que garante um reconhecimento do gênero a ser lido por parte do interlocutor. Vale mencionar também que , em apenas dois títulos, houve equívocos: na PF 1, ausência de acentuação “título” e, na PF 8, a ausência de um verbo. Segue abaixo um recorte dos títulos.

NEE	P.I.	P. F.
1	“Um jogo de muitas raça”	SANTA VENCE E SE APROXIMA DO TITULO
2	A vitória do Santa Cruz contra o Campinens	SANTA VENCE NO FINALZINHO
3	Campinense e Sporte	SPORT GANHA COM SOFRIMENTO
4	Esporte time de gerreiro	SPORT DERROTA O CRB PELO NORDESTÃO 2016
5	O mata mata do nordestão	SPORT PASSA PARA A SEMIFINAL
6	-----	TORCIDA EMPURRA SANTA PARA O TÍTULO
7	Jogo Polemico Sport x Cam Pinense	CABEÇADA QUASE ESTRAGA O JOGO
8	(baía e Santa Cruz) no domingo no dia 17 jogarão	MUITA CONFUSÃO E VITÓRIA DO SANTA CRUZ
9	Ô título sofrido!	SANTA CRUZ EMPATA MAS SAI COM A VITÓRIA

Quadro 33 –Comparação entre os títulos das PI e PF
Fonte – Voluntários da pesquisa

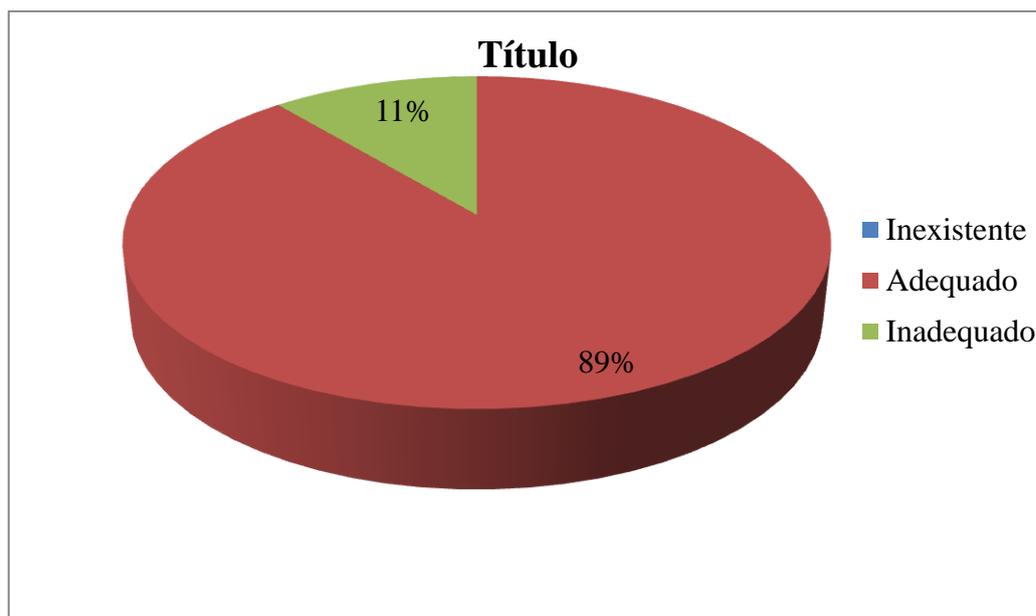


Gráfico 8 – Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do título PF
Fonte: o autor

Com relação ao lide (demarcado em vermelho), percebemos que, na segunda produção, a grande parte das notícias apresentou satisfatoriamente os elementos essenciais a ele, quer dizer, sequências que seriam respostas às perguntas “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “como?”, “onde?”, “por quê?”. As exceções foram a PF 3 que, além de omitir no lide, não apresentou no restante do texto informação que seria a resposta à pergunta “por quê?” do jogo, e a PF 8 que, embora tenha “respondido” no corpo da notícia o “por quê?” relativo à confusão que ocorrera no jogo, omitiu a informação no lide.

Observamos ainda que todos os textos destacaram o espaço correspondente ao parágrafo e, com isso, pudemos identificar precisamente o lide. Por exemplo, a PI 5 havia sido escrita sem alínea e, por isso, a identificação do lide ficara difícil. Entretanto, na PF 5, tivemos de forma bem pontual a divisão do lide e do corpo da notícia. Nesta mesma produção, a qual foi marcada por uma série de informações equivocadas, citadas na análise anterior, houve a retificação delas durante todo o texto, sobretudo no início do lide cuja data correta era dois de abril e não primeiro de abril. Dessa forma, a PF 5 se enquadrou no conceito de um bom lide, já que, segundo o Manual de redação e estilo, O Globo (2001, p.23) “o bom **lead** é aquele que faz o leitor continuar a ler. Exige-se apenas que não haja fraude: o que o lead promete o resto da matéria precisa apresentar.” Ou melhor explicando, o mínimo que o lide deve apresentar é a veracidade dos fatos a fim assegurar o sucesso da informação. Em seguida, um recorte dos lides:

N.E.E	P. I.	P. F.
1	dia vinte e sete aconteceu um jogo, entre o Santa e campinense	Dia vinte e sete, houve um jogo entre Santa e Campinense que garantiu a vitória do tricolor com muitas vibração no Arruda e também com o placar de dois a um pela disputa do Nordestão.
2	No dia 27 de Abril 2016, no arruda aconteceu o jogo do Santa Cruz e Campinense,	No dia 27 de abril 2016, ocorreu o primeiro jogo do Santa Cruz contra o Campinense, no arruda e terminou 2x1.
3	No dia 13 de abril sport ganha, por 1x0 para campinense goleiro faz defesos supriendentes.	No dia 14 de abril, Sport ganhou do Campinense de 1x0, na ilha, tinha muita gente no jogo e foi muito pegado.
4	Esporte e crb fez um jogo no dia 13-03-16 muito bom. mais o Runpro negro saiu com vitória por 1.0 e crasificol para cenhi fimal.	Na ilhar do Retiro, ás 18h do dia 02-04-16, o Sport e CRB fizeram um jogo eletrizante com muitos lances. Mas o Rubro negro saiu com vitória por 1x0.
5	dia primeiro de abril teve o mata mata do canpiato do Nordeste	No dia 2\4\2016, ná Ilha do Retiro jogou Sporte e CRB pelas quartas de final, da Copa do Nordeste. A ilha estava cheia. O jogo foi muito difícil, mas , no final, a vitória veio por 1x0 para o Sporte com gol de Renê.
6	O santa Cruz foi campeão da copa do nordeste pela primeira veis um titulo inedito no dia 01-05-16 em Campina Grande.	O Santa Cruz foi campeão da Copa do Nordeste, no dia 01-05, em Campina Grande com um empate de 1x1 com o Campinense. Arthur foi quem fez o gol tricolor.
7	-No dia 13 de abril Sport ganha por “um” a zero para o campinense, goleiro faz defezas Surpriendentes,	Uma cabeçada do técnico do Santa Cruz, Milton Mendes, no preparador físico do Bahia quase causa uma grande briga no jogo que o santa ganhou por 1x0 e foi para a final da Copa do Nordeste.
8	no domingo no dia 17 jogarão Santa Cruz e baia u jogo teve muita confusão. u juiz o quê? espusoul. Treis jogadoris	No dia 17 de abril, Santa Cruz e bahia jogaram na fonte nova e houve muita confusão, no final vitória do tricolor por 1x0.
9	No dia 01-05-16 o Santa Cruz foi a Campina Grande buscar o seu primeiro título do Nordestão.	No dia 01-05-16, o Santa Cruz e o Campinense disputaram a final da Copa do Nordeste em Campina Grande e o time tricolor voltou a Recife com a taça, depois de um jogo complicado.

Quadro 34— Comparação entre os lides das PI e PF
 Fonte – Voluntários da pesquisa

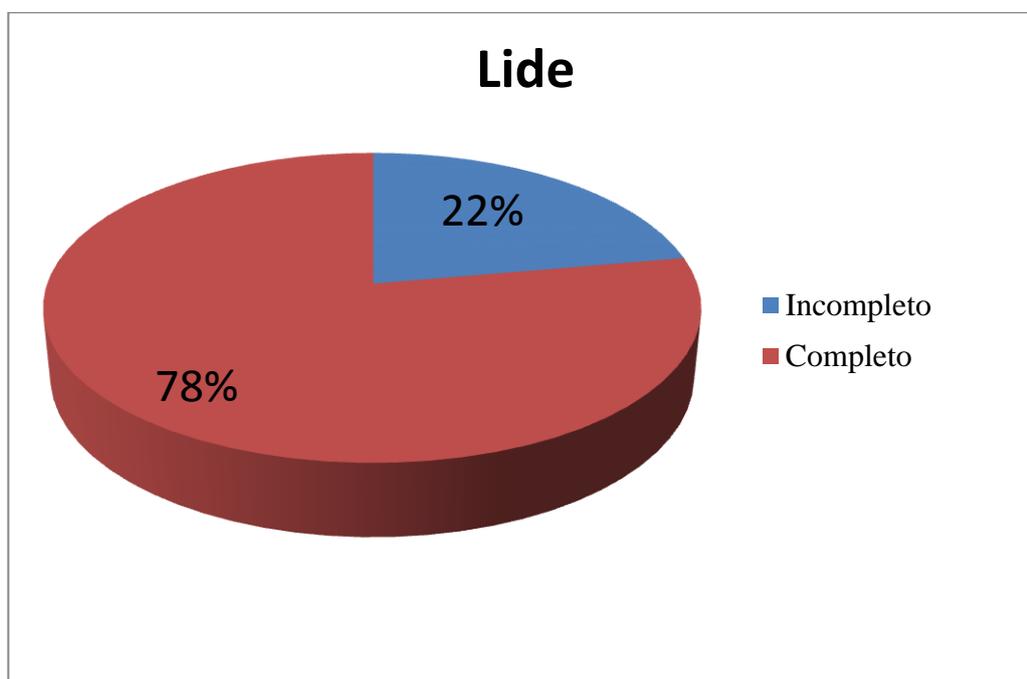


Gráfico 9 – Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do lide das notícias PF
Fonte: o autor

No que diz respeito ao corpo da notícia, notamos que, também, todos os textos apresentaram-no de forma bem destacada com a divisão do parágrafo. Lembramos que na primeira produção apenas a PI 3 não apresentara a citada parte, todavia, na PF 3, o corpo foi explorado e procurou adicionar informações, embora tenha ficado aquém das outras produções. Na PF 9, diferente da PI 9, constatamos a preocupação do aluno em relatar o nome correto do clube do atleta Rodrigão, o Campinense. Outrossim, observamos o cuidado de querer detalhar a informação de que, mesmo o Santa Cruz empatando, fora campeão, porque havia ganho o primeiro jogo. Logo, o título fica justificado: “SANTA EMPATA MAS SAI COM A VITÓRIA”

Dessa forma, é possível sim ter uma adequada avaliação, conforme defende Geraldí (2012), quando o professor possui como norteador o processo de comparação evolutiva entre a primeira produção e a última. Abaixo, seguem os corpos das notícias:

NOTÍCIA	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
1	<p>um jogo muito decisivo de muitas emoções em que o arbtro foi subistituido por causa de uma contusão na batata direita. A final que levou o Santa a vitória por dois a um</p> <p>Aluno: A.F.S., 19 anos</p>	<p>Nesse jogo, aconteceu de tudo pos até o árbitro se machucou e foi substituído logo no início. O Santa marcou primeiro gol e só depois no finalzinho que conseguiu virar o jogo por dois a um.</p> <p>O Santa levou a vitória está próximo de ser campeão do Nordeste.</p> <p>Aluno: A.F.S., 19 anos</p>
2	<p>O Santa Cruz fez dois gols onde o primeiro gol quem fez foi o Grafite, O Segundo gol quem fez foi o morais, isso levou os torcedores a loucura, foi um jogo muito tenso aonde o juiz teve que Sair no meio do primeiro tempo mais no final os torcedores saíram feliz.</p> <p>Aluno: C.P.L., 18 anos</p>	<p>O jogo começou com muita garra aonde conseguiram fazer o primeiro gol que foi de Grafite, levaram os torcedores a loucura.</p> <p>O juiz teve que sair no meio do 1º tempo. No 2º tempo, o Campinense empatou o jogo, mais no final o jogador Bruno Morais conseguiu fazer o 2º gol. Os torcedores saíram satisfeitos.</p> <p>Aluno: C.P.L., 18 anos</p>
3	<p>-----</p> <p>Aluno: E.J.M., 19 anos</p>	<p>No jogo, o goleiro do Campinense defendeu muito gol, mais o zagueiro do Sport fez um gol no último minuto a felicidade do Sport. Durval foi o nome.</p> <p>Com esse resultado o Sport vai jogar pelo in pate para ir pra final.</p> <p>Aluno: E.J.M., 19 anos</p>
4	<p>Ma ilha do Retiro o Esporte e forte e vaporindo. A tocinda agundol temais. Vimicio alaujo Rene voi melhores do jogo procima Semana O Esporte em cara o campinense o primeiro jogo ma ilha e outro ma paraiba.</p> <p>Aluno: E.N., 38 anos</p>	<p>O jogo não foi fácil. O CRB até que tentou prejudicar o leão, mas a primeira etapa ficou 0x0. No segundo tempo, o Sport conseguiu fazer o gol com Renê pela lateral esquerda com belo chute.</p> <p>Depois disso, como já estava no fim, o CRB atacou muito, tentando empatar, mas o jogo terminou com o Sport classificado</p>

		para a semifinal do Nordeste. Aluno: E.N., 38 anos
5	<p>no sábado casa cheia campo lotado muitos tosedores Em natal o esporte presizava da vitória foi o bate rebate o jogo foi muito pegado os jogadores querendo uma vitoria para prosseguir no campeonato mais paresia que não sair o gol Quem marcou o gol foi diegosolza na final da partida ó esporte sim crasificou para seme final o Crb foi eliminado o Esporte crasificado para seme final o time saiu 1 gol. Aluno: J.F.C., 26 anos</p>	<p>O CRB jogou no contra ataque. O time alagoano perdeu muitos gols, mas o Renê marcou, no segundo tempo, o gol da vitória para o Sporte. A torcida festejou muito e o sport passou para a semifinal da Copa do Nordeste. Aluno: J.F.C., 26 anos</p>
6	<p>Ouve muita emoção porque o Santa Cruz precisava de um empate para ser campeão</p> <p>Foi muito sofrido como sempre teve que buscar o empate para ser campeão</p> <p>O artur fez o gol e deu o titulo de campeão do nordeste</p> <p>O mais querido do nordeste do Brasil Aluno: J.F.S., 49 anos</p>	<p>O jogo foi muito desputado mas o time do Santa Cruz conseguiu o resultado pelo qual lhe deu o título de campeão do Nordeste. Mas o que chamou atenção foi o fato de a torcida ter comparecido em grande número o que fez a diferença, a favor do tricolor do Arruda. Aluno: J.F.S., 49 anos</p>
7	<p>jogo pelemico e bom de assistir. O jogo foi muito sofrido pos o gol saio no ultimo minuto. Aluno: L.W.C., 18 anos</p>	<p>O lance aconteceu quando ai ter uma substituição para o Santa e o Bahia no mesmo tempo. Então o técnico do Santa Cruz foi falar com seu jogador é o do Bahia também. O preparador do Bahia falou alguma coisa e o técnico não gostou e deu uma cabeçada no rosto do preparador físico. Depois o pessoal separou a briga e a confusão e o jogo seguiu até o seu final. Aluno: L.W.C., 18 anos</p>

8	<p>dois do baia e um do Santa Cruz alem de tudo isso ater u terxno do Sanat Cruz foi esposo por que deu uma cabesada no outro terxno, mesmo com tudo esto u jogo acabou tranquilo e o Santa Cruz. ganhou de um a zero do cranfite. Aluno: S.R.S., 45 anos</p>	<p>No jogo, o juiz expulsou três jogadores: dois do bahia e um do Santa Cruz. Além do técnico do santa que deu uma cabeçada, no técnico do bahia. Mas o Santa ganhou do bahia por um a zero com o gol do Grafite. Aluno: S.R.S., 45 anos</p>
9	<p>O campinense jogou bem, não foi fácio pra o Santa Cruz conquistar o título e o clima ficou tenso quando o campinense fez um gol isso aconteceu no segundo tempo, os jogadores do campinense vibraram muito ja estavam certos da vitória, até Rodrigo Jogador do Santa empatar no finalzinho do 2º tempo o santa tinha vantagem de um gol e saio vitorioso com o placar de 1x1. Aluno: W.V.S., 25 anos</p>	<p>O jogo não foi fácil para nem um dois times. O time de Campina Grande pressionou muito o time do Arruda e efetuou várias finalizações perigosas contra o Santa Cruz, mas o goleiro tricolor não deixou entrar todas e fez defesas espetaculares, porém não segurou o gol do Campinense no meio do segundo tempo, através do artilheiro Rodrigo. Mas faltando dez minutos para acabar o jogo, o jogador do Santa Cruz, Artur, fez o gol de empate (1x1). Como o Santa venceu a primeira partida no Arruda, o empate foi suficiente para o time tricolor ser campeão da Copa do Nordeste. Aluno: W.V.S., 25 anos</p>

Quadro 35 – Comparação entre os Corpos das PI e PF

Fonte – Voluntários da pesquisa

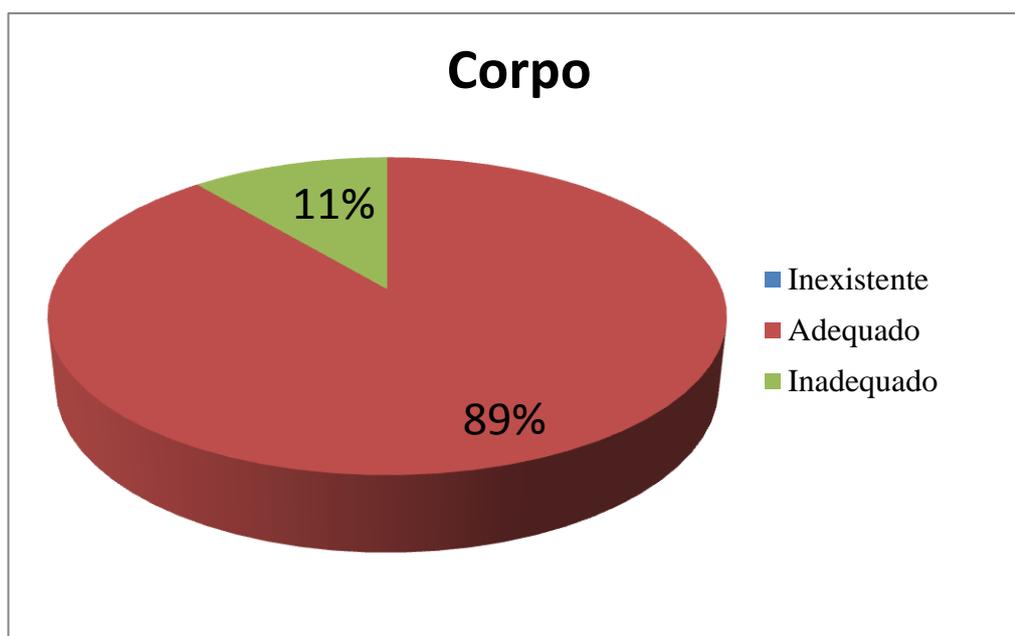


Gráfico 10 – Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do corpo das notícias PF
Fonte: o autor

Por fim, destacamos, também, embora não seja a prioridade, o uso da norma padrão para a construção desse gênero discursivo, uma vez que o texto terá uma visibilidade maior além da sala de aula.

Percebemos, em todos os textos, a superação de muitos problemas, não de todos, apresentados na produção inicial. Segundo Antunes (2003), as convenções gráficas “devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas.” Isso mostra que o domínio da ortografia não deveria ser, como ainda acontece muito, uma prioridade, pressupondo que a escrita da palavra correta significa um bom texto. A autora esclarece que devemos ter uma preocupação normal, sem muito alarde, uma vez que, por serem constituídas de um sistema rígido e às vezes fortuito de regras, as normas de ortografia devem ser paulatinamente adquiridas ao longo da formação escolar.

Na PF 4, por exemplo, palavras como “cenhi fimal” (semifinal) “runpro” (rubro) e concordância como “Esporte e CRB fez” (Sport e CRB fizeram) demonstram que um trabalho, sob a perspectiva da reescrita, pode se constituir como muito produtivo e consistente a fim de que o aluno possa retificar alguns erros de ortografia e gramática, aprendendo a consultar um dicionário e uma gramática. Com isso, concordamos com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 95), quando afirmam que o “aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.” Dito de outra forma, a reescrita deve fazer parte da rotina dos nossos estudantes em qualquer exercício de produção textual. Contudo, a

preocupação para escrever uma nova versão deve ir além de simplesmente apresentar um texto sem rasuras ou com erros gráficos, mas sim tentar melhorar a qualidade de como dizer o que se tem a dizer, através de um compromisso com o leitor de deixá-lo ainda mais íntimo com a informação transmitida.

Mencionamos também que a translineação foi superada não só nos textos que apresentaram problemas nas primeiras produções, como também não houve equívocos nos novos textos que tiveram a necessidade do seu uso. No que diz respeito à paragrafação, ressaltamos a PF 6 que, inicialmente, havia escrito a notícia como se fosse um poema, isto é, em versos e estrofes, na reescrita, redigiu o gênero com dois parágrafos, separando o lide do corpo da notícia. Já as PF 1, PF 5 e PF 7 que, na primeira versão, não apresentaram a divisão dos parágrafos, todavia, nas segundas versões, houve uma acentuada melhora nesse quesito. Como esses erros gráficos já foram vistos nas análises anteriores, consideramos desnecessária a repetição dos textos para mostrar esses problemas.

Ao término da produção final dessa sequência, a nosso ver, vimos que os resultados, dos desempenhos da segunda versão dos textos, dependeram muito da presença do aluno na sala de aula. Os alunos A.F.S. com a PF 1 e W.V.S. com a PF 9 foram os únicos alunos a comparecerem a todas as aulas da pesquisa. Acreditamos que esse fator contribuiu a fim de que as segundas versões dos seus textos, sobretudo de W.V.S., apresentassem uma boa evolução com ajustes pontuais dos problemas iniciais. Ambos os alunos estavam desempregados, mas o segundo fazia os famosos “bicos”, sem, contudo, interferir no horário da aula.

Um segundo grupo composto por C.P.L. da PF 2, E.N. da PF 4, J.F.C. da PF 5 e L.W.C. da PF 7 compareceu a quase todas as aulas. Desses, apenas o último não trabalhava. Eles faltaram poucas vezes, entretanto, quando vinham, por diversas vezes, chegavam atrasados. Acreditamos que, além disso, o fato de J.F.C. ter sido o “campeão” dos atrasos e fazer parte do grupo que ficou mais de vinte anos fora da escola também contribuiu para a pouca evolução do texto na segunda versão. Já E.N., embora trabalhasse de carpinteiro o dia todo, fazia um esforço para chegar sempre no início da aula. Acreditamos também que isso influenciou na evolução mais consistente da sua segunda versão, apesar de ter ficado mais de 20 anos fora da escola. Já C.P.L. e L.W.C. compõem um grupo que ficou menos de cinco anos fora da escola. Aquela, fazia um curso técnico e tinha uma filha de três anos. Por causa disso, alegava que quando saía do trabalho, antes de vir à escola, passava em casa por causa da filha; já este, mesmo sem

trabalho externo, chegava atrasado porque fazia parte da rotina dele. Na versão final de C.P.L., houve também poucos avanços, mas na de L.W.C. houve uma notória melhora da composição do gênero.

Com relação a E.J.M. PF 3, J.F.S. PF 6 e S.R.S. PF 8, tivemos, nesse grupo, uma quantidade de falta elevada o que, a nosso ver, contribuiu e muito para que um resultado melhor tivesse ocorrido no desenvolvimento da segunda versão.

Após a conclusão da pesquisa, os alunos foram solicitados a escrever a respeito do desempenho individual (autoavaliação). Elaboramos três questões: 1ª) O que você aprendeu ao longo do trabalho realizado durante as aulas do Professor Sérgio Claudino?; a 2ª) O aprendizado que você obteve será importante para a sua vida? Explique.; e a 3ª) De 0 a 5 (sendo 5 a melhor avaliação), com qual nota você avalia esse trabalho? Os 9 (nove) alunos redatores e participantes das duas produções, inicial e final, do trabalho responderam.

Nessa análise, notamos a satisfação de cada voluntário por ter alcançado êxito naquilo que, inicialmente, tiveram dificuldades sobre a construção do gênero. Em relação à primeira indagação, todos elencaram um ponto específico que, a nosso ver, foi mais preponderante na respectiva aprendizagem não só na construção do gênero, como também no uso da ortografia e adequação gramatical, como por exemplo: o Aluno W.V.S disse que: “Principalmente escrever uma notícia. Eu não tinha noção das técnicas, achei muito bom (lide, acessar ao *blog* e a experiência da prática de participar de uma resenha esportiva).”; Já E.J.M. respondeu que: “Usar letra maiúscula”; e A.F.S. ressaltou que: “Aprendi o sentido da vírgula e o que é um lide que é o resumo que vem no início.” Quer dizer, o primeiro aluno enfatizou o gênero notícia, enquanto o segundo destacou a ortografia e o terceiro mostrou que aprendeu a usar a vírgula e a organização do lide.

Já na segunda questão, houve a percepção deles de que aquela aprendizagem não ficaria apenas entre as quatro paredes da sala de aula, mas sim extrapolaria essas pelas relações interpessoais no cotidiano de cada um, como por exemplo: E.N. afirmou que: “Sim. Porque eu vou falar mais confiante com outras pessoa. Pode ajudar a escrever o endereço dos meus clientes. Mandar e-mail para meus clientes.”; e C.P.L. “ Com certeza. O uso da internet vai me ajudar muito. A fala da resenha vai me ajudar a falar na minha igreja e outros lugares. E ajudar a realizar meu sonho de escrever sem errar nada.” Em outras palavras, ambos os voluntários ratificaram que os ensinamentos desta pesquisa os acompanharão no cotidiano de suas vidas. Para o primeiro, o aprendizado

será útil a fim de que ele possa escrever não só os endereços dos clientes, mas também digitar os e-mails; já para a segunda, será útil na sua Igreja para ajudar na fala e para escrever um texto sem erros.

Por fim, na terceira questão, eles avaliaram uma nota para esse trabalho. Com exceção de uma nota que avaliou como “4”, todos os outros consideraram excelente a atividade, uma vez que marcaram com a pontuação máxima “5”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar a pesquisa que deu origem a esta dissertação, partimos da seguinte questão: se apresentarmos propostas para o ensino da produção de textos que contemplem o estudo de um gênero discursivo, fazendo recurso a uma temática que seja de interesse dos estudantes e apresentando condições de produção bem definidas para a produção textual, incluindo a possibilidade da publicação dos textos, podemos obter melhor êxito no ensino de escrita com estudantes do ensino fundamental da EJA? Nossa hipótese era que conseguiríamos bom êxito. Segundo os resultados das análises comparativas entre as PI e PF, confirmamos nossa hipótese.

O objetivo geral deste trabalho foi oferecer a professores, especificamente da EJA, dados resultantes de uma pesquisa-ação para a reflexão desses profissionais sobre a necessidade da busca de propostas para o ensino de produção textual, por meio de uma sequência didática que contemple uma temática de interesse dos estudantes, no caso da nossa proposta, o futebol, e apresente as condições empíricas para a produção textual, incluindo a possibilidade da publicação dos textos produzidos em sala de aula, no caso da nossa proposta, em um *blog*. Os resultados mostram que atingimos o objetivo geral. Apresentamos, aqui, a sequência didática com ajustes, a partir da experiência vivenciada, que pode ser motivadora de reflexões por parte dos colegas que tiverem acesso ao nosso trabalho. A sequência apresentada não pretende ser um modelo. Evidentemente, cabe a cada professor produzir uma sequência para a sua realidade de atuação. Entendemos, porém, que é importante apresentar os resultados de uma vivência exitosa a partir dessa metodologia.

Já em relação aos objetivos específicos, também considerados atingidos, a saber: a) descrever aspectos linguístico-discursivos do gênero que foi objeto de ensino da sequência didática, a saber, a notícia esportiva escrita (NEE), a qual cumpre a função social ligada ao universo do tema escolhido; b) criar um *blog* da turma, dando ênfase à temática esportiva sobre futebol e publicar textos produzidos pelos voluntários da pesquisa, do gênero NEE; c) elaborar e aplicar, na perspectiva da pesquisa-ação, a sequência didática acima mencionada, numa turma de estudantes da EJA dos 6º e 7º anos de uma escola da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, situada no bairro Zumbi do Pacheco, a fim de verificar se realmente houve a aquisição da aprendizagem do gênero proposto; d) avaliar os textos produzidos pelos estudantes que vivenciaram a sequência didática, que, construídos a partir da proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly

(2004), foram produzidos em duas versões, a fim de verificar se, na segunda versão, haveria ganho qualitativo.

Passamos, agora, a apresentar as conclusões a que a pesquisa nos permitiu chegar. **A primeira conclusão é que a aplicabilidade desta sequência como instrumento de ensino-aprendizagem produz um resultado positivo, tornando a realidade entre a teoria e a prática mais próxima, sobretudo, quando se parte de um material autêntico em que há o interesse do educando dentro de um contexto específico.** Além disso, essa atividade didática de produção escrita, associada à publicação dos textos em um ambiente virtual, com audiência de pessoas diversas, proporciona uma rotina diferente para os costumes da sala de aula. Pelo menos para essa turma de jovens e adultos, pois as experiências deles, até então, não traziam boas recordações e apresentavam poucas variações metodológicas ao longo dos anos.

De acordo com os propósitos dos pesquisadores de Genebra, nos quais nos baseamos, os trabalhos com os gêneros discursivos, na sala de aula, precisam se aproximar ao máximo das situações reais de comunicação. O docente precisa didatizar gêneros que são produzidos e que funcionam na sociedade. Como a internet, atualmente, é um grande suporte de diversos meios para se produzir textos escritos, nós, professores, podemos inserir, com mais contundência, o uso do espaço virtual em sala de aula, o que pode ser bastante produtivo em aulas de produção textual. Isso nos leva à **segunda conclusão: o uso de ambientes virtuais, como *blog*, que é possível ser administrado pelos próprios alunos, pode ajudar a construir mais autonomia aos estudantes da EJA como autores.** Além disso, a utilização dessa ferramenta durante as aulas, a publicação definitiva das produções finais e a divulgação desse suporte virtual possibilitaram uma variação metodológicas para os discentes, os quais tiveram uma mudança na rotina escolar, o que parece ter sido motivador para eles.

A terceira conclusão é que o recurso a sequências didáticas que possibilitam a reflexão sobre ações discursivas reais pode ajudar os estudantes a participarem de modo mais ativo em outros contextos sociais. Como afirmou o aluno L.W.C. quando indagado na autoavaliação: *O aprendizado que você obteve será importante para a sua vida? Explique.* Ele respondeu: *“Sim, porque uso muito a internet e as aulas ajudaram a melhorar meu blog.”* Essa constatação ratifica a importância de o professor tentar conhecer o máximo da vida dos seus alunos, sobretudo, se possível, logo no início do ano e antes de organizar seu planejamento anual.

O trabalho com a leitura não foi o foco da nossa pesquisa. Entretanto, como trabalhamos com a proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), foi imprescindível também trabalhar com o ensino de leitura para obtermos bom êxito no ensino da produção de um gênero discursivo escrito. Além disso, embora se pressuponha que um aluno no 6º e 7º anos do ensino fundamental já tenha essa habilidade consolidada, tivemos que realizar alguns procedimentos específicos para que eles pudessem ler e compreender os textos que analisamos antes da produção escrita. A leitura em voz alta compartilhada, com pausas e indagações sobre o assunto tratado nos textos foi a estratégia que mais contribuiu para a compreensão dos textos por parte dos estudantes voluntários. Em virtude disso, **nossa quarta conclusão é, na verdade, uma constatação do que é óbvio: os docentes precisam lançar mão de estratégias diferentes para cada grupo de estudante com o qual trabalha.**

E para trabalhar com um grupo da EJA que, mesmo contemplando em sua história várias políticas emergenciais focalizadas no processo de alfabetização, ainda possui muitos jovens com seriíssimas dificuldades de aprendizagem, é necessário aproximar o currículo escolar da realidade deles e constantemente proporcionar momentos diferenciados na sala de aula.

A quinta conclusão diz respeito à relevância da reescrita. Explicitamente, foi possível perceber o quanto as produções finais do gênero proposto para a pesquisa, NEE, evoluíram quanto ao conteúdo, à organização formal e ao uso de vocabulário mais adequado ao gênero.

Apesar dos pontos positivos, alguns dos quais constatados na nossa pesquisa, uma sequência didática, dependendo da turma, como foi o caso destes voluntários, não produz nenhum “milagre”, uma vez que observamos problemas linguísticos nas produções iniciais, de grafia e uso de conectores, por exemplo, os quais necessitariam de atividades específicas e contínuas para serem superados.

Mesmo tendo nos dedicados a três módulos desta pesquisa sobre o trabalho com a produção escrita (2 meses e 21 dias, totalizando 36 aulas presenciais) e comprovado uma significativa melhoria na qualidade dos textos, **nossa sexta e última conclusão é que não é possível resolver todos os problemas acarretados pelo distanciamento dos estudantes da EJA do contexto escolar em tão pouco tempo.** Entre os voluntários da nossa pesquisa, a maioria se ausentou por mais de cinco anos do ambiente escolar (dos 21 entrevistados, 15 passaram mais de cinco anos ausentes da escola).

Diante disso, é possível acreditar que se houvesse, a nosso ver, sistematicamente, trabalhos semelhantes a esse, talvez fosse possível contribuir para os estudantes da EJA superarem muitos dos problemas que já mencionamos.

Assim, durante a vivência dessa pesquisa-ação, percebemos a eficiência da metodologia proposta pela escola de Genebra. Acreditamos que com aplicação dessa proposta mais frequentemente em escolas brasileiras, teríamos salas de aula com resultados mais expressivos em relação à produção textual escrita.

Finalizando, com a boa sensação de “missão cumprida”, reiteramos o que disse Paulo Freire (1991): a educação deve ser vista como um ato de amor e, sobretudo, coragem do educador. Mas reconhecemos que o educador não pode fazer tudo sozinho. As autoridades governamentais precisam olhar para a educação como um todo e para a EJA de uma maneira mais efetiva, reconhecendo todas as dificuldades por que passam os alunos dessa modalidade. É urgente Investir mais na formação continuada dos docentes, para que estes possam estar atualizados em relação a diferentes metodologias de ensino, tal como a proposta no nosso trabalho.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Ironete da Silva. **Motivação no contexto escolar: novos olhares. 2013.** 54 f. Monografia (Especialização em Pedagogia) Faculdade Capixaba da Serra - ES .

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]; Angela B. Kleiman... [et al.]. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas.**- São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ARAÚJO, D. L. e SILVA, W. M.(Orgs.). **Gêneros (escolarizados) em contexto de ensino.** – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2015.

Arias, J. F. **Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta.** *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62. Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita.** São Paulo: Cortez, 2006.

Bazerman, Charles. **Gêneros Textuais** / Charles Bazerman, Carolyn Miller; orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; tradução Benedito Gomes Joice Armani Galli. – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011. 66p. ; E-book. (Série Acadêmica, v.1 : Bate - papo Acadêmico).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: —. **Estética da criação verbal.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 277-326.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. / **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1979].

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino;** tradução BEZERRA, Benedito Gomes...[et al.]. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Lei n °. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta**

Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Brasília, DF, 2002. 148 p. v. 1. p. 13- 75, 79- 142.

_____. Confederação Brasileira de Futebol. **Regras de futebol 2013-2014.** São Paulo: Conexão Brasil Computação Gráfica, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismosociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. Ed., 2reimpr.- São Paulo: EDUC, 2012.

CAIADO, Roberta V. R. **A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar.** Recife. UFPE 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 11/2000.** In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 137-152.

Federação Pernambucana de Futebol. Disponível em:<<http://www.fpf-pe.com.br/pt/competicoes/campeonato.php?id=121&cat=4&camp=80&fase=168#prettyPhoto>> acesso em 31 de janeiro de 2015.

Fontaine (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos, **Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens.** Lisboa:Universidade Aberta.

FREIRE, Ana. Contrapontos - volume 7 - n. 3 - p. 671-687 - Itajaí, set/dez 2007. Texto revisto e autorizado para publicação em 3 de agosto de 2007.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

FREITAS FILHO, L. A.Cobertura esportiva no rádio e no jornal. In: DIEGUEZ, G. H.(org.) **Esporte e poder.** Petrópolis: Vozes, 1985.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas.** São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

GOMES, Maria João. **Blogs, um recurso e uma estratégia pedagógica**. VII simpósio internacional de informática educativa SIEE05. Universidade do Minho. Leiria, Portugal 2005.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (organização); MARCUSCHI, Luís Antônio...[et al]. **Gêneros textuais: reflexão e ensino -4**. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luís Antônio. In **Revista DLCV-Língua, Linguística e Literatura**. João Pessoa, 1(2003):9-40, Pós-Graduação em Letras, UFPB, 2003.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS, Rose Mary Kern. **Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013.

MILLER, Carolyn R.. **Genero textual, agência e tecnologia: estudos**\Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras); [tradução de texto para o português Judith Chambliss Hoffnagel],- São Paulo: Parábola Editorial, 2012

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social*. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 17 ed.

RIBEIRO, Tiago da Silva. **E-mail e Blog: “gêneros textuais” ou veículos de comunicação?** In: Hipertextus: Revista Digital. 2009.Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume2/> Tiago-Silva-RIBEIRO.pdf. acessado em 28 de novembro de 2015.

ROJO, Roxane Helenea R.. **Multiletramento na escola**\ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helenea R.. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**\ Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**. V. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

TOLEDO, Luiz H. **Torcidas organizadas de futebol**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1991.

VAN DIJK, Teun A. **La ciência del texto. Un enfoque interdisciplinario**. Barcelona: Editorial Paidós. SAICE, 1982.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZIMMER, Josete Maria. **Blog didático: integração na prática pedagógica. 2011**. 54 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional e Multimédia) Universidade Aberta – Lisboa- Portugal

ANEXO A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO - Sequência didática

1ª ETAPA – AÇÕES LIGADAS À PRODUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DE EXEMPLARES DO GÊNERO NOTÍCIA ESPORTIVA ESCRITA (08 aulas)³⁷

1º encontro - Apresentação da situação

Objetivo geral – Possibilitar aos estudantes a construção de conhecimentos sobre o gênero NEE, sobre o uso e função de um *blog* e sobre a finalidade desta pesquisa.

Procedimentos metodológicos:

- Explicação sobre as pretensões desta pesquisa e o que melhoraria para cada um dos voluntários da pesquisa em relação à produção de um texto escrito;
- Apresentação sobre a intenção de criar um *blog* da turma com temáticas sobre educação e futebol, além de seções de interesse da turma, divulgar seu conteúdo e publicar os textos dos alunos nesse ambiente;
- Abordagem do gênero notícia esportiva escrita (levar um jornal do dia e mostrar uma NEE);
- Explicação de que o *blog* é um espaço de acesso irrestrito. Portanto, qualquer pessoa que tenha acesso à internet, disponha do nosso endereço e se interesse pelo assunto poderá visitar nosso ambiente virtual, ou seja, amigos da escola, amigos que moram na mesma rua, amigos afastados, familiares, amantes do futebol e de suas polêmicas, educadores, pesquisadores e internautas em geral;
- Esclarecimento de que já existe um *blog* experimental para essa pesquisa, mas, na sala de aula, nós vamos definir um formato para o *blog* da turma, com seções específicas para a turma da EJA IV;
- Orientação para que assistam aos jogos da Copa do Nordeste 2016 e do Campeonato Pernambucano 2016 (disponibilizaremos os endereços).

2º encontro – Produção inicial

Objetivo geral – Levar os estudantes a refletir sobre alguns aspectos do gênero notícia escrita.

Procedimentos metodológicos:

³⁷ Cada encontro corresponde a duas aulas.

- Discussão breve sobre o gênero notícia, sem maiores detalhamentos (levar um jornal impresso do dia e ler uma NEE);
- Explicação sobre a importância de os exemplares do gênero produzidos em sala de aula ser publicados num *blog*;
- Apresentação de seis vídeos sobre jogos recentes.

3º encontro – Produção inicial

Objetivo geral – Oferecer aos estudantes voluntários a possibilidade de produzirem a primeira versão da notícia para a sequência didática.

Procedimentos metodológicos:

- Orientação para redação, individual, de uma notícia sobre algum fato que lhes chamou a atenção, ocorrido em um dos jogos a que assistiram, por meio de vídeos, no encontro anterior.

4º encontro – Publicação da primeira versão dos textos no *blog* e avaliação coletiva desses textos

Objetivo geral – Oportunizar aos estudantes voluntários aprendizagens para realizar publicações em *blogs*.

Procedimentos metodológicos:

- Publicação no *blog*, como experiência, das notícias produzidas;
- Distribuição das notícias escritas com os alunos e visualização, através de um datashow, das produções publicadas no *blog*;
- Avaliação com a turma das notícias produzidas.

2ª ETAPA – REALIZAÇÃO DOS MÓDULOS (20 aulas)

Módulo 1 – Organização e uso do *blog*

5º encontro – Criação do *blog*

Objetivo geral – Orientar a criação do *blog* da turma.

Procedimentos metodológicos:

- Explicação para o acesso ao ambiente virtual;
- Criação das seções do *blog*;
- Orientação para postar e compartilhar mensagens (textos, fotos e vídeos);

- Anotação do endereço e divulgação com amigos, familiares e internautas.

Módulo 2 - Estudo do gênero notícia esportiva escrita

6º encontro – leitura de notícias esportivas escritas

Objetivo geral – Proceder à leitura compartilhada de exemplares do gênero notícia.

Procedimentos metodológicos:

Se possível, xerocar as notícias ou tentar projetá-las no Datashow. Na impossibilidade das duas opções anteriores, ler e mostrar as imagens. Além disso, levar notícias esportivas do próprio jornal.

- Leitura das quatro notícias distintas: duas esportivas, uma educacional e uma policial.
- Motivação da turma, antes da leitura, com os seguintes questionamentos:
- O que é uma notícia?
- Onde podemos encontrá-las?
- O quê vocês esperariam do assunto de um texto que tivesse os seguintes títulos:
- “Mulher detida portando crack e maconha”
- “Em jogo fraco, Santa Cruz perde para o Bahia por 1x0”
- “Mec anuncia para o fim de semana reabertura do simulado online do ENEM”
- “Sport erra muito e perde para o Fortaleza no Castelão”

NOTÍCIA 1

Em jogo fraco, Santa Cruz perde para o Bahia por 1x0

Bahia e Santa Cruz fizeram um dos jogos mais fracos da Copa do Nordeste, na Fonte Nova. Apesar da derrota por 1x0, o Santa Cruz avançou às quartas de final da Copa do Nordeste com dez pontos, em segundo lugar do Grupo C. O Bahia foi o líder disparado, com 18.

Pouco, mas tão pouco que poderia chegar perto do nada, pode ser dito do primeiro tempo dos dois times. Os torcedores que estavam na Fonte Nova viram um time com extrema dificuldade em acertar quarto passes seguidos (Santa Cruz) e outro usando muito mais a força do que o senso de organização (Bahia). Por isso, a bola ficou presa entre uma intermediária e outra por não conseguir furar o bloqueio de um lado e correr mais que a bola do outro.

Para se ter uma ideia, a melhor chance do Tricolor foi uma jogada de bola parada que sequer chegou a ser finalizada. João Paulo bateu falta na área aos 26 minutos. Grafite e Alemão foram para a bola mas não a alcançaram. O Bahia foi um pouco menos ruim. Aos 38, João Paulo Gomes cruzou da esquerda e Zé Roberto desviou de cabeça para fora. De resto, erros de domínio de bola, chutes fracos no meio do gol e correria desordenada.

O segundo tempo começou com a perspectiva de 45 minutos melhores já que aos sete minutos, Keno encontrou Grafite livre no bico da pequena área. Mas cabeçada foi para fora. Mas foi um aviso que demoraria a se concretizar. Os erros voltaram a aflorar e o jogo no mesmo

tédio a segunda metade da etapa. Aos 26, Rodrigo cabeceou para o chão cara a cara com Tiago Cardoso, que fez a defesa.

A correria do Bahia terminou sendo recompensada aos 37 minutos. João Paulo Gomes fugiu pela esquerda e cruzou. Zé Roberto foi para a marca do pênalti e encontrou espaço no meio da defesa para cabecear forte e fazer 1×0. Os jogadores corais, abatidos, acreditavam que a derrota os eliminaria. Precisaram ser avisados pelo goleiro Tiago Cardoso que mesmo com a derrota a vaga estava confirmada.

Ficha do jogo:

Bahia: Jean; Marlon (Jefferson Silva), Lucas Fonseca (Rodrigo), Dedé e João Paulo Gomes; Luiz Fernando, Júnior, Zé Roberto e Rômulo; Geovane e Henrique (Moisés). Técnico: Doriva. Santa Cruz: Tiago Cardoso; Vítor, Alemão, Leonardo e Allan Vieira; Wellington César, Dedé e João Paulo; Keno, Grafite (Bruno Moraes) e Leandrinho (Raniel). Técnico: Marcelo Martelotte. Local: Fonte Nova. Árbitro: Francisco Carlos do Nascimento (AL). Assistentes: Rondinelle dos Santos Tavares e Lennon McCartney Farias (ambos do AL). Gol: Zé Roberto, aos 37 do primeiro tempo. Cartões amarelos: Dedé (Bahia), Alemão e Leandrinho.

<http://blogs.ne10.uol.com.br/torcedor/2016/03/23/em-jogo-fraco-santa-cruz-perde-para-o-bahia-por-1x0/> ACESSADO EM 25-03-2016

NOTÍCIA 2

Sport erra muito e perde para o Fortaleza no Castelão Rubro-Negro entrou em campo com força máxima, mas foi acuado pelo Tricolor de Aço

A equipe comandada por Paulo Roberto Falcão entrou com força máxima e teve uma atuação irreconhecível, que culminou na primeira derrota pela Copa do Nordeste. Já o Fortaleza mostrou força e organização na estreia do técnico Marquinhos e garantiu a vitória por 2 a 1 na Arena Castelão, nesta quarta-feira (9).

O Rubro-Negro, entretanto, continua líder do Grupo D, com oito pontos. O Tricolor tem sete e é o vice-líder. Mas as equipes ainda aguardam pelo último confronto da chave, nesta quinta rodada, entre Botafogo e River-PI, marcado para as 21h30 desta quinta-feira, no Almeidão.

O Sport entrou em campo com força máxima e sem pressão pelo resultado. Até o empate deixaria o time com a classificação encaminhada. Mas o técnico Paulo Roberto Falcão lançou o Rubro-Negro ao ataque. Tirou Luiz Antônio, abriu mão da trinca de volantes, e colocou Gabriel Xavier. Formou ainda a linha de frente com Reinaldo Lenis, Vinicius Araujo e Túlio de Melo. Não deu certo.

A equipe pernambucana foi acuada pelo Fortaleza, que teve a estreia de comando do técnico Marquinhos Santos, após a demissão de Flávio Gomes, na última sexta-feira (4). O Tricolor se lançou ao ataque e precisou de apenas quatro minutos para abrir o placar. Em jogada nas costas dos laterais rubro-negros, a equipe mandante teve cruzamento de Juninho e gol de cabeça de Anselmo.

O gol sofrido só deixou os rubro-negros ainda mais atordoados. O Fortaleza aproveitou e pressionou a saída de bola leonina, que não funcionou. Aos 31 minutos, Matheus Ferraz errou feio e praticamente rolou para Anselmo, dentro da área, tocar para Jean Mota ampliar a diferença. O técnico Paulo Roberto Falcão só conseguiu equilibrar o meio de campo quando desfez a mudança: tirou Gabriel Xavier e colocou Luiz Antônio.

No fim da primeira etapa, aos 47 minutos, Renê deu ótimo lançamento Durval chegar na linha de fundo e cruzar. Vinicius Araujo chutou prensado, mas a bola sobrou para Túlio de Melo marcar. Foi a segunda finalização do Sport, a primeira havia sido feita por Reinaldo Lenis, em um chute cruzado defendido por Ricardo Berna.

O segundo tempo esteve mais próximo do equilíbrio, mas o Fortaleza manteve a superioridade. Juninho cansou de desperdiçar boas chances em tabelas com Anselmo. Melhor para Danilo Fernandes que evitou a dilatação do placar. O Sport ainda tentou o abafa. Mas não conseguiu e sofreu a primeira derrota na Copa do Nordeste.

DESTAQUES:

Craque LeiaJá: Juninho (Fortaleza) - o atacante infernizou, pela esquerda, a vida de Renê, que acabou substituído por Christianno.

Perna-de-pau LeiaJá: Matheus Ferraz (Sport) - o zagueiro rubro-negro jogou de atacante, errou feio e deu presente para o segundo gol marcado pelo Tricolor

FICHA DE JOGO

Fortaleza

Ricardo Berna; Felipe (Bruno Melo), Edimar, Lima e Willian Simões; Guto (Juliano), Dudu Cearense, Everton e Juninho; Jean Mota (Clebinho) e Anselmo. Técnico: Marquinhos Santos.

Sport

Danilo Fernandes; Samuel Xavier, Matheus Ferraz, Durval e Renê (Christianno); Rithely, Serginho, Gabriel Xavier (Luiz Antônio), Reinaldo Lenis (Fabio) e Vinicius Araújo; Túlio de Melo. Técnico: Paulo Roberto Falcão.

Torneio: Copa do Nordeste - 5ª rodada

Local: Arena Castelão (Fortaleza)

Árbitro: Ranilton Oliveira de Sousa - MA

Assistentes: Carlos André Pereira Sousa e Antonio Fernando de Sousa Santos - MA

Gols: Anselmo (4 do 1ºT) e Jean Mota (31 do 1ºT) - Fortaleza; Túlio de Melo (47 do 1ºT) - Sport.

Cartões amarelos: Everton e Ricardo Berna - Fortaleza; Durval e Renê - Sport.

<http://www.leiaja.com/esportes/2016/03/10/sport-erra-muito-e-perde-para-o-fortaleza-no-castelao/> ACESSADO EM 12-03-2016

NOTÍCIA 3

MEC anuncia para o fim de semana reabertura do simulado online do Enem

Publicado em 02/05/2016 , às 18 h29

Agência Brasil

O ministro da Educação, Aloizio Mercadantes, anunciou nesta segunda-feira (2) que o simulado online do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) será reaberto no próximo fim de semana (7 e 8 de maio) para todas os interessados.



Não é necessário que o candidato esteja no último ano do ensino médio para participar. O teste estará acessível na plataforma de estudos Hora do Enem. *Foto: Divulgação/MEC*

No fim de semana passado, o simulado foi aplicado a alunos do terceiro ano do ensino médio. No entanto, a grande procura gerou fila virtual de acesso para realização da prova e fez com que o ministério prorrogasse o prazo de aplicação do simulado.

O exame tem 80 itens, com a mesma metodologia de elaboração de questões do Enem. O conteúdo é composto principalmente por assuntos vistos nas escolas até abril. A partir do momento de início do exame online, o estudante terá até quatro horas ininterruptas para finalizá-lo. O resultado e o gabarito serão divulgados ao fim do exame.

De acordo com o Ministério da Educação, a abrangência dos assuntos cobrados nos simulados avançará conforme o desenvolvimento dos aprendizados do ano letivo. Na prática, o último simulado corresponde a um exemplo de teste completo de como serão, de fato, as provas do Enem de 2016.

O Enem de 2016 ocorrerá nos dias 5 e 6 de novembro e as inscrições estarão abertas de 9 a 20 de maio.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/mec-anuncia-para-o-fim-de-semana-reabertura-do-simulado-online-do-enem> ACESSADO EM 03-05-2016

NOTÍCIA 4

Mulher Detida Portando Crack e Maconha

Noticiado às 00:15, Deste Sábado, 02.04.2016.



Por volta das 17h30, durante rondas nas proximidades da praça Dom Malan, a GT K-9 abordou a imputada Jéssica Faustino, e encontrou com a mesma 3 trouxinhas de maconha (6g), 1 pedra de crack (sem possibilidade de mensuração) e a quantia de R\$ 24,00 em espécie. A imputada e o material apreendido foram entregues à DP para a adoção das providências cabíveis.

<http://www.riachopequeno.com.br/blog/2016/04/02/mais-uma-mulher-detida-portando-crack-e-maconha/> ACESSADO EM 04-04-2016

7º encontro - análise de notícias esportivas escritas

Objetivo geral – Analisar coletivamente os exemplares do gênero notícia lidos na aula anterior.

Procedimentos metodológicos:

- Análise oral dos exemplares desse gênero a partir dos seguintes questionamentos:
- O que são notícias?
- Onde podemos encontrá-las?

- Quem produziu as notícias que lemos?
 - Por que elas foram produzidas?
 - Para quem interessam?
 - Quando foram publicadas?
 - Qual o nível de formalidade dos textos?
 - Quais elementos não verbais que apareceram?
- Relembre o segundo encontro desta sequência e responda:
- Quais as partes constitutivas de uma notícia?
 - Qual o tipo de informação que esperamos encontrar em cada parte do texto?
 - Há uma organização geral do gênero que se repete nas notícias que lemos?
 - Há variações, além dos temas?
 - Os verbos da notícia estão empregados, predominantemente, em que tempo verbal: no presente, no pretérito ou no futuro? E em qual pessoa do discurso?
 - O que aconteceu em cada notícia?
 - Quando aconteceu?
 - Onde aconteceu?
 - Quem são os envolvidos?
 - Como aconteceu?
 - Qual a voz predominante em cada texto?

Módulo 3 – Ajustes de partes do texto (xerocar ou escrever no quadro o guia de revisão do gênero notícia)

8º e 9º e 10º encontros – análise linguístico-discursiva das notícias esportivas escritas

Objetivo geral – Reconhecer não só a necessidade da informatividade nas notícias (informações suficientes para a contextualização e o relato dos fatos), mas também a influência dela para atingir o propósito comunicativo do gênero.

Procedimentos metodológicos:

- Seleção de três textos da produção inicial que apresentem desvios de conteúdo;
- Discussão com a turma sobre os desvios e propor alterações;
- Permuta dos textos, pedindo que façam as observações pertinentes, a partir da avaliação guiada pelo quadro de revisão do gênero notícia.

11º e 12º encontros – análise linguístico-discursiva das notícias esportivas escritas

Objetivo geral – Identificar os elementos estruturais constitutivos de uma notícia (título, lide e o corpo da notícia) a fim de produzi-los de forma adequada, atendendo às características inerentes ao gênero.

Procedimentos metodológicos:

- Seleção de três textos da produção inicial que apresentem desvios de organização formal;
- Discussão com a turma sobre os desvios e propor alterações;
- Permuta dos textos, pedindo que façam as observações pertinentes, a partir da avaliação guiada pelo quadro de revisão do gênero notícia.

• QUADRO DE REVISÃO DO GÊNERO NOTÍCIA

Revisando o texto escrito	Sim	Não
O título: o verbo está no tempo presente do indicativo e as letras são maiores que as das outras partes da notícia?		
O lide está completo?		
O corpo da notícia foi desenvolvido?		
A linguagem é formal?		
Estão presentes os elementos da narração: “o que aconteceu”, “quando aconteceu”, “quem”, “onde”, “como” e “por quê?”		
Os parágrafos estão demarcados?		
Houve o emprego satisfatório dos sinais de pontuação? Por exemplo: usou-se a vírgula para marcar o termo deslocado e o ponto final para indicar o término de uma ideia?		
O fato noticiado é atraente, verdadeiro e informa o leitor?		
Há o predomínio de sequências narrativas?		
A informação é concisa e objetiva?		
As frases são curtas e diretas?		
Os pronomes foram empregados na terceira pessoa?		
Há retomadas de palavras, expressões ou ideias por meio de pronomes ou outros recursos coesivos?		
Há emprego adequado de conectivos?		
Há Diferenciação entre o ‘ão’ do ‘am’ na terceira pessoa do plural dos pretéritos perfeito e imperfeito e futuro do presente e na terceira pessoa do plural de alguns verbos no presente?		
Uso do ‘s’ com som de ‘z’ entre vogais		
Há verbos no pretérito com terminação em ‘u’: conseguiu, jogou, marcou.		
Houve a correta divisão das sílabas no final da folha?		
A concordância verbal e a concordância nominal foram adequadamente empregadas?		
Houve o uso adequado da acentuação? Por exemplo: árbitro, vitória e próximo.		

Módulo 4 – leitura e análise de três notícias sobre uma mesma polêmica e sob três perspectivas diferentes com trechos de uma súmula de um árbitro de futebol inseridos em uma notícia e ajustes do uso da norma padrão.

13º e 14º encontros – leitura e análise linguístico-discursiva da súmula e das notícias

Objetivo geral – Proceder à leitura compartilhada e à análise de exemplares dos gêneros notícia e súmula de um árbitro de futebol e aprofundar os conhecimentos referentes ao emprego adequado da ortografia, de letras iniciais maiúsculas, acentuação, conforme o novo acordo ortográfico e as regras gramaticais estabelecidas pela norma culta (concordância, translineação, pontuação, sobretudo o ponto final e a vírgula e paragrafação).

Procedimentos metodológicos:

Antes da leitura, motivar a turma com os seguintes questionamentos:

O que é uma notícia?

Onde podemos encontrá-la?

O que é uma súmula de um árbitro de futebol?

Onde podemos encontrá-la?

*Explicação da função do gênero súmula para um jogo de futebol.

O quê vocês esperariam do assunto de um texto que tivesse os seguintes títulos:

“Nielson Nogueira explica expulsões de Lisca e Júlio César, mas não relata pênalti em súmula”

“Diretoria do Náutico detona arbitragem de Nielson Nogueira no jogo contra o Carcará, no Sertão”

“Presidente da Ceaf elogia atitude do árbitro na partida Náutico x Salgueiro”

NOTÍCIA 5

Nielson Nogueira explica expulsões de Lisca e Júlio César, mas não relata pênalti em súmula

Nielson justificou expulsão de alvirrubros devido a xingamentos contra a arbitragem



Súmula feita por Nielson Nogueira e divulgada nesta segunda-feira não relata o lance polêmico do pênalti. Saiba mais

A confusa decisão de Nielson Nogueira na partida entre Salgueiro x Náutico ainda não foi justificada. **Em entrevista ao Superesportes, o árbitro disse que se defenderia no momento certo** e não falou sobre o episódio. A esperança era que a **súmula da partida** pudesse explicar algo sobre o lance, mas o documento nem menciona o ocorrido no Cornélio de Barros.

A polêmica decisão, que causou ira no elenco e na direção alvirrubra, segue sem uma explicação plausível da Comissão de Arbitragem da Federação Pernambucana e as dúvidas sobre qual informação o quarto árbitro Gleydson Leite levou até o Nielson Nogueira ainda são um mistério. Por outro lado a expulsão de Lisca e Júlio César constam na súmula da partida e a justificativa foram xingamentos proferidos contra os condutores da partida. **Leia o trecho sobre a expulsão de Júlio César:**³⁸

³⁸ Lemos a súmula completa na sala de aula por meio de um arquivo em PDF e acessamos súmulas atuais do Campeonato Pernambucano (<http://sumula.pfj->

Descrição: Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei o Sr. Julio Cesar de Souza Santos, nº 1, da equipe do Náutico, por empregar linguagem grosseira e ofensiva por várias vezes, proferindo as seguintes palavras na direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº1: Seu bandeira filha da puta. Vocês estão todos comprados. No momento das agressões verbais a partida estava paralisada. Foi apresentado o cartão vermelho direto. O atleta deixou o campo de jogo rapidamente.

Confira trecho sobre a expulsão de Lisca:

Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei do banco de reservas o Sr. Luis Carlos Cirne Lima Lorenzi - Técnico da equipe do Náutico por ter deixado a área técnica, dirigindo-se a presença do árbitro principal e dos demais componentes da equipe de arbitragem e ter empregado linguagem grosseira e ofensiva em direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº 01 Sr, Clovis Amaral, com o dedo indicador em riste, afirmando o seguinte: "Vocês são uma vergonha. São todos ladrões. Isso é uma palhaçada. Você é doido." No momento do ocorrido a bola estava fora de jogo e a partida paralisada. Foi necessário a atuação de policiais militares para impedir a aproximação do componente da comissão técnica expulso da equipe de arbitragem.

http://www.pe.superesportes.com.br/app/18,98/2015/04/06/noticia_nautico,35831/nielson-nogueira-explica-expulsoes-de-lisca-e-julio-cesar-mas-nao-relata-penalti-em-sumula.shtml

NOTÍCIA 6

Diretoria do Náutico detona arbitragem de Nielson Nogueira no jogo contra o Carcará, no Sertão

Segundo o presidente Glauber Vasconcelos, o Estadual é amador e falido

A arbitragem de Nielson Nogueira foi polêmica. Dois lances de pênalti que não foram aproveitados pelo Timbu. Um o árbitro nem marcou e o que ele havia assinalado foi retirado após informação dada pelo quarto árbitro. Fato que causou ira em toda a delegação alvirrubra, até em jogadores que são conhecidos pela calma.

O primeiro lance polêmico da partida ficou marcado por um empurrão de Rodolfo Potiguar em Helder dentro da área. O atleta do Carcará esqueceu da bola e empurrou o jogador do Náutico e nada foi marcado. No momento do lance o Náutico perdia por apenas 1 a 0 e o lance nem foi tão contestado. Apenas o técnico Lisca lembrou do lance quando iria para o intervalo.

O lance crucial ocorreu aos 27 minutos da etapa complementar, quando Náutico perdia por 2 a 0 e os alvirrubros não esboçavam reação alguma. Renato foi calçado ao tentar finalizar para o gol de Luciano e Nielson Nogueira marcou pênalti para o Timbu. Após mais de dois minutos de espera e com Bruno Alves pronto para a cobrança, o árbitro permitiu a entrada do quarto árbitro Gleydson Leite. Eles conversaram por menos de 20 segundos e Nielson decidiu desmarcar o pênalti.

A confusão no gramado do Cornélio de Barros foi geral e Júlio César e Lisca foram expulsos, inclusive com a polícia em campo para conter os ânimos alvirrubros. No fim da partida a direção alvirrubra não poupou o árbitro e teceu duras críticas a Federação Pernambucana de Futebol (FPF).

“Vamos procurar nossos direitos. Acompanho futebol a vida toda e nunca vi um papel tão ridículo. Como é que o árbitro faz uma coisa dessa? Vamos analisar todas as possibilidades. Vamos até o fim. Esse jogo não acabou hoje. O juiz recebeu uma informação irregular. A Federação é conivente com isso. Esse campeonato é amador e falido!”, disparou o presidente Glauber Vasconcelos.

O desabafo dos alvirrubros não se limitou ao presidente e o diretor de futebol Paulo Henrique Guerra também disparou contra o quadro de arbitragem da FPF. “O que estou indignado é que a

atitude dele foi nojenta. Nunca vimos isso no futebol. Esperar lance de TV para mudar o lance. Vamos nos posicionar. Pode ter certeza!”, prometeu o dirigente.

http://www.pe.superesportes.com.br/app/18,98/2015/04/05/noticia_nautico,35810/diretoria-do-nautico-detona-arbitragem-de-nielson-nogueira-no-jogo-contra-o-carcara-no-sertao.shtml

NOTÍCIA 7

Presidente da Ceaf elogia atitude do árbitro na partida Náutico x Salgueiro

Salmo Valentim afirma que erro de Nielson Nogueira foi marcar pênalti para o Timbu, mas agiu certo ao anular a penalidade; ele garante que não houve influência externa.

A partida Salgueiro x Náutico prometia ser dramática pelo fato de ser decisiva. E a polêmica atuação do árbitro Nielson Nogueira deixou o duelo ainda mais nervoso. Aos 26 minutos do segundo tempo, Nielson assinalou pênalti a favor do Náutico. Mas, após uma conversa com o quarto árbitro, Gleydson Leite, voltou atrás, anulou a penalidade e marcou tiro de meta. O lance revoltou os jogadores do Náutico. Apesar de toda confusão, o presidente da Comissão de Arbitragem da Federação Pernambucana de Futebol (Ceaf-PE), Salmo Valentim, avaliou como muito boa a atuação do quarteto de arbitragem e garantiu que não houve interferência externa na decisão do árbitro ao anular o pênalti.

Salmo Valentim não esteve no Cornélio de Barros. Assistiu ao lance pela televisão. Na sua ótica, a jogada não foi pênalti em cima do atacante alvirrubro Renato. No entanto, o árbitro acertou ao reconhecer o erro, chamar a responsabilidade e marcar tiro de meta.

- A atitude do árbitro foi perfeita. Foi um brilhante trabalho de grupo. Ele consultou Elan Vieira (árbitro assistente), que não teve convicção no lance. Depois, veio Gleydson Leite e, com segurança, disse o que aconteceu. Nielson chamou a responsabilidade para ele. Agiu de forma correta. E isso não pode dar direito a jogador partir para cima, querendo agredir a arbitragem - declarou Salmo.

Para o presidente da Comissão de Arbitragem, o fato de Nielson Nogueira ter se equivocado no lance não pode causar um grande transtorno, muito menos colocar na conta do trio da arbitragem a responsabilidade de ter sido eliminado do Campeonato Pernambucano de forma precoce.

- O que aconteceu em Salgueiro não pode manchar de forma alguma o brilhante campeonato que Nielson Nogueira está fazendo. O que seria pior na partida, ele marcar um pênalti irregular e o Náutico reagir e conseguir a classificação ou reconhecer o erro e corrigi-lo? Para mim, quem falou que houve influência externa, vai ter que provar.

Salmo Valentim pretende conversar com Nielson Nogueira nesta segunda-feira, na sala da Comissão de Arbitragem, que fica no prédio da FPF. A sua maior preocupação é saber o que o árbitro viu no lance do atacante do Náutico, Renato, que originou toda a confusão na partida. Esse sim, na ótica de Valentim, o único erro da arbitragem no jogo.

<http://globoesporte.globo.com/pe/futebol/campeonato-pernambucano/noticia/2015/04/presidente-da-ceaf-elogia-atitude-do-arbitro-na-partida-nautico-x-salgueiro.html>

- O que são notícias?
- Onde podemos encontrá-las?
- O que aconteceu em cada notícia?
- Quando aconteceu?
- Onde aconteceu?
- Quem são os envolvidos?
- Como aconteceu o fato apresentado em cada notícia?
- Quem produziu as notícias que lemos?

- Por que elas foram produzidas?
- Para quem interessam?
- Quando foram publicadas?
- Qual o nível de formalidade dos textos?
- Quais elementos não verbais que apareceram?

Relembre a primeira aula desta sequência e responda:

- Qual o tipo de informação que esperamos encontrar em cada parte do texto?
- Há uma organização geral do gênero que se repete nas notícias que lemos?
- Há variações, além dos temas?
- Os verbos da notícia estão empregados, predominantemente, em que tempo verbal: no presente, no pretérito ou no futuro? E em qual pessoa do discurso?
- Verificação do tempo verbal predominante.
- Seleção dos trechos com problemas na ortografia, uso da letra maiúscula, acentuação e discuti-los (uso do dicionário).
- Seleção dos trechos com problemas na concordância, pontuação, translineação, paragrafação e discussão sobre eles (uso de uma gramática).

3ª ETAPA - PRODUÇÃO FINAL – REDIGIR UMA NOTÍCIA SOBRE UMA POLÊMICA DE UM JOGO RECENTE E PUBLICÁ-LA NO *BLOG* (08 aulas)

15º encontro – Produção final

Objetivo geral – Revisar os procedimentos adquiridos durante a sequência e organizar o texto a ser redigido.

Procedimentos metodológicos:

- Revisão dos vídeos dos jogos a serem noticiados;
- Retomada do foco da notícia que será elaborada;
- Planejamento da sequência narrativa.

16º encontro – Produção final

Objetivo geral – Produzir o gênero trabalhado.

Procedimentos metodológicos:

- Consulta ao quadro de revisão do gênero notícia;
- Produção da notícia.

17º encontro – divulgação

Objetivo geral – Expor as notícias no ambiente virtual para divulgação da atividade.

Procedimentos metodológicos:

- Publicação no *blog* das notícias redigidas;
- Solicitação de que os estudantes divulguem, para os amigos, a publicação no *blog*.

18º encontro – autoavaliação

Objetivo geral – Averiguar aos pontos positivos e negativos da sequência didática aplicada.

Procedimentos metodológicos:

- Aplicação de uma autoavaliação para os alunos.

QUADRO DE REVISÃO DO GÊNERO NOTÍCIA

Revisando o texto escrito	Sim	Não
O título: o verbo está no tempo presente do indicativo e as letras são maiores que as das outras partes da notícia?		
O lide está completo?		
O corpo da notícia foi desenvolvido?		
A linguagem é formal?		
Estão presentes os elementos da narração: “o que aconteceu”, “quando aconteceu”, “quem”, “onde”, “como” e “por quê?”		
Os parágrafos estão demarcados?		
Houve o emprego satisfatório dos sinais de pontuação? Por exemplo: usou-se a vírgula para marcar o termo deslocado e o ponto final para indicar o término de uma ideia?		
O fato noticiado é atraente, verdadeiro e informa o leitor?		
Há o predomínio de sequências narrativas?		
A informação é concisa e objetiva?		
As frases são curtas e diretas?		
Os pronomes foram empregados na terceira pessoa?		
Há retomadas de palavras, expressões ou ideias por meio de pronomes ou outros recursos coesivos?		
Há emprego adequado de conectivos?		
Há Diferenciação entre o ‘ão’ do ‘am’ na terceira pessoa do plural dos pretéritos perfeito e imperfeito e futuro do presente e na terceira pessoa do plural de alguns verbos no presente?		
Uso do ‘s’ com som de ‘z’ entre vogais		
Há verbos no pretérito com terminação em ‘u’: conseguiu, jogou, marcou.		
Houve a correta divisão das sílabas no final da folha?		
A concordância verbal e a concordância nominal foram adequadamente empregadas?		
Houve o uso adequado da acentuação? Por exemplo: árbitro, vitória e próximo.		

ANEXO B – TERMOS DE ESCLARECIMENTO
TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA ESTUDANTES DO EJA VOLUNTÁRIOS
MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS
(Resolução 466/12)

Você é um (a) aluno (a) do EJA(Educação de Jovens e Adultos) de uma escola pública de Jaboatão dos Guararapes. Por isso está sendo convidado (a) a participar da pesquisa científica “BLOG COMO SUPORTE PARA A NOTÍCIA ESPORTIVA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DA EJA”. Este estudo será realizado pelo professor Esp. Sérgio Claudino de Santana, aluno do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPE sob a orientação da professora Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento, professora de língua portuguesa do curso de Letras da UFPE e do Mestrado Profissional (PROFLETRAS). Como objetivo geral da pesquisa, o aluno supracitado pretende diagnosticar, por meio da aplicação de um questionário a alunos do EJA (ensino fundamental) que estudam na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, que sejam maiores de 18 anos, o interesse e o conhecimento deles sobre o gênero NEE, futebol e o *blog*. Esse interesse pode levar os alunos à produção de textos da ordem do narrar de forma mais organizada através da publicação dos textos escritos em um *blog*.

Se você aceitar ser um (uma) dos(as) participantes voluntários da pesquisa, deverá comparecer, em data a ser marcada, à escola campo de coleta de dados, em Jaboatão dos Guararapes, quando será solicitado a você que (i) preencha um questionário cujos **objetivos** são ceder dados que informem sobre o seu interesse por esportes em geral e, especificamente, por futebol, (ii) pretendemos verificar a idade dos participantes, a condição socioeconômica, o motivo que estuda no EJA, interesse por leitura de notícias impressas, acesso à internet e uso de *blog*,(iii) será solicitado, ainda, que você participe de uma sequência didática ministrada pelo pesquisador.

Quanto aos riscos, entendo que pode existir a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento por saber que os dados dos questionários serão publicados e conhecidos por outras pessoas. Informamos que será garantida aos voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo, ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Para efeitos de análise, os questionários serão identificados por um código alfa-numérico. Garantimos que se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. Fazemos questão de deixar claro que o voluntário tem o direito de não dar o consentimento ou de retirá-lo a qualquer momento; assim como também eles têm o direito de não responder a todas as perguntas que serão feitas no questionário.

Como benefícios, os resultados poderão ter um rebatimento direto na prática de ensino de produção textual na escola no ensino fundamental da EJA, já que o pesquisador pretende, de posse dos resultados da pesquisa, oferecer aos professores de português do ensino básico para utilizarem na sala de aula para que se obtenham melhores resultados no ensino da produção textual.

Você receberá, por e-mail, uma cópia do projeto de pesquisa e poderá ter as informações adicionais que quiser sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Reafirmo que você poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Pela sua participação na pesquisa, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a

realização da pesquisa serão de responsabilidade do coordenador da pesquisa. Se você tiver interesse, poderá receber a cópia de uma versão do relatório de pesquisa, contendo os resultados deste estudo. Os dados do questionário e os textos escritos serão arquivados, por cinco anos, na UFPE, sob a responsabilidade do coordenador da pesquisa. Após este prazo, os dados serão destruídos.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50.740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA ESTUDANTES DO EJA
VOLUNTÁRIOS MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS**
(Resolução 466/12)
APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, CPF _____
_____ li o termo de esclarecimento acima e compreendi os objetivos do estudo proposto e de quais procedimentos participarei. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Eu concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados no questionário que preencheri e o uso da minha imagem na pesquisa. Os dados escritos ficarão à disposição da Universidade Federal de Pernambuco para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante. Sei que os dados dos questionários serão arquivados em pastas de arquivo e num computador pessoal, por cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador, no seguinte endereço: Rua Prof. Bandeira, 63, apto. 14A – Iputinga – Recife – PE. CEP 50.731-250. Após este prazo, os dados serão destruídos.

Eu concordo em participar do estudo.
Recife, ____/____/____.

Participante voluntário	_____
Pesquisador responsável	_____
1ª. Testemunha	_____
2ª. Testemunha	_____

Endereço do pesquisador responsável: Rua Prof. Bandeira, nº 63, apto. 14 A – Iputinga – Recife – PE. CEP 50.731-250 Telefones - (81)986563506 / (81) 996739762 / (81)3453-3503

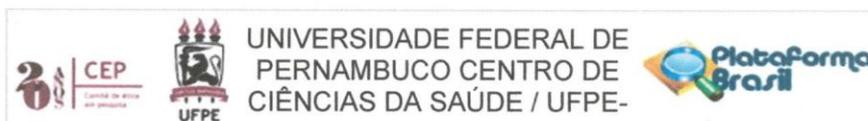
E-mail _ Sergio_claudino1974@hotmail.com

ANEXO C - QUESTIONÁRIO

**QUESTIONÁRIO SOBRE O ALUNO DA EJA DE ESCOLA PÚBLICA DE
PERNAMBUCO – PROTOCOLO N ° ____**

PERGUNTAS:	RESPOSTAS:
1) Qual a sua idade?	
2) Por que você estuda na EJA?	
3) Passou muito tempo fora da sala de aula (mais de cinco anos) ? Se 'sim', quanto tempo?	() sim ou () não
4) Trabalha atualmente?	() sim ou () não
5) Tem acesso à internet?	() todos os dias () só finais de semana () quando estou na escola () às vezes () não tenho acesso
6) Já ouviu falar ou leu algum <i>blog</i> ?	() sim ou () não
7) Você costuma ler notícias esportivas impressas?	() todos os dias () só finais de semana () quando estou na escola () às vezes () não leio
8) Qual é o time pelo qual você torce?	
9) Você assiste a jogos de futebol pela TV ou escuta pelo rádio? Com qual frequência?	_____. () todos os dias () só finais de semana () só na quarta-feira () às vezes () não assisto ou não escuto
10) Como a temática do jogo de futebol poderia ajudar você na sala de aula?	

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BLOG COMO SUPORTE PARA A NOTÍCIA ESPORTIVA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DA EJA

Pesquisador: Sérgio Claudino de Santana

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51919815.7.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação:

Detalhe:

Justificativa: Envio do relatório final, uma vez que concluí a pesquisa.

Data do Envio: 30/01/2017

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.906.114

Apresentação da Notificação:

O pesquisador solicitou a aprovação do relatório final da pesquisa.

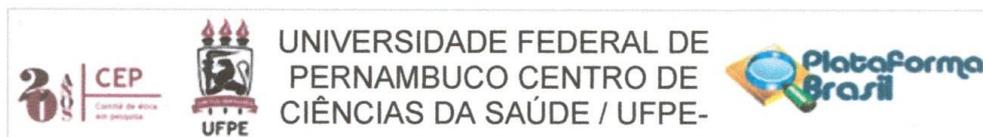
Objetivo da Notificação:

O pesquisador solicitou a aprovação do relatório final da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE foi apresentado no projeto inicial com Riscos e Benefícios e devidamente utilizados pelo

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.906.114

pesquisador.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A notificação foi apresentada com o relatório e a mesma está adequada com apresentação de resultados e conclusões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram considerados adequados, entretanto foram observados situações de formação.

Recomendações:

Recomendação:

- a) Eixo de escrita NEE;
- b) Turma da EJA;
- c) Grupo composto CPL e outros;

Essas observações deveriam ser adequadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com adequação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Relatório Final foi analisado e APROVADO pelo colegiado do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relatorio_DOC.doc	30/01/2017 19:04:17	Sérgio Claudino de Santana	Aceito

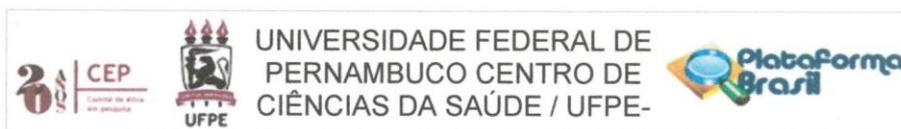
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.906.114

RECIFE, 03 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br