



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI

RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO

CONTINUADA:

A RESPONSABILIDADE DOCENTE NO ESTUDO DAS MARCAS
LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVAS DOS GÊNEROS NOTÍCIA E
REPORTAGEM

MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI

RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO

CONTINUADA:

**A RESPONSABILIDADE DOCENTE NO ESTUDO DAS MARCAS
LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVAS DOS GÊNEROS NOTÍCIA E
REPORTAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Alba Maria Perfeito.

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O38r Ohuschi, Márcia Cristina Greco.
Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem / Márcia Cristina Greco Ohuschi. – Londrina, 2013.
295 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Análise linguística – Estudo e ensino – Teses. 2. Formação de professores – Ensino Médio – Teses. 3. Educação permanente – Teses. 4. Linguagem e educação – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:371.13

MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI

**RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA:
A RESPONSABILIDADE DOCENTE NO ESTUDO DAS MARCAS
LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVAS DOS GÊNEROS NOTÍCIA E
REPORTAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Maria Marta Furlanetto
UNISUL – Palhoça – SC

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
UEM – Maringá – PR

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Mariângela Peccioli Gali Joanilho
UEL – Londrina – PR

Londrina, 04 de março de 2013.

*A meus pais, Ademir e Bernadete, meu
esposo, Sandro, e meu filho, Gabriel, os
principais interlocutores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, coautor deste trabalho, pelas bênçãos concedidas, por me dar forças e capacidade para concluir mais esta etapa da minha vida.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito, os mais sinceros agradecimentos. Por ser exemplo de profissional engajada com a educação, pelo carinho, cuidado e dedicação no acompanhamento e na orientação deste trabalho, pela oportunidade de muito aprender com sua experiência.

À Prof^a. Dr^a. Maria Marta Furlanetto, ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi e ao Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, pela cuidadosa leitura e pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, por compartilharem seus conhecimentos, e à Rosely, secretária do Programa, pelas informações e atendimentos.

À Prof.^a Dr^a. Maria Adelaide de Freitas, pela delicadeza de realização do Abstract.

Às professoras sujeitas da pesquisa, pela confiança, dedicação e pelo empenho na realização das atividades.

Ao Projeto de Pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” e ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, pelos diálogos instaurados e pelas contrapalavras instigadas, fundamentais para a realização desta pesquisa.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, obrigada pelos ensinamentos que me possibilitaram chegar ao doutorado, pelo apoio e por sempre compartilhar seus conhecimentos.

Às queridas Prof^a. Dr^a. Jeanette de Cnop e Prof^a Dr^a Lílian Ritter, pela confiança e incentivo desde a graduação, vocês são exemplo e contribuíram muito para a minha formação.

À amiga Márcia Kraemer, pelas confidências, pelo carinho, por compartilhar as angústias e a vitória do processo seletivo, além da mudança do estado do Paraná: do Oiapoque ao Chuí, literalmente!

Às amigas Sílvia Emiliano e Lílian Ritter, pelo carinho, apoio, principalmente quando eu não estava mais em Maringá. Obrigada por tudo!

À Faculdade de Letras da UFPA - Campus de Castanhal, pela compreensão, valorização e apoio. Agradeço a todos os colegas, em especial às amigas que compartilham os mesmos ideais: Zilda Paiva, minha companheira de trabalho, Kelly Gaignoux e Inéia Abreu.

Aos alunos das turmas de Letras da UFPA-Castanhal, principalmente minhas orientandas, os voluntários dos projetos e minha monitora, Elinalva Travassos, que me auxiliou muito na disciplina ministrada na fase final do doutoramento.

Ao meu esposo, Sandro, por compartilhar os bons e os maus momentos, pela paciência, pelo incentivo e apoio incondicional.

Ao meu filho, Gabriel, que passou pela adolescência nesses quatro anos, obrigada pela compreensão, pelo carinho e por ser a minha maior motivação!

Aos meus pais, Ademar e Bernadete, que sempre apoiaram e me ajudaram quando mais precisei.

Aos meus irmãos, Cleverson e Anderson, minhas cunhadas, Andréia e Michele, meus sobrinhos, tios, primos e avó, obrigada pelo incentivo.

A todos os amigos de Maringá e de Castanhal, obrigada pelo apoio.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 301 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

À luz da Linguística Aplicada, esta pesquisa consiste em um estudo teórico-metodológico, em contexto de formação continuada com professores do Ensino Médio, sobre os gêneros notícia e reportagem, com enfoque na análise das marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes no enunciado. O trabalho parte da hipótese de que, se os docentes obtiverem embasamento teórico-metodológico a respeito do trabalho com os gêneros discursivos, tomando-os como objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, poderão realizar um trabalho mais significativo, a partir de propostas pedagógicas produtivas, que visem à formação de leitores críticos e produtores competentes de textos. Desse modo, a investigação tem como objetivo geral compreender a responsividade de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da rede pública, proveniente do estudo, em contexto de formação continuada, para a elaboração e aplicação de um Plano de Trabalho Docente, com os gêneros discursivos notícia e reportagem. A pesquisa, vinculada ao Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL), o qual integra o Grupo de Pesquisa *FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa* (UEL-CNPq), pauta-se na perspectiva sócio-histórica da linguagem, embasada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem esta vertente. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico-colaborativo, em que foram realizados encontros de formação continuada, para discussões teóricas, estudo sobre os gêneros notícia e reportagem, seleção e análise de textos-enunciados pertencentes a esses gêneros, elaboração de proposta pedagógica, orientação, via e-mail, durante a aplicação da proposta em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Os resultados demonstram que, no processo de formação continuada, houve manifestações da responsividade ativa, sobretudo da Professora A, expansiva ao questionamento, comentário, exemplificação, explicação, discordância, crítica, sugestão e opinião. Também houve grande recorrência da responsividade silenciosa de dúvida e de compreensão, demonstrando que as docentes encontravam-se em momento de internalização do conhecimento. As Professoras B e C evidenciaram responsividade ativa sem expansão, quando apenas concordavam para que a discussão prosseguisse, e responsividade passiva sem expansão de desconsideração, quando não realizaram algumas atividades, impossibilitando a manutenção do diálogo. Com relação aos enunciados analisados, observou-se a predominância da relação dialógica com elos posteriores, destacando-se os movimentos de direcionamento e interpelação, comprovando que não há discurso neutro.

Palavras-chave: Dialogismo. Formação docente. Marcas linguístico-enunciativas. Notícia e reportagem.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Resignifying knowlege in continuous education**: teacher responsivity in the study of linguistic-enunciative marks in the news and the reporting genres. 2013. 301 p. Doctoral Dissertation (Language Studies Area) – State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

Situated within the Applied Linguistics field, this research consists of a theoretical-methodological study about the news and the reporting genres which is carried out with Ensino Médio (High School) teachers in a continuous education context. It analyses the linguistic-enunciative marks present in the utterances by means of the dialogical relations between previous voices and those uttered afterwards. It is assumed that, having in mind the education of critical readers and competent writers, teachers can develop more significant activities based on productive pedagogical proposals if they have theoretical and methodological knowledge about the speech genres and if they take them as an object of learning and teaching the Portuguese language. The main objective here is to understand public school Portuguese language teachers' responsivity resulting from their experience in designing and developing a Teaching Plan with the news and the reporting genres in a Ensino Médio continuous education context. The research is part of the Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL), which includes the Research Group *FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa* (UEL-CNPq) and is grounded on the socio-historical perspective of language according to the theoretical assumptions of the Bakhtinian Circle and other researchers within this perspective. It is a qualitative-interpretive research of the ethnographic-colaborative type and its methodological procedures include continuous education meetings for theoretical discussion, the study of the news and the reporting genres, text selection and analysis belonging to the genres under study, the design of the pedagogical proposal, supervision via e-mail during the development of the proposal in an Ensino Médio first year class. Data demonstrate that events of active responsivity have been observed in the continuous education process of the participants, mainly Teacher A's, and they were categorized as questioning, comments, exemplification, explanation, disagreement, criticism, suggestion and opinion. Silent responsivity of doubt and understanding was also highly recurrent, indicating that the participants were in their process of knowledge internalization. The Teachers B and C, in turn, actively responded without expansion when they simply showed agreement so that the discussion proceeded. Passive responsivity without expansion or disregard was observed when they did not do some activities, hindering the dialogue as a result. With regard to the texts analysed, the dialogical relation with links coming afterwards was predominant with emphasis being laid on the guiding and interpellating movements which shows that there is not such a thing as a neutral discourse.

Keywords: Dialogism. Teacher education. Linguistic-enunciative marks. News and reporting genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Notícia 1	155
Figura 2 –	Reportagem 1	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sistematização da responsividade.....	51
Quadro 2 –	Síntese da categorização das vozes.....	58
Quadro 3 –	Contexto de produção da notícia impressa.....	86
Quadro 4 –	Contexto de produção da reportagem impressa.....	93
Quadro 5 –	Síntese da PHC.....	127
Quadro 6 –	Carga-horária dos encontros de formação continuada.....	137
Quadro 7 –	Relação dos textos-enunciados analisados.....	141
Quadro 8 –	Estrutura do PTD elaborado.....	145
Quadro 9 –	Convenções de transcrição.....	149
Quadro 10 –	Níveis de responsividade no diálogo com as professoras.....	166
Quadro 11 –	Roteiro para análise da primeira página do jornal.....	191
Quadro 12 –	Explicação sobre as vozes no PTD.....	206
Quadro 13 –	1ª Atividade de análise das vozes na Notícia 1.....	208
Quadro 14 –	Proposta de escrita da primeira versão do texto.....	212
Quadro 15 –	Proposta de escrita da segunda versão do texto.....	212
Quadro 16 –	Planilha de avaliação do gênero notícia.....	214
Quadro 17 –	Prática Social Final: síntese das intenções e ações.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
AAA	Alunos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONALI	Congresso Nacional de Linguagens em Interação
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FELIP	Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
PA	Professora A
PB	Professora B
PC	Professora C
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE-PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PE	Pesquisadora
PF	Polícia Federal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PR	Paraná
PSS	Processos Psicológicos Superiores
PTD	Plano de Trabalho Docente
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

UNOPAR Universidade Norte do Paraná
USP Universidade de São Paulo
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS: LINGUAGEM, DIALOGISMO E VOZES SOCIAIS	29
1.1 O CARÁTER SOCIAL E IDEOLÓGICO DA LINGUAGEM	29
1.2 A INTERAÇÃO VERBAL	36
1.3 O DIALOGISMO BAKHTINIANO	44
1.4 AS VOZES BAKHTINIANAS	51
2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E OS GÊNEROS NOTÍCIA E REPORTAGEM	60
2.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	60
2.2 O GÊNERO NOTÍCIA	80
2.3 O GÊNERO REPORTAGEM	90
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	98
3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PHC	98
3.2 A PROPOSTA DE SAVIANI	111
3.3 A DIDÁTICA DE GASPARIN	118
3.3.1 Prática Social Inicial	120
3.3.2 Problematização	121
3.3.3 Instrumentalização	122
3.3.4 Catarse	124
3.3.5 Prática Social Final	126
3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE	130
4 METODOLOGIA	132
4.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	132
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	135
4.3 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	137
4.4 SELEÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS-ENUNCIADOS	140

4.5	ELABORAÇÃO DO PTD, APLICAÇÃO EM SALA DE AULA E ORIENTAÇÕES VIA E-MAIL.....	143
4.6	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	147
5	AS VOZES NOS GÊNEROS NOTÍCIA E REPORTAGEM	150
5.1	AS VOZES DO GRUPO NA ANÁLISE DOS TEXTOS-ENUNCIADOS	150
5.2	AS REGULARIDADES DOS GÊNEROS NOTÍCIA E REPORTAGEM	152
5.3	ANÁLISE DA NOTÍCIA 1	155
5.4	ANÁLISE DA REPORTAGEM 1	159
6	OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	166
6.1	AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	167
6.2	AS DÚVIDAS E/OU DIFICULDADES APRESENTADAS	147
6.3	AS SUPERAÇÕES	180
7	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE	187
7.1	PRÁTICA SOCIAL INICIAL	187
7.2	PROBLEMATIZAÇÃO	193
7.3	INSTRUMENTALIZAÇÃO.....	197
7.4	CATARSE.....	210
7.5	PRÁTICA SOCIAL FINAL.....	216
8	A RESPONSABILIDADE DE PA NAS ORIENTAÇÕES POR E-MAIL	219
8.1	DIMENSÃO SOCIAL	219
8.2	DIMENSÃO VERBAL	227
	CONCLUSÃO	232
	REFERÊNCIAS	238
	APÊNDICES	247
	APÊNDICE A – Roteiro 1	248
	APÊNDICE B – Roteiro 3	251
	APÊNDICE C – Tabela 2 – análise das vozes	252

APÊNDICE D –	Plano de Trabalho Docente elaborado	253
ANEXOS		286
ANEXO A –	Roteiro 2	287
ANEXO B –	Tabela 1 – para análise dos elementos constitutivos do gênero.....	291
ANEXO C –	Notícia 1.....	292
ANEXO D –	Reportagem 1	293
ANEXO E –	Notícia 2.....	294
ANEXO F –	Reportagem 2	295
ANEXO G –	Notícia 3.....	297
ANEXO H –	Reportagem 3	298
ANEXO I –	Notícia 4.....	300
ANEXO J –	Reportagem 4	301

INTRODUÇÃO

Iniciamos esta tese por uma breve reflexão sobre o modo como o ensino da Língua Portuguesa (LP) tem sido compreendido e, conseqüentemente, abordado nas escolas brasileiras. Segundo Britto (2012), periodicamente, são produzidos “consensos pedagógicos” com o intuito de nortear as propostas de ensino, especificamente no que se refere ao ensino da LP. Para o autor, esses consensos são úteis por referenciar a ação docente, porém, são perigosos quando passam a ser tomados como “absolutos imperativos”.

No contexto atual, as discussões convergem em torno de dois eixos: “a necessidade de ensinar a língua padrão; e a importância da formação do leitor” (BRITTO, 2012, p. 11). Conforme o estudioso, tais eixos decorrem de interpretações e princípios pedagógicos equivocados sobre o ensino da gramática e sobre a dimensão formativa da leitura¹. Delimitamos nossa discussão ao primeiro aspecto.

Por muito tempo, o ensino de LP priorizou o estudo da teoria gramatical, da metalinguagem (MARINHO, 1997), entretanto, críticas relativas a essa abordagem contribuíram para um novo consenso sobre o modo de ensinar LP nas escolas. Propôs-se o seu ensino não mais centrado na teoria gramatical, mas nas práticas de leitura e produção de textos.

A transformação, de acordo com Geraldini (1997b), ocorreu em meados da década de 80, época em que surgiram várias pesquisas voltadas para a sala de aula, discutindo-se o estabelecimento de uma interação social, e propondo-se o discurso e/ou o texto como unidades de ensino. Contudo, diversos estudos, como os de Neves (1994), Travaglia (1996), Possenti (1996), Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), Britto (2012) e outros, mostram que houve uma interpretação equivocada a respeito dessa mudança, elegendo posições extremistas relativas ao ensino gramatical.

Em decorrência, ainda hoje, observamos três vertentes nas escolas: a) a prática pedagógica tradicional é ancorada na gramática normativa, uma vez que muitos professores creem que o trabalho com a LP precise ser pautado no ensino gramatical (OHUSCHI, 2012); b) o ensino da gramática é abolido, por muitos

¹ De acordo com Britto (2012), são equivocados os princípios que sustentam que: a) para ser leitor, é preciso gostar de ler; b) o aluno gostará de ler se escolher suas leituras; c) é o leitor quem dá sentido ao texto; d) as escolhas do leitor são sempre consideradas legítimas.

acreditarem que se deve apenas trabalhar com a leitura e a produção textual; c) o ensino é fragmentado em disciplinas distintas (gramática, leitura e produção textual, literatura) no currículo escolar, sobretudo no ensino médio. Tais posições impedem a realização de propostas significativas que trabalhem a gramática de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e produção textual.

Diante do exposto, a crise no ensino de LP, entre outros aspectos, pode estar relacionada à formação (inicial e continuada) do professor, o qual, na maioria das vezes, possui defasagens quanto ao embasamento teórico, problema diretamente ligado aos saberes profissionais, aqueles provenientes da formação profissional do professor (TARDIF, 2002). Por esse motivo, muitos docentes não relacionam as concepções de linguagem com a sua postura educacional, conforme propõe Geraldi (1984).

Logo, por sempre nos preocuparmos com a formação do professor, com o intuito de contribuir para o ensino e aprendizagem da língua materna, em nossa pesquisa de Dissertação do Mestrado, intitulada *A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita*, defendida em agosto de 2006, investigamos a formação inicial. Realizamos, na pesquisa, um diagnóstico da formação que o acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) recebe sobre o processo de ensinar a escrita, concebendo-a não apenas como “sinônimo de produção textual, mas como uma prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, uma vez que não há como se trabalhar com a produção textual, sem se trabalhar com os outros dois eixos de ensino” (OHUSCHI, 2006, p. 11).

Uma das análises do trabalho voltou-se para os estágios supervisionados, que, no ano da coleta do material (2004), fora realizado apenas no Ensino Médio (EM). Acompanhamos seis equipes de estagiários, nas regências das aulas ministradas no EM. Dentre os resultados, observamos que os alunos em formação procuravam inovar, mas não conseguiam dar continuidade ao processo e recaíam no ensino tradicional, que estava neles arraigado. A investigação revelou que os professorandos se encontravam em um momento de interface entre a concepção tradicional de linguagem e a interacionista. A partir de tais constatações, indagamo-nos em como poderíamos contribuir para o ensino e aprendizagem da LP, no EM, à luz da concepção interacionista de linguagem.

Em busca de respostas às nossas inquietações, cursamos, no ano de 2007, duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como aluna especial do doutorado: *Linguística Aplicada e ensino de língua materna* e *Discurso da escrita: teoria e prática*, ministradas pela Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito. Estudos, discussões e reflexões proporcionados durante as aulas das disciplinas e também nas reuniões do grupo de pesquisa *Interação e escrita* (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), do qual participamos desde 2003, ampliaram nossos conhecimentos acerca do caráter dialógico e enunciativo da língua e sobre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos. O aprofundamento teórico instigou-nos, ainda mais, a engajarmo-nos em uma pesquisa que pudesse contribuir para o ensino e aprendizagem da língua materna no EM.

Em 2008, tivemos a oportunidade de participar do Projeto de Pesquisa intitulado *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual*, na UEL, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito, desenvolvido entre 31/12/2007 e 31/12/2010, que integra o Grupo de Pesquisa “FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa” (UEL-CNPq). O projeto teve como objetivo abordar os gêneros discursivos, em trabalho conjunto com os professores dos níveis fundamental e médio, como eixo de articulação e de progressão curricular. No tocante ao EM, objetivou versar sobre as marcas linguístico-enunciativas (estilo), por meio das vozes que perpassam o locutor (no processo de enunciação): os elos posteriores e anteriores (RODRIGUES, 2005). Com relação à veiculação prática em sala de aula, o projeto optou pelo Plano de Trabalho Docente (PTD), desenvolvido por Gasparin (2002) em uma tradução didática da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008; 2009).

Como já havíamos nos dedicado à formação inicial, na Dissertação do Mestrado, a participação no referido projeto de pesquisa veio ao encontro de nossos anseios em voltarmos-nos, agora, à formação continuada, visando à ressignificação dos saberes docentes (TARDIF, 2002; SIGNORINI, 2007). As leituras e discussões realizadas nas reuniões do projeto fizeram-nos refletir sobre possibilidades de intervenção de ensino gramatical contextualizado, à luz da noção bakhtiniana sobre gêneros discursivos, analisando as marcas linguístico-enunciativas de alguns gêneros, quando mobilizados concretamente, dentre eles notícia e reportagem.

O projeto supracitado tem bases advindas do projeto *Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema*, também coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito, encerrado em 31/10/07, o qual propiciou, aos professores de EM que atuam em escolas públicas de Londrina e região, uma caminhada no estudo dos gêneros discursivos, em um curso de 80 horas/aula, realizado entre maio e novembro de 2007. Os resultados satisfatórios demonstrados no projeto aguçaram nosso desejo de estendê-lo, também, para os professores do município de Maringá - PR.

A concretização dessa vontade tornou-se mais viável após a apresentação dos trabalhos desenvolvidos no projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual* em um Simpósio no II CONALI (*Congresso Nacional de Linguagens em Interação*), realizado na UEM, em outubro de 2008. Naquela ocasião, em que o congresso contava com a participação de vários professores da rede estadual de ensino, especialmente aqueles que estavam envolvidos no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR)², notamos o interesse de alguns docentes da rede pública em participar de formação, sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, que os auxiliasse em sua prática pedagógica.

Em 2009, já como aluna regular do Doutorado em Estudos da Linguagem, na UEL, entramos em contato com uma das professoras que havia demonstrado interesse no projeto, a qual nos levou a outras duas docentes, suas colegas de trabalho no EM de uma escola pública estadual de Maringá. Ao apresentarmos a proposta, sugerimos o trabalho com textos-enunciados³ de dois gêneros pertencentes à esfera jornalística, notícia e reportagem, sugestão aceita pelas professoras. Para a proposta de intervenção pedagógica, elegemos o primeiro

² Trata-se de “uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. (<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/catasg/catalogo.php?servico=716>)

³ Neste trabalho, assim como no Projeto de Pesquisa "Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual", o texto é concebido como enunciado, “[...] algo individual, único e singular” (BAKHTIN, 2003, p. 310), que se manifesta na cadeia dialógica da comunicação verbal. Para diferenciar esta noção daquela que o considera como sistema de signos, que incorpora tudo o que pode ser repetido e reproduzido, optamos pelas denominações ‘texto-enunciado’ (RODRIGUES, 2001) e ‘enunciado concreto’, entendidas, aqui, como sinônimas.

ano do EM por ser a série que as três professoras possuíam em comum naquela escola.

Assim, a temática desta pesquisa consiste na ressignificação dos saberes docentes, a partir de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação continuada com professores do EM, sobre os gêneros notícia e reportagem, com enfoque na análise das marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes nos enunciados concretos. Desse modo, partimos da hipótese de que, se os docentes obtiverem embasamento teórico-metodológico sobre o trabalho com os gêneros discursivos, tomando-os como objeto⁴ de ensino e aprendizagem da LP, podem ressignificar seus saberes e realizar um trabalho mais produtivo, a partir de propostas pedagógicas mais expressivas, que visem à formação de leitores críticos e produtores competentes de textos.

Como justificativas para a realização deste trabalho, além da trajetória acadêmica traçada, elencamos:

1. *A dificuldade dos professores de LP em trabalhar a gramática de forma reflexiva e contextualizada.* Zozzoli (2003) destaca essa dificuldade, ao postular que os livros didáticos se voltam para a gramática tradicional e que os docentes se dividem entre as novas perspectivas e o ensino da gramática prescritiva, saber exigido “pela sociedade considerada culta” (Zozzoli, 2003, p. 36). Ademais, a autora explicita o dilema dos professores em saber como trabalhar a gramática de forma reflexiva e interativa. Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007) expõem que os resultados dos diagnósticos realizados em turmas do ensino fundamental, a partir do Projeto de Pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (mencionado anteriormente), demonstram que há uma desarticulação entre as práticas de leitura, produção textual e análise

⁴ Atualmente, no Projeto de Pesquisa “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar” (PERFEITO, 2012a), após novas leituras, reflexões e discussões, os gêneros discursivos, enunciados típicos, (sócio-historicamente constituídos) são considerados eixo de progressão e articulação curricular, no ensino básico. Em sendo proferidos, dizíveis como textos-enunciados ou enunciados concretos, estes são vistos como objeto de ensino. A justificativa para a mudança de perspectiva também se faz pela observação à prática (discursiva): o fato de lermos, analisarmos, escrevermos, ouvirmos, no processo interativo, enunciados concretos ou textos-enunciados. Entretanto, no momento da realização da pesquisa em campo, considerávamos os gêneros como objetos de ensino, visão que foi discutida e adotada na formação continuada com as professoras. Por isso, nesta pesquisa adotamos esta noção, sobre a qual refletimos na seção 2.1.

linguística, pois não se considera o texto (entendido como enunciado concreto) como ponto de partida (e de chegada) do processo de ensino e aprendizagem.

2. *A necessidade de trabalhos de intervenção/formação continuada, com relação à prática de análise linguística.* As dificuldades dos professores apontam para a necessidade de pesquisas que contemplem a formação continuada e a intervenção pedagógica. Porém, não encontramos, em Linguística Aplicada (LA), quantidade significativa de trabalhos que abordem, assim, a questão. No norte do Paraná, trabalhos sob tal enfoque têm sido desenvolvidos após os diagnósticos realizados no Projeto de Pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, que resultaram em um processo de intervenção por meio da

[...] contextualização do ensino gramatical às atividades de leitura e de produção/refacção textual, a partir das necessidades e ou dificuldades docentes, levando em conta a(s) concepção(ões) de linguagem que – consciente ou inconscientemente – o professor de Língua Portuguesa assume (PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 148).

O projeto citado, como posto, consolidou a implantação do Projeto “*Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual*”, a partir do qual se iniciou o desenvolvimento de dissertações e teses sob esse viés, ancorados na perspectiva enunciativa bakhtiniana. Vale ressaltar quatro recentes pesquisas: as dissertações de mestrado de Ferragini (2011) e Luppi (2012) e as teses de doutorado de Ritter (2012) e Lunardelli (2012).

Ao realizar uma pesquisa-ação, Ferragini (2011) objetivou estabelecer as regularidades do gênero discursivo ensaio acadêmico, com o intuito de propor um estudo, em sala de aula, que tornasse o ensino da língua materna mais efetivo e contextualizado. Para tanto, após tecer as regularidades do gênero, elaborou um PTD, com textos-enunciados do gênero, e aplicou-o em uma turma de primeiro ano, do curso de Turismo, de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Paraná. Os resultados evidenciaram que a proposta de trabalho manifestou-se como um encaminhamento eficiente que extrapola o ensino gramatical, integrando as práticas de leitura, análise linguística e produção textual. Ainda, a metodologia adotada mostrou-se capaz de levar o aluno à reflexão sobre sua prática social, teorização do conteúdo e retorno à prática, de forma modificada.

Luppi (2012) investigou o processo de elaboração colaborativa de um PTD, com professores do EM, a partir do gênero discursivo resumo escolar,

visando à substituição da abordagem tradicional da gramática pela análise linguística, por meio da reflexão sobre as marcas linguístico-enunciativas presentes nos textos-enunciados do gênero em questão. Os resultados da pesquisa demonstraram ser possível articular o aprofundamento da teoria aos saberes docentes, para a produção de novos conhecimentos, sobretudo com a constituição de grupos de formação permanente de professores, levando-se em conta suas reais condições de trabalho.

Ao desenvolver um trabalho com professores de LP do EM, em contexto de formação continuada, a partir de enunciados concretos do gênero discursivo crônica, Ritter (2012) buscou compreender a forma como o processo de elaboração de uma proposta pedagógica de leitura/análise linguística conduz à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos de base bakhtiniana. A pesquisadora observou que os professores internalizaram, parcialmente, os conceitos trabalhados, refletindo na adoção de dois estilos docentes distintos, conforme Rojo (2007): a) estilo docente internamente persuasivo, a partir de ações como favorecer a manifestação da palavra do outro em sala de aula, instrumentalizar os alunos para a prática de leitura-analítica das crônicas, pela prática de análise linguística, entre outros; b) estilo autoritário, nos momentos em que os professores trabalharam a língua desarticuladamente do seu uso.

A pesquisa de Lunardelli (2012) visou à realização e avaliação do trabalho de apropriação e didatização, via PTD, de enunciados concretos do gênero discursivo haicai brasileiro, na formação inicial de acadêmicos em Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Por meio do diálogo entre as bases filosófico-linguística bakhtiniana, psicológica, de Vygotsky, e didático-metodológica, de Gasparin, a investigação demonstrou a importância do PTD como modelo didático, na formação docente inicial, bem como a relevância de se inserir, na escola, o gênero trabalhado.

3. *Equívocos no trabalho com os gêneros discursivos.* Barbosa (2000, p. 159) evidencia que muitos professores vêm trabalhando com os gêneros “de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais”. Sob esse viés, desconsideram-se as características da esfera de circulação do gênero, tendendo a estruturalizá-lo, ou a tomá-lo de forma prescritiva. Consoante à autora, há falta de critérios para a seleção de enunciados concretos de gêneros e para uma organização/progressão curricular.

Além disso, ainda observamos, especialmente em materiais didáticos, um trabalho superficial, apenas por visitação de diversos gêneros discursivos, sem levar em conta o contexto de produção e os elementos constitutivos do gênero, conforme Bakhtin (2003). A esse respeito, Barbosa (2001b, p. 106), postula que é necessário haver

[...] uma proposta de trabalho que inclua um certo regime de imersão, ao contrário de muitas práticas encerradas em livro didático, nas quais se vai de uma atividade a outra, de uma lição a outra, a partir meramente de uma (suposta) unidade temática. Não basta simplesmente oferecer uma diversidade de textos pertencentes a vários gêneros, em atividades estanques e pontuais. É preciso propor um trabalho sistemático de uso e análise de textos que pertençam aos gêneros selecionados.

4. *Um dos ideais do professor de LP é ter alunos que leiam jornal regularmente e que se posicionem, de forma crítica, sobre os fatos ocorridos na sociedade* (BARBOSA, 2001a). Porém, conforme a autora, a apropriação dessa prática social, muitas vezes, não se dá de forma espontânea, por isso, é necessária a mediação do professor, para que ela seja incorporada pelos sujeitos que se encontram em formação. Inclusive, como a realidade não é transparente, “estar bem informado pode ser uma condição necessária para o desenvolvimento da criticidade, mas, seguramente, não é condição suficiente” (BARBOSA, 2001a, p. 9), por isso selecionamos os gêneros notícia e reportagem, os quais se valem de elementos sutis, que valorizam ou menosprezam determinados fatos, e que marcam as diferentes estratégias de inter-relação do cruzamento das vozes. Barbosa (2001a) expõe que os dois gêneros, muitas vezes, são confundidos entre si, pois, a reportagem, em certos casos, pode apresentar semelhanças com a notícia (sob o ponto de vista estrutural), contudo, a autora atenta para o fato de aquela possuir condições de produção distintas, exigindo um tratamento diferenciado. Por essa razão, optamos pelo trabalho com os dois gêneros - e não com apenas um deles - para podermos delinear as regularidades e instabilidades de cada um.

A partir do percurso acadêmico percorrido anteriormente e das justificativas elencadas, delimitamos o campo de investigação, a fim de responder

aos seguintes questionamentos: como se configura a responsividade⁵ dos professores do EM, em contexto de formação continuada, para abordarem, didaticamente, textos-enunciados dos gêneros notícia e reportagem, via estudo de seus movimentos dialógicos, para produção e aplicação de uma proposta pedagógica? De que maneira é possível caracterizar os gêneros notícia e reportagem, por meio do estudo de suas dimensões social e verbal, enfatizando seus movimentos dialógicos com o já-dito (elos anteriores) e o pré-figurado (elos posteriores), em contexto de formação continuada de professores de EM? De que forma se dá o processo de planejamento do PTD com notícias e reportagens, no EM?

Com base nesses questionamentos, delineamos o objetivo geral da pesquisa, a saber:

- Compreender a responsividade de professoras de LP do EM, da rede pública, proveniente de estudo teórico-metodológico, visando à resignificação de seus saberes, em contexto de formação continuada, para a elaboração e aplicação de um PTD, com textos-enunciados dos gêneros discursivos notícia e reportagem.

Como objetivos específicos, propomo-nos a:

- Delimitar os movimentos dialógicos com os elos anteriores e posteriores dos gêneros discursivos notícia e reportagem e suas marcas linguístico-enunciativas, via estudo teórico-analítico realizado com professoras do EM;
- Explicitar a responsividade demonstrada por professoras do EM, no decorrer do estudo teórico-metodológico da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos;
- Identificar a responsividade das professoras durante a elaboração colaborativa do PTD com os gêneros notícia e reportagem;
- Evidenciar e caracterizar a manifestação da responsividade docente nas orientações via e-mail, ocorridas no período de aplicação do PTD elaborado, em uma primeira série do EM.

A partir dos objetivos traçados e da hipótese levantada, defendemos a seguinte tese: o embasamento teórico-metodológico, na formação docente continuada, resignifica os saberes do professor, possibilitando a realização de

⁵ A responsividade é caracterizada, pelo Círculo de Bakhtin, como um aspecto inerente do dialogismo, pois, em uma situação de interação, o ouvinte, ao compreender o enunciado, adota, para com ele, uma atitude responsiva, concordando, discordando, completando-o etc. (BAKHTIN, 2003). Tratamos a esse respeito, mais especificamente, na seção 1.3.

trabalho mais eficaz, na preparação de material para a sala de aula, visando à formação de leitores críticos e produtores competentes de textos. Assim, buscamos analisar a responsividade dos professores no processo de ressignificação de saberes.

A pesquisa é realizada à luz da LA, na perspectiva sócio-histórica da linguagem, embasada nos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov⁶ (1992), Bakhtin (2003). No tocante à noção bakhtiniana de responsividade, apoiamos-nos no estudo de Menegassi (2008; 2009a). No que tange às vozes bakhtinianas, reportamos-nos a Rodrigues (2005), em sua categorização partir da relação dialógica com os elos anteriores e posteriores, e Silva (2008), que complementa esta categorização, com o estudo específico do gênero notícia. Para o modelo didático, pautamos-nos em Gasparin (2002), em sua tradução didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta adotada pelo Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL), no qual se vincula este trabalho.

Organizamos o texto em oito capítulos, além desta introdução e da conclusão. Os três primeiros capítulos apresentam o embasamento teórico da pesquisa, o quarto capítulo, a metodologia e os quatro últimos, a apresentação e discussão dos resultados, conforme sintetizamos a seguir.

No Capítulo 1, **Concepções bakhtinianas: linguagem, dialogismo e vozes sociais**, refletimos sobre aspectos do interacionismo, na perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem, ancorada em Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003), além de teóricos e pesquisadores que seguem esta vertente. Destacamos os conceitos de dialogismo e responsividade e discorremos sobre o cruzamento de vozes sociais presentes no enunciado, priorizando a categorização das vozes no texto escrito, proposta por Rodrigues (2005) e ampliada por Silva (2008), a partir da relação dialógica com elos anteriores e posteriores.

⁶ Segundo Faraco (2009), há uma confusão generalizada quanto à autoria dos textos do Círculo de Bakhtin, seguindo, principalmente, três direções diferentes: a) reconhecendo como textos de Bakhtin somente aqueles publicados sob seu nome; b) atribuindo todas as publicações a Bakhtin; c) incluindo os dois nomes na autoria, o que o autor considera uma solução de compromisso. Neste trabalho, adotamos esta última direção, opção também utilizada no Grupo de Pesquisa *Interação e escrita* (UEM), por isso, ao nos referirmos à obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, citamos Bakhtin/Volochinov.

O Capítulo 2, **A perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos e os gêneros notícia e reportagem**, apresenta uma discussão teórica relativa aos gêneros do discurso, pautada, principalmente, em Bakhtin (2003), iniciada pela distinção entre duas vertentes (uma que aborda os gêneros textuais e outra que aborda os gêneros discursivos), justificando a nossa opção terminológica. Refletimos sobre a adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino da língua, noção discutida com os sujeitos da pesquisa. Abordamos, ainda, os gêneros notícia e reportagem, à luz da LA e da literatura específica do jornalismo.

Intitulado **A Pedagogia Histórico-Crítica**, o último capítulo teórico expõe a proposta pedagógica empregada na pesquisa, partindo dos seus fundamentos epistemológicos, destacando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – doravante ZDP - (VYGOTSKY, 1988). Em seguida, discorreremos acerca da concepção educacional proposta por Saviani (2008; 2009) e da abordagem didática de Gasparin (2002), enfocando os procedimentos que este autor sugere para cada passo dessa metodologia.

No Capítulo 4, **Metodologia**, arrolamos os pressupostos referentes à caracterização metodológica da pesquisa: qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico-colaborativo. Na sequência, explanamos sobre o contexto da investigação, apresentando os sujeitos e a instituição envolvidos, descrevemos o percurso realizado na coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise.

No Capítulo 5, **As vozes nos gêneros notícia e reportagem**, apresentamos as regularidades (marcas de linguagem) presentes nos dois gêneros, delineadas a partir de análise dos textos-enunciados, realizada em caráter colaborativo com as docentes, a qual exemplificamos a partir de uma notícia e de uma reportagem. O sexto capítulo, **Os encontros de formação continuada**, contempla a análise dos encontros de formação continuada, buscando identificar as atitudes de responsividade das professoras.

O capítulo 7, **O Plano de Trabalho Docente**, discorre sobre o projeto de intervenção pedagógica elaborado – coletivamente - com as docentes, descrevendo as atividades propostas e seus objetivos, a partir das etapas do PTD (GASPARIN, 2002). O último capítulo, **A responsividade de PA nas orientações por e-mail**, compõe a análise das orientações via e-mail, trazendo momentos das aulas como ilustração de aplicação, para caracterizar a responsividade pelas condutas da professora.

Por fim, tecemos as nossas considerações finais, retomando os objetivos propostos e sintetizando os resultados alcançados.

1 CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS: LINGUAGEM, DIALOGISMO E VOZES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos a base teórica norteadora de toda a pesquisa, tendo por pressupostos o interacionismo, na perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem, a partir de Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), reportando-nos, também, a teóricos e a pesquisadores que seguem esta vertente.

Assim, versamos, primeiramente, sobre o caráter social e ideológico da linguagem, por meio da visão dialética do signo. Em seguida, refletimos a respeito da proposta bakhtiniana da interação verbal e os principais aspectos que a caracterizam como fator constituinte da língua. Na sequência, discorreremos acerca do dialogismo bakhtiniano, apresentando a concepção de diálogo do Círculo, bem como elementos que o constituem. Por fim, discutimos sobre as vozes que permeiam os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, e sua manifestação no texto escrito.

1.1 O CARÁTER SOCIAL E IDEOLÓGICO DA LINGUAGEM

A linguagem forma a sociedade e, ao mesmo tempo, é formada por ela. É sob esse viés que o Círculo de Bakhtin constrói a sua filosofia da linguagem, em especial na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), na qual discute sobre as relações entre linguagem e sociedade, a partir de uma visão dialética do signo, que define as estruturas sociais, perpassadas, por sua vez, por ideologias. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 31), “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo”.

Ao discutir sobre a dupla materialidade do signo, Ponzio (2012, p. 109) postula que,

para Bakhtin, o signo é caracterizado por sua forma ideológica. O signo é um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva que vai adquirindo uma função ideológica. Para que exista um signo é necessário que exista um objeto ou um fenômeno físico. Assim o próprio objeto ou fenômeno se caracteriza em relação aos demais objetos e fenômenos que não são sígnicos por representação, por estar no lugar de outra coisa diferente dele mesmo. Mas a presença física remete a outras condições que são, segundo Bakhtin, condições necessárias, mas insuficientes, do signo; existe ainda a

presença de um terceiro fator, que podemos indicar como o 'ponto de vista'.

Logo, conforme Ponzio (2012), é a partir de um dado ponto de vista valorativo que o signo representa e organiza a realidade, considerando contexto situacional, parâmetros de valoração e plano de ação específicos. Dessa maneira, o signo é sempre ideológico. Segundo o autor, o termo "ideologia", na concepção bakhtiniana, distancia-se da visão de falsa consciência, preconizada por Marx e Engels em seus primeiros escritos. Para Bakhtin,

[...] a ideologia é um sistema de concepções que está determinado pelos interesses de um determinado grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante (PONZIO, 2012, p. 116).

Faraco (2009) também explica que o Círculo concebe ideologia como o universo que engloba todas as manifestações superestruturais, como a arte, a ciência, a filosofia, a religião, o direito, a política etc. Segundo o autor, os termos *ideologia*, *ideologias*, *ideológico* não possuem caráter pejorativo (no sentido de mascaramento do real) nas obras bakhtinianas (o termo usado no plural indica a pluralidade de esferas da produção imaterial). O estudioso ainda esclarece que, por vezes, ideológico é utilizado como sinônimo de axiológico, já que o enunciado, na visão do Círculo, não é neutro, possui sempre uma posição avaliativa.

Assim, não se trata de uma simples "visão de mundo", ao contrário, a ideologia é uma projeção social, por meio da qual os signos ideológicos refletem e refratam a realidade. Sob o mesmo viés, Miotello (2010, p. 170) propala que

[...] todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um "ponto de vista", pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo signo é signo ideológico.

Sob tal enfoque, o signo não é mais concebido, como na teoria saussuriana, apenas como a associação entre significante e significado, como um acontecimento neutro, arbitrário, que se realiza no interior do indivíduo. Na

perspectiva bakhtiniana, o signo “é um produto social, que, devido à sua natureza semiótica, é internalizado pelos indivíduos, mas não perde, em momento algum, os seus vínculos com o exterior” (FREITAS, 1999).

Para Bakhtin/Volochinov (1992 p. 31), “converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade”, a discursiva. Daí depreendermos, em situação de ensino da língua, a necessidade de precisarmos considerar tanto o corpo físico como o discursivo, o indivíduo precisa se apropriar do sistema ideológico e da forma como ele se manifesta. São as relações entre conteúdo e forma, como apontam os autores:

[...] a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, sem segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 42).

Logo, se pensarmos a sala de aula como um corpo social, observamos, do ponto de vista do conteúdo, os temas que ali se encontram, como os conteúdos estruturantes da língua portuguesa, por exemplo; em seguida, precisamos pensar sob o ponto de vista dos tipos e formas de discurso (gêneros discursivos⁷), avaliando qual forma do discurso é plausível para se trabalhar determinado conteúdo. Porém, há que se considerar que essas formas do discurso transformam-se com o tempo “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 43).

Existe, por conseguinte, na visão bakhtiniana, uma unidade orgânica entre as formas de comunicação, a forma de enunciação e o tema e, por isso, “[...] a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

⁷ Discutimos sobre os gêneros discursivos na seção 2.1.

1992, p. 43). Nessa perspectiva, os autores ressaltam a importância da hierarquia, constituída nas relações sociais, no processo de interação verbal, demonstrando sua influência sobre as formas de enunciação. “O respeito às regras da ‘etiqueta’, do ‘bem-falar’ e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 43).

Na interação verbal, em decorrência, o contexto de produção e o horizonte social determinam o signo e, havendo qualquer modificação nesses elementos, o signo também é modificado. Tomemos como exemplo o gênero discursivo notícia. Um determinado fato pode ser noticiado de maneiras diferentes – em diferentes textos-enunciados - dependendo do seu contexto de produção (condições em que a interação ocorrerá: quem está produzindo a notícia, qual é a ideologia desse jornal ou revista, onde será veiculada, qual será a finalidade etc.) e do horizonte social de uma época e de um grupo social específico (qual o impacto dessa notícia no contexto da época, quem são os interlocutores, qual grupo social se quer atingir).

Obviamente, nesse processo, existem confrontos de valores já que, consoante os autores, “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. [...] Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 46). Corroboramos Faraco (2009), ao explicar que os autores estabelecem um vínculo entre classes sociais (grupos organizados) e estratificação socioaxiológica da linguagem⁸.

Consequentemente, além de refletir o mundo, reproduzindo-o, como num espelho, o signo refrata-o, perpassando-o, atravessando-o, saindo de outra forma, modificado. No contexto de ensino e aprendizagem, em uma produção textual escrita, o discurso do aluno, muitas vezes, apenas reflete (em processo parafrástico) o conteúdo discutido pelo professor, ou apresentado em um texto de apoio. Porém, em um processo contínuo de ensino e aprendizagem, concebendo a escrita como

⁸ Faraco (2009) explicita que classe social não se confunde com comunidade semiótica, pois as diferentes classes sociais se servem da mesma língua, porém, atravessam-na com índices de valor distintos e contraditórios. Logo, o signo é polivalente, já que sempre possibilitará um acordo, um desacordo, enfim, os confrontos sociais e, por isso, ele reflete e refrata o mundo.

trabalho (SERCUNDES, 1997; OHUSCHI, 2006), é possível que o conteúdo atravessasse seu discurso (refração) para modificá-lo, tornando-o próprio, refletindo e refratando seus acentos de valor.

Ao retomarmos a questão da polivalência do signo, sabemos que, na sociedade, há imposição de valores da classe dominante, a qual procura torná-lo monovalente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Há, nesse confronto, uma luta entre o ideológico do social (oficial) e o ideológico do cotidiano⁹, conforme destacam os autores:

[...] meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 59).

Dessa maneira, o desenvolvimento interior ocorre pela imposição da sociedade, uma vez que o indivíduo, para não ser eliminado de um grupo social, procura exteriorizar aquilo que vai ao encontro desse grupo.

Nessa perspectiva, Miotello (2010) ressalta que o signo se materializa na comunicação que ocorre em grupos organizados ao redor das diferentes esferas de atividade humana, na interação verbal. Destarte, a linguagem é o lugar mais completo da materialização do fenômeno ideológico e, por isso, não existe discurso neutro. Em outras palavras, a linguagem é determinada pela ideologia.

Para se construir um estudo objetivo das ideologias (já que determinam a linguagem), Bakhtin/Volochinov (1992) postulam que é preciso reconhecer o fato sócio-ideológico (a consciência individual) e todas as suas consequências. Para os autores,

⁹ “A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos no lugar do nascedouro dos sistemas de referência na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. [...] Bakhtin e seu círculo puderam estabelecer, bem a seu gosto, uma relação dialética se dando entre ambos, na concretude. De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2010, p. 168-169).

a consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica behaviorista, etc.). A ideologia não pode derivar da consciência como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 p. 35-36).

Nesse sentido, a consciência individual¹⁰ manifesta-se por meio de aspectos semióticos, os quais se dão através do signo ideológico. Este, a partir do contato com o grupo social, amadurece, passa por uma espécie de refinamento e exterioriza-se, transformando-se em signo verbal. O Círculo bakhtiniano discute como ocorre o processo e pressupõe que tal refinamento advém da convivência social e da ideologia desse grupo social, uma vez que, quanto mais organizado é o grupo ao qual o indivíduo pertence, melhor a interação se estabelece, mais o signo ideológico manifesta-se e, conseqüentemente, mais elevado será o diálogo estabelecido pela linguagem. Por isso, podemos afirmar que o grupo social ao qual pertencemos leva-nos ao desenvolvimento da consciência¹¹.

Ao pensarmos em uma situação de ensino de gramática, podemos dizer que, se o professor abordar as regras gramaticais de forma descontextualizada, não possibilitará o desenvolvimento da consciência, já que o aluno irá apenas reproduzi-las, sendo um mero receptor de hábitos linguísticos. Entretanto, se ele realizar um trabalho reflexivo e contextualizado, agindo como mediador de todo o processo, oferecendo meios para que o aluno perceba os efeitos de sentido¹² da construção em que os elementos gramaticais aparecem em um enunciado concreto, ou a necessidade de certos usos em determinadas situações, a

¹⁰ Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontramos os termos *psiquismo* e *discurso interior* como sinônimos de *consciência individual*.

¹¹ É válido ressaltar que, na visão bakhtiniana, “a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se; e como esta se acha imersa no mundo, a consciência não impõe suas categorias ao mundo; ela precisa desse mundo para se constituir, mas também o “constrói”: as situações vividas chegam à consciência por meio da linguagem, no âmbito do processo de internalização” (SOBRAL, 2009b, 124).

¹² No decorrer desta tese, há termos como ‘efeitos de sentido’, ‘memória discursiva’, ‘formação discursiva’ que são utilizados amplamente, que não pertencem somente à Análise do Discurso (AD), mas também à Análise Dialógica do Discurso, fundamentada em Bakhtin e seu Círculo

partir do contexto de produção do gênero discursivo ao qual pertença, possibilitará o desenvolvimento da consciência.

Bakhtin/Volochinov (1992, p. 64) elucidam ser possível estudar o processo do desenvolvimento da consciência por meio do produto: “Somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior”. Ao transpor essa noção para a situação de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Geraldi (1997a) postula que, a partir do texto produzido pelo aluno (produto), é possível fazer o levantamento de sua caminhada interpretativa (processo):

trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das ‘pistas’ fornecidas pelo texto.

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece (GERALDI, 1997a p. 112-113, grifos do autor).

O método utilizado para investigar o desenvolvimento da consciência é, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a introspecção, fenômeno de caráter expressivo, que se orienta do interior para o exterior¹³, estabelecendo-se, assim, como um ato de compreensão. Por esse motivo, segundo os autores, ela se efetua com tendência ideológica.

Desse modo, voltamos à afirmação de que o signo não é neutro, mas é um produto social, de natureza semiótica, que se interioriza sem perder o vínculo com o externo, obtendo efeito das estruturas sociais, o que nos remete à relação intrínseca existente entre linguagem e sociedade. Feita essa reflexão, discorreremos, a seguir, sobre o modo como o Círculo de Bakhtin concebe a língua/linguagem, como um fenômeno social de interação verbal.

¹³ É válido salientar que toda a visão bakhtiniana orienta-se do exterior para o interior, como observamos nas discussões apresentadas nas seções seguintes. A introspecção, porém, dirige-se do interior para o exterior, uma vez que se trata de uma fase da enunciação, aquela em que o sujeito desenvolve a metaconsciência, voltando-se para si mesmo, a fim de analisar o que conseguiu internalizar, o que, em outro momento, será externalizado.

1.2 A INTERAÇÃO VERBAL

Devido à natureza socioideológica da linguagem, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 70) assinalam a dificuldade de torná-la o objeto real de pesquisa da filosofia da linguagem, pela impossibilidade de remetê-la “a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável”. Os autores explicitam três hipóteses, na busca de solucionar a questão, considerando-se três esferas: a) física (isolando-se o som); b) fisiológica (ligando-se a percepção sonora ao processo fisiológico da produção do som); c) psicológica (associando os processos anteriores à atividade mental do locutor e do ouvinte). Porém, afirmam que o resultado não é pleno, já que não contempla o caráter vivo que a linguagem possui e, por isso, inserem-no em outra esfera: o meio social. Em decorrência,

a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural não produzirão um ato de fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 70-71).

Com o intuito de demonstrar as contribuições da filosofia da linguagem e da linguística para a problemática envolvendo o estudo da linguagem, os autores apresentam duas orientações do pensamento filosófico e linguístico¹⁴ que vigoravam na época (década de 1920), denominando-as: subjetivismo individualista¹⁵ e objetivismo abstrato.

Para a primeira, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), as leis da criação linguística são aquelas da psicologia individual, a qual concebe a língua a partir de um processo evolutivo ininterrupto. Nessa visão, o linguista e o filósofo da linguagem têm a tarefa de explicar, exhaustivamente, o fato linguístico como algo

¹⁴ Indicamos a leitura de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), que apresentam uma reflexão teórica acerca das duas orientações fisolófico-linguísticas, além da concepção dialógica da linguagem, relacionando-as às concepções de linguagem (e de leitura) difundidas no Brasil.

¹⁵ Segundo Rodrigues (2001, p. 13), “há problemas de denominação dessa orientação lingüística. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, têm-se duas denominações para a mesma orientação: “subjetivismo idealista” e “subjetivismo individualista”. Já em *Les frontières entre poétique et linguistique* (Bakhtin, M. M., Voloshinov, V. N. In.: Todorov, T. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique*, 1981.), o termo utilizado é “subjetivismo individualista”. Por esse motivo, optamos por utilizar esta denominação.

proveniente de um ato de criação individual. Sob tal perspectiva, a língua se torna semelhante a outras manifestações ideológicas, sobretudo, às relacionadas à arte e à estética.

Na segunda, conforme os autores, as leis linguísticas não podem depender da consciência do indivíduo, ao qual só caberia aceitá-las, havendo um único critério linguístico: certo ou errado - as regras já são estabelecidas e o sujeito apenas as leva para sua consciência. Ademais, há uma enorme distância entre a história do sistema linguístico e a abordagem não-histórica.

Ao apresentarem as ideias das duas orientações filosófico-linguísticas e criticá-las, Bakhtin/Volochinov (1992) teceram, aos poucos, sua proposta, a interação verbal, sobre a qual dedicam todo o capítulo 6 da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Os autores rejeitam a enunciação monológica, em que se apoiam as duas orientações, defendendo uma enunciação dialógica¹⁶.

Assim, para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), a realidade fundamental da língua não se constitui “[...] por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. A enunciação “[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112), sendo, pois, de natureza social. Logo, é o exterior que determina ou organiza toda enunciação, uma vez que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112).

Portanto, observamos que o produto de uma interação entre duas pessoas é a enunciação, o discurso produzido, o qual é determinado pelo exterior, pela situação ou entorno social. Daí advém a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta por Bakhtin/Volochinov (1992, p. 124):

¹⁶ Toda a proposta do Círculo de Bakhtin é dialógica, assim, o diálogo é, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), uma das formas mais importantes da interação verbal. Refletimos a esse respeito na próxima seção.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem em função das infra-estruturas) depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Em situação de ensino e aprendizagem da língua¹⁷ a partir dos gêneros discursivos¹⁸, parte-se dessa situação social mais imediata, o estudo de enunciados concretos de um gênero inicia-se pela análise de seu contexto de produção. Dessa forma, segundo Rojo (2005, p. 198), a ordem metodológica de análise da língua “[...] vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas lingüísticas relevantes”. Ou, nas palavras de Rodrigues (2005, p. 432), “[...] a ordem metodológica para o estudo da língua no âmbito de uma orientação de base sócio-histórica parte da dimensão social para as formas da língua, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social”. Já no ensino tradicional de língua, parte-se da terceira proposição, estudam-se, diretamente, as formas da língua, os elementos gramaticais, de maneira descontextualizada.

Como observamos, na perspectiva do Círculo, a situação social, ou o mundo externo determina a expressão. Expressão é definida pelos autores como

[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.

A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 111).

¹⁷ Salientamos que Bakhtin/Volochinov não propuseram a ordem metodológica para o ensino da língua, mas para estudo ou análise da linguagem. A adequação desse percurso metodológico para o ensino e aprendizagem da língua foi realizada por diversos pesquisadores.

¹⁸ Exemplificamos a partir da visão dos gêneros discursivos por ser esta a opção que adotamos, como justificamos no Capítulo 2.

No Brasil, Geraldi (1997a)¹⁹ traduziu essa ideia, trazendo a noção de que, na produção textual do aluno, conteúdo e forma devem andar juntos, ou seja,

o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

É este compromisso e esta articulação a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente. Isto não se faz impunemente em dois sentidos diferentes: de um lado relativamente os sujeitos que estão sendo sempre interrogados pela *doutrina*, no sentido de suas falas com ela se coadunarem; por outro lado as diferentes articulações são também responsáveis pela produção de novos sentidos ainda que para expressões velhas) que se somam aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente (GERALDI, 1997a, p. 136, grifos do autor).

Sob esse viés, o teórico brasileiro elucida que, na produção de um texto-enunciado, não basta “ter o que dizer” (conteúdo interior) e não ter como dizer, “escolha das estratégias” (objetivação exterior do conteúdo interior para outrem) e vice-versa, por isso inferimos que conteúdo e forma precisam caminhar juntos. É o que ocorre na avaliação de um texto escrito, por exemplo, em que é preciso considerar seu conteúdo e sua forma, sem privilegiar apenas um dos aspectos.

Bakhtin/Volochinov (1992 p. 112) postulam que o conteúdo interior muda de aspecto quando é exteriorizado, já que se apropria do material exterior, haja vista que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. É o processo de monologização da consciência, o qual ocorre do social para o individual. Como já discutimos anteriormente, a consciência individual manifesta-se por aspectos semióticos, que, por sua vez, ocorrem a partir do signo ideológico. Logo, o amadurecimento dessa consciência é propiciado pela convivência social e, conseqüentemente, pela ideologia do grupo social ao qual o indivíduo pertença. Desse modo, “[...] a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 114).

¹⁹ Vale ressaltar que Geraldi (1997a) adota o texto (e não os gêneros discursivos) como objeto de ensino da língua.

Vygotsky²⁰ (1988, p. 63) também discute esse processo, chamando de *internalização* “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”. O autor demonstra a trajetória do desenvolvimento intelectual, que parte do social para o individual²¹. Nesse sentido, a internalização da consciência parte do meio externo (processo interpessoal, entre pessoas) para o mundo interior (processo intrapessoal, idiossincrático), no qual passa por uma transformação e volta ao externo de outra forma, modificada. Esse processo nos remete à doutrina bakhtiniana da refração, como já discutimos, em que o signo (externo) perpassa o discurso do indivíduo (em seu interior) e exterioriza-se de outra maneira, modificado. Segundo Vygotsky (1988), para que essa transformação/modificação ocorra, é necessário que haja um tempo para o amadurecimento.

Ao retomar a perspectiva bakhtiniana, fazendo alusão também a Vygotsky (1988), Geraldi (1996, p. 137) propõe, em situação de ensino e aprendizagem, a concepção de escrita como trabalho, em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual”. Ohuschi (2006) exemplifica o processo de escrita, o qual se inicia a partir da relação interpessoal, numa relação social de interação. A relação leva o aluno ao segundo momento, intrapessoal, de introspecção, no qual há a sedimentação do conhecimento e a escrita da primeira versão do texto. Na sequência, tem-se nova relação de interação, a partir da mediação do professor e, sem seguida, volta-se para a relação intrapessoal, em que ocorre o crescimento do produtor ao reescrever seu texto (segunda versão).

Observamos, nesse processo, a importância de outro elemento, fundamental na interação verbal, o interlocutor, o qual, assim como a situação social imediata, também define a enunciação. Para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112), “a palavra dirige-se a um interlocutor” e

²⁰ Ponzio (2012) discute sobre a base comum cultural e ideológica da qual emergem os fundamentos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, considerando “[...] que se trata de autores que se movimentaram – dada a situação histórico-cultural de sua época – na área do marxismo e que objetivavam desenvolvê-lo em diferentes campos da investigação científica, na União Soviética na década de 1920 [...] ambos conduzem suas investigações na mesma direção, procurando determinar as características do objeto estudado, indo além de suas formas genéricas, recusando-se a aplicar superficialmente categorias como ‘infraestrutura’, ‘superestrutura’ e ‘classe’ com a consequente interpretação mecânica da consciência, da linguagem e da ideologia” (PONZIO, 2012, p. 71-72).

²¹ Retomamos o processo de internalização, na concepção de Vygotsky, no Capítulo 3, seção 3.1, ao explicarmos sobre a Teoria Histórico-Cultural vygotskyana.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

O Círculo aponta dois tipos de interlocutor - o interlocutor real e o representante médio do grupo social - e apresenta uma noção de “terceiro”, representada, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pelo o horizonte social definido, como podemos observar:

Mesmo que não haja um *interlocutor real*, este pode ser substituído pelo *representante médio do grupo social* ao qual pertence o locutor. [...] [a palavra] 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. [...] Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social definido* e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112, grifos nossos).

Na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) também assinala os tipos de interlocutor, retomando a noção de “terceiro”, concebida, aqui, como supradestinatário, um destinatário terceiro, idealizado, superior:

O entendedor se torna inevitavelmente um terceiro no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo (mais uma vez não em sentido aritmético). Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distancia metafísica, quer no distante tempo histórico. [...] Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 332-333).

Ao investigar a correlação entre a noção de “terceiro” do Círculo de Bakhtin e a de “hiperenunciador”, desenvolvida nos estudos da Análise do Discurso, por Maingueneau, Furlanetto (2012) demonstra que a concepção de supradestinatário emanou uma disseminação de sentidos e utilização. De acordo com a estudiosa,

o entendimento de supradestinatário vai desde uma instância vinculada ao *ego*, um duplo do enunciador, até uma instância externa, independente do enunciador (o terceiro com marca coletiva), como um conjunto de normas a que é preciso se apegar para a aceitação do texto (numa comunidade de discurso), estendendo-se ainda a uma forma de discurso interior, até, eventualmente, coincidir com o hiperenunciador (conforme Maingueneau) (FURLANETTO, 2012, p. 342-343).

Segundo a autora, o supradestinatário consiste em uma instância que pode aparecer como: um “enunciador impessoal”; um modelo de uma comunidade a que o enunciador pertence ou deseja pertencer; um duplo do enunciador; uma “forma-sujeito idealizada de uma formação discursiva”; um “objeto do enunciado”; uma “voz da consciência”; um “subdestinatário no ‘pequeno diálogo’” (FURLANETTO, 2012, p. 339-340).

Ao discutir questões de ensino, tratando especificamente do texto escrito, Garcez (1998) classifica os tipos de interlocutor em: a) real (palpável, cuja imagem é real); b) virtual (passível de existência); c) destinatário superior ou superdestinatário (delimitando a noção bakhtiniana de supradestinatário a um conjunto ideológico, um grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer – também uma das acepções delineadas por Furlanetto (2012)).

Nesse sentido, ao optarmos pela visão de Garcez (1998), por abordar questões de ensino relacionadas à produção escrita, podemos exemplificar, de forma geral, essa relação com a produção, em sala de aula, de reportagens que serão postadas em um *blog* da turma. Os alunos terão como seu interlocutor real o professor, que irá mediar o processo de escrita, orientando, corrigindo, realizando as intervenções necessárias para a reescrita. Porém, ao escrever, os estudantes terão em mente seu público-alvo - as pessoas que acessarão o *blog*, como os demais colegas da turma, os alunos das outras turmas (interlocutor virtual), a partir dos quais adequarão a linguagem e incluirão informações o suficiente para a sua

compreensão. Ao postarem os enunciados no *blog*, os alunos estarão se reportando a uma ideologia dominante, a comunidade escolar, composta pela direção da escola, coordenação, professor que mediou o processo, demais docentes (superdestinatário, na visão de Garcez (1998)), que determinam a conduta da escrita.

Por meio dos aspectos discutidos nesta seção, comprovamos que a língua é constituída pela interação verbal, conforme propõe o Círculo bakhtiniano. Logo, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992 p. 124), “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (1992. p. 127) apresentam cinco proposições que sintetizam a concepção de linguagem por eles proposta:

1. “A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua”.
2. “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”, isto é, possui um caráter sócio-histórico-ideológico.
3. “As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.”
4. “A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam [...]”
5. “A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*”, não existe, já que é determinado pelo exterior. O ato de fala é sempre dialógico, pois o falante é seu próprio ouvinte (é o outro de si próprio).

No Brasil, a proposta bakhtiniana da interação verbal, denominada concepção interacionista de linguagem, teve início entre as décadas de 1980 e 1990, a partir da redemocratização da nação e da chegada das ciências linguísticas à escola. De acordo com Geraldi (1984, p 43),

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala.

Como observamos, Geraldi retrata a primeira proposição da teoria bakhtiniana (interação verbal), ao criticar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (como o Círculo o fez ao objetivismo abstrato), e a quinta, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 127), ao demonstrar que o ato de fala individual não existe, já que o falante pratica ações e age sobre o outro.

Nesse sentido, Travaglia (1996, p. 23) postula que “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Assim, a linguagem tem caráter sócio-histórico-ideológico, como afirma a segunda conjectura.

Para Perfeito (2005 p. 51),

disseminadas na década de 80, sedimentam-se, na década posterior, as ideias bakhtinianas - em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna no país -, ao analisarem a linguagem na perspectiva dialógica, assinalando os gêneros como elementos organizadores do processo discursivo.

Ao findarmos nossa reflexão sobre a interação verbal, relacionando-a à concepção interacionista de linguagem difundida no Brasil, abordamos, em seguida, o dialogismo na visão bakhtiniana.

1.3 O DIALOGISMO BAKHTINIANO

Segundo Faraco (2009), a partir do momento em que a questão da linguagem mudou a direção das discussões do Círculo de Bakhtin (décadas de 1925/1926), este foi, progressivamente, consolidando a grande metáfora do diálogo, a qual arrematou suas reflexões sobre a linguagem, que passa a ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórico-ideológica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos.

O diálogo, como já mencionamos, é, para Bakhtin/Volochinov (1992), uma das formas mais importantes da interação verbal. Entretanto, ele não é entendido no sentido estrito do termo, mas em sentido amplo, como postulam os autores: “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123). O Círculo não se preocupa com o diálogo como troca de turnos entre dois indivíduos, “mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61).

O diálogo face a face é visto, pelo Círculo, como um dos espaços em que há o cruzamento de forças sociais e ideológicas. Ao corroborar essa ideia, Sobral (2009a, p. 34) postula que “o diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva”.

Em sentido amplo do termo, o diálogo é compreendido como um extenso lugar de luta entre essas forças socioideológicas, entre vozes²² sociais, havendo um verdadeiro confronto entre as ideias próprias e as do outro: acordos, desacordos, refutações, questionamentos etc. Conforme Faraco (2009, p. 69-70), nesse espaço,

[...] atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

Sobral (2009a) apresenta três planos distintos para se referir ao conceito de dialogismo: a) é condição essencial do ser e agir dos sujeitos, uma vez que o sujeito só existe na relação com outros e só age em função dos atos de outrem; b) estabelece-se como condição da possibilidade da produção de sentidos, os quais, por sua vez, constituem-se a partir de enunciados anteriores e posteriores;

²² Dedicamos a próxima seção deste capítulo à reflexão sobre a questão das vozes na concepção bakhtiniana.

c) é a base do diálogo na forma de composição de enunciados, considerado no sentido amplo do termo, como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Logo, “não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu” (SOBRAL, 2009a, p. 39). Por conseguinte, o teórico elucida que o locutor modela sua fala mesmo antes de proferi-la, tendo em vista a imagem que cria do interlocutor, como discutimos anteriormente, o interlocutor virtual. Em decorrência, nessa relação dialógica, existem atitudes responsivas de ambas as partes.

O interlocutor, que recebe e compreende o enunciado (escrito ou oral), adota, para com ele, uma atitude responsiva que, como explica Bakhtin (2003), está em elaboração constante durante o processo de compreensão:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A atitude do interlocutor, portanto, não é a de mero ouvinte, ele participa ativamente do diálogo, uma vez que, como discutimos na seção anterior, ele também define a enunciação, visto que a palavra é dirigida a ele. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 271) postula que

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante.

De tal modo, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 132), o que evidencia uma responsividade ativa por parte dos integrantes da enunciação. Sob esse viés, Menegassi (2009a, p. 152) define responsividade, ressaltando que ela

não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade [...].

De acordo com Bakhtin (2003), a compreensão responsiva pode se manifestar de três formas: ativa, passiva ou silenciosa (de efeito retardado). Na compreensão responsiva ativa, o interlocutor, ao compreender o enunciado, responde-o de imediato, expressando sua posição, seu julgamento de valor sobre ele, como posto, concordando, discordando, completando etc. (BAKHTIN, 2003). A compreensão passiva é um elemento abstrato do fato real (compreensão responsiva ativa), que se materializa no ato real da resposta, considerando-se o cumprimento de prazos a que somos submetidos na situação de interação. Menegassi (2009a, p. 163) explica que a passividade da resposta

reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem. Esse processo registra a ocorrência da compreensão do enunciado por parte do ouvinte, mas, ao mesmo tempo, assinala uma relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte, tanto que Bakhtin singulariza esse fato ao buscar o exemplo na ordem militar.

Já na compreensão responsiva silenciosa (ou de ação retardada), o interlocutor apresenta uma resposta, porém, em outro momento, podendo ser em outro contexto, com outros interlocutores, uma vez que

nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente atendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 271-272).

Percebemos, pelo exposto, que a compreensão responsiva (seja ativa, passiva ou silenciosa) leva o indivíduo a realizar uma atitude responsiva, a qual também pode ser ativa, passiva ou silenciosa. O falante sempre espera por uma resposta e não apenas por uma repetição de seu discurso.

Podemos exemplificar a responsividade, em situação de ensino e aprendizagem, no processo de produção escrita do aluno. Numa visão tradicional, ocorrem, em sala de aula, atividades prévias à escrita, como leituras, discussões e atividades acerca de um assunto e, logo em seguida, a solicitação da produção de um texto-enunciado de determinado gênero. Nesse contexto, em que não houve tempo para os alunos amadurecerem suas ideias sobre o assunto, ou internalizarem o conhecimento (VYGOTSKY, 1988), comumente observamos, nas produções, a repetição das ideias discutidas ou a reprodução dos enunciados lidos, evidenciando uma atitude responsiva passiva, em que o aluno apenas cumpriu a tarefa (produzir um texto-enunciado) solicitada pelo professor. No entanto, se ocorrer um trabalho sistematizado, em um processo contínuo de ensino e aprendizagem, havendo tempo suficiente para a sedimentação do conhecimento, é possível observar, nas produções dos alunos, uma atitude responsiva ativa, em que eles demonstrem sua compreensão ativa, acrescentando informações novas, expondo seu posicionamento, realizando avaliações, ponderações, estabelecendo um verdadeiro diálogo com seu interlocutor. Alguns discentes, ainda, podem apresentar essa responsividade em outro momento, em outra produção escrita, ou em uma produção oral, em outra ocasião de debate, evidenciando que levou mais tempo para internalizar aquele conhecimento, demonstrando, pois, uma atitude responsiva silenciosa, no primeiro momento, que aflorou mais tarde (efeito retardatário).

A partir desse exemplo, confirmamos que a responsividade (ativa e silenciosa) manifesta-se quando as palavras alheias se tornam palavras próprias, já que

nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Ademais, nesse processo dialógico, o falante/locutor torna-se, também, o outro de si próprio, pois

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações baseia-se nelas, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Destarte, o locutor busca a virtualidade do interlocutor, com o intuito de se transferir para essa virtualidade, e aciona os diversos outros que estão internalizados em si, transformando as palavras alheias em palavras próprias. No exemplo da produção textual escrita, o locutor desloca-se do papel de produtor para o de interlocutor, realizando inferências, cobrindo os brancos semânticos deixados no enunciado. Ocorre o movimento inter-intra-inter-individual (VYGOTSKY, 1988), em que, na intralocução, o locutor dialoga com seu próprio texto, tornando-se o outro de si próprio.

Nessa perspectiva, Menegassi (2009a) aponta que as várias atitudes responsivas constroem os elos da corrente contínua da comunicação verbal, na qual cada enunciado concreto é resposta ao elo anterior e, por isso, acarreta uma nova atitude responsiva e assim sucessivamente. O autor sintetiza os principais aspectos da responsividade, caracterizadores do dialogismo bakhtiniano:

- A responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação;
- A responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator ativo e imprescindível para que elas aconteçam;
- Os sujeitos organizados em sociedade são reciprocamente falantes e respondentes das palavras e atitudes coletivamente produzidos;
- A formulação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade;
- A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros;
- O outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria, que gera, necessariamente, um novo dizer, marcado pelas características de seu novo locutor;
- A resposta à palavra do outro produz a minha palavra;

- O falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva;
- Elos vão se constituindo, alimentados pela perene movência da palavra continuamente assumida e delegada;
- Por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada;
- Três modalidades de manifestação da responsividade que, segundo a sua natureza, podem ser propostas como: imediata, passiva ou silenciosa;
- Na atitude responsiva passiva, não se envolve necessariamente a verbalização da resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem;
- A atitude responsiva silenciosa difere das anteriores por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado;
- A percepção da intenção e da possível totalidade do conteúdo que se está sendo dito/escrito são fundamentais para a construção da atitude responsiva, reorganizando o futuro dizer;
- O silêncio, com sentido de indignação ou desprezo à arbitrariedade daquele que fala, pode ser entendido como uma ativa posição responsiva (MENEGASSI, 2009a, p. 168-169).

A partir da responsividade, o enunciado permite fronteiras para se instaurar um diálogo, adotando, para com o enunciado recebido, uma atitude responsiva, concordando, discordando, completando-o, aplicando-o etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). As fronteiras (ou limites) de cada enunciado são definidas, segundo Bakhtin (2003), pela alternância dos sujeitos do discurso. Por conseguinte, antes mesmo de iniciar seu discurso, há o diálogo com os discursos alheios, já que “o falante não é um Adão bíblico” (BAKHTIN, 2003, p. 300), seu discurso não é inédito, ele ecoa os discursos que o antecedem. Ao encerrá-lo, há o diálogo com os enunciados responsivos dos outros, mesmo que seja de forma silenciosa. Portanto, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Salientamos que, uma vez que a linguagem possui caráter sócio-histórico-ideológico, esse jogo alternativo não ocorre desprovido de ideologia, pois os sujeitos sociais que interagem geram sua responsividade por meio de valores sociais.

Sob esse viés, ao analisar a responsividade no discurso escrito, a partir de textos-enunciados dos gêneros e-mail e entrevista escrita, Menegassi (2008) apresenta três possibilidades para sua caracterização: a) responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa; b) responsividade passiva sem

expansão; c) responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa. Para facilitar a exposição, elaboramos o quadro a seguir que sistematiza as características levantadas pelo autor:

Quadro 1 – Sistematização das características de responsividade

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva.
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida.
Permite a continuação do diálogo.		

De posse do que discutimos, observamos que o dialogismo encerra um jogo fronteiro, que é atravessado pela própria língua, pelos sujeitos que participam da interação, pelos valores sociais marcados e por vários outros discursos, em outras palavras, várias vozes sociais, que se entrecruzam continuamente. É sobre essas vozes, a partir de Bakhtin, que dedicamos a seção seguinte.

1.4 AS VOZES BAKHTINIANAS

De acordo com Ponzio (2012), sempre que falamos é por meio da palavra dos outros, quer seja por uma imitação, uma citação, uma tradução literal ou a partir de diversas formas de transposição, que apresentam níveis distintos de distanciamento da palavra alheia, como o recurso das aspas, o comentário, a crítica ou repúdio. Destarte, na alternância dos sujeitos do discurso, primeiramente, as palavras

[...] são palavras de outras pessoas [...]. Depois, essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras-alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Assim, concretiza-se o cruzamento das vozes, pois, segundo o filósofo da linguagem, o locutor assimila, organiza e modifica as palavras dos outros, carregadas com sua expressividade e seu tom valorativo. Logo, como elucida Ponzio (2012, p. 102), a palavra nunca é unidirecional, haja vista que, “[...] enquanto expressa seu próprio objeto, expressa direta ou indiretamente sua própria posição acerca da palavra alheia”. Dessa forma,

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Podemos observar a progressão existente entre os três aspectos referentes à palavra. Primeiramente, a palavra é neutra, fora do contexto, da maneira como se apresenta no dicionário, não é de ninguém. Em seguida, passa a ser palavra do outro, quando o indivíduo apenas reproduz os discursos alheios, quando somente reflete as vozes de outrem. Por fim, a palavra passa a ser palavra minha, quando ocorre a internalização, em que o indivíduo a refrata, de outra forma, modificada: as palavras alheias se tornam palavras próprias do sujeito, impregnadas de sua expressividade.

Ponzio (2012) postula que a manifestação da dialética entre a palavra própria e a palavra alheia ocorre de forma direta, quando a primeira tem a finalidade explícita de reproduzir a segunda, por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre, estando um inserido no outro. É o caso do movimento dialógico de assimilação (RODRIGUES, 2005) do qual tratamos mais adiante. No gênero notícia, por exemplo, é quando o repórter assimila (toma para si) a voz de outrem, explicitando-a ao empregar o discurso direto.

Faraco (2009, p. 86) explica que as vozes alheias

[...] estão na nossa memória discursiva como palavras de outrem e como tais são bivocalizadas em nossos enunciados (isto é, nossos enunciados expressam a um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos): elas são citadas direta ou indiretamente, são aceitas incondicionalmente ou são ironizadas, parodiadas, polemizadas aberta ou veladamente, estilizadas, hibridizadas

Nesse processo, ao retomar as ideias bakhtinianas, Faraco (2009) elucida que o sujeito não internaliza uma só voz, mas muitas vozes sociais, as quais funcionam de maneiras diferentes na constituição socioideológica do sujeito: como vozes de autoridade e como vozes internamente persuasivas. Segundo o autor, a voz de autoridade é compacta, impermeável e resistente à bivocalização, ela interpela o indivíduo, cobrando reconhecimento e adesão de forma incondicional. A voz internamente persuasiva, por sua vez, transita nas fronteiras (limites) do enunciado, é permeável às bivocalizações, abrindo-se para modificações. De acordo com o pesquisador,

o embate e as inter-relações dialógicas dessas duas categorias do discurso (em seus diferentes tipos e graus) são determinantes da história da consciência ideológica individual. Quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica (ptolomaica) será sua consciência; quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais galileana será sua consciência (FARACO, 2009, p. 85).

Em outras palavras, quanto mais vozes de autoridade forem internalizadas, mais a consciência será fechada e, quanto mais vozes internamente persuasivas, mais aberta será. É o constante confronto entre o ideológico do social (oficial) e o ideológico do cotidiano, como assinalamos na seção 1.1 deste capítulo.

As diversas vozes sociais, segundo Faraco (2009), são denominadas heteroglossia (ou plurilinguismo), termo que aparece na obra *O discurso no romance*, como *heteroglossia dialogizada* ou *plurilinguismo dialogizado*. O autor explicita que, muitas vezes, esse termo é entendido, de forma equivocada, como sinônimo de polifonia. Segundo Faraco (2009, p. 58),

para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

Observamos a preocupação do Círculo com o entrecruzamento das vozes sociais, em que a responsividade constitui os elos da corrente contínua da comunicação verbal, respondendo ao que já fora dito e incitando novas respostas. Sob esse viés, Faraco (2009, p. 77) postula que o termo heteroglossia é empregado, pelo Círculo, “para designar a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de *línguas sociais*” (grifos do autor).

Quanto ao termo *polifonia*, Faraco (2009) postula que Bakhtin o extraiu do vocabulário da música, para qualificar o projeto estético nos romances de Dostoievsky. Faraco (2009, p. 77-78) elucida que “*Polifonia* não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes” (grifo do autor). Tezza (2002 apud FARACO, 2009) assinala que o termo polifonia não teve muita produtividade analítica no interior do discurso bakhtiniano, não sendo, pois, uma categoria literária, mas filosófica. Logo,

[...] polifonia é mais uma visão de mundo do que uma categoria técnica. Nossa hipótese é que o conceito de polifonia emerge antes como uma categoria ética do que como uma categoria literária – e Dostoievski será a grande ‘ilustração’ do projeto filosófico de Bakhtin (TEZZA, 2002, p. 298, apud FARACO, 2009, p. 79).

Devido a essa distinção dos termos (heteroglossia e polifonia), ao discutirmos sobre as vozes bakhtinianas, não empregamos a denominação “polifonia”, mas a noção de heteroglossia dialogizada, na qual as vozes sociais se entrecruzam nas fronteiras do enunciado concreto. Nesse sentido, abordamos, agora, as formas como essas vozes se manifestam em textos escritos, a partir da pesquisa de Rodrigues (2005).

Ao discutir um gênero específico - artigo assinado, comumente denominado artigo de opinião - sob a perspectiva bakhtiniana, a autora, no processo de pesquisa, acaba caracterizando as vozes a partir da relação dialógica com os elos anteriores e com os elos posteriores. A caracterização, porém, pode ser

redirecionada à análise de diversos outros gêneros, inclusive os gêneros notícia e reportagem.

Na relação dialógica com os elos anteriores (enunciados já ditos), Rodrigues (2005) identifica dois enquadramentos: a) *movimento dialógico de assimilação de vozes*; b) *movimento dialógico de distanciamento de vozes*.

O movimento dialógico de assimilação ocorre, segundo a pesquisadora, pela coautoria que o jornal assume com o articulista, na relação deste com o seu campo de atuação e com outras vozes que ele incorpora ao seu discurso, sobretudo a partir do discurso citado (discurso direto). De acordo com Rodrigues (2005, p. 174), “o enunciado já-dito dialogiza o artigo e dá credibilidade à fala do articulista, pois traz consigo outras opiniões, verdades, fatos, dados com os quais o autor mantém relações dialógicas que vão dar corporeidade e sustentação à sua opinião”. Há, nesse processo, a presença de vozes “[...] da esfera do cotidiano (pelo chamamento da voz do senso comum, da opinião pública), das esferas da ciência, da política, do jornalismo, da religião e da literatura, entre outras menos marcantes” (RODRIGUES, 2005, p. 175). Para a autora, existem alguns traços estilístico-composicionais que marcam as estratégias de inter-relação do discurso do autor com o que já fora dito, destacando-se, nesta categoria do movimento dialógico de assimilação de vozes,

[...] a escolha de determinados verbos ou grupos proposicionais introdutórios do discurso citado e o uso de determinadas palavras e expressões avaliativas. Os verbos introdutórios, além de indicarem a presença do discurso do outro, dão-lhe uma orientação apreciativa (mesmo que seja um efeito de neutralidade) [...] As palavras e expressões avaliativas podem incidir sobre o enunciado ou seu autor, valorando, de forma positiva, o seu enunciado (RODRIGUES, 2005, p. 176).

No movimento dialógico de distanciamento, as outras vozes, confrontadas pelo autor, são apagadas ou reacentuadas, perdendo sua credibilidade: “há o trabalho de isolamento da orientação valorativa do outro (ela é colocada a sós, sem o apoio de outras vozes), bem como o chamamento de outras perspectivas que não têm ou não adquirem no enunciado do autor o estatuto de credibilidade” (RODRIGUES, 2005, p. 175). Conforme Rodrigues, essa categoria apresenta uma variedade maior de estratégias, já que seu objetivo é desautorizar um ponto de vista específico: o uso de artigos definidos, de pronomes indefinidos, de

pronomes demonstrativos, de expressões avaliativas, da negação, das aspas, dos operadores argumentativos²³ e da ironia. A pesquisadora explica que as estratégias não são excludentes, elas podem, ao mesmo tempo, funcionar como movimento de distanciamento e assimilação. Dessa forma, um elemento pode, por exemplo, introduzir um discurso citado (assimilação), mas, por meio dele, desautorizar o ponto de vista destacado (distanciamento). Nesse sentido, postula que

as diferentes estratégias de enquadramento funcionam em cadeia. Produzindo diferentes efeitos de sentido, elas vão articulando os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento, vão construindo o horizonte axiológico do artigo diante dos demais enunciados já-ditos. Por meio dessas estratégias, o autor 'lapida' o discurso do outro introduzido no seu discurso (RODRIGUES, 2005, p. 176).

Na relação dialógica com os elos posteriores, com os enunciados que estão por vir (atitude responsiva ativa do interlocutor), Rodrigues (2005) identifica três enquadramentos: a) *engajamento*; b) *refutação*; c) *interpelação*.

No movimento dialógico de engajamento, segundo Rodrigues (2005), o leitor é elevado à condição de coautor do texto, pois o discurso é construído de forma com que sua atitude responsiva seja assimilável à posição do autor. Para que isso ocorra, ele usa alguns recursos estilístico-composicionais, como o verbo e o pronome na primeira pessoa do plural (para incluir o leitor em seu discurso), o pronome indefinido de afirmação plena (todos), além de perguntas retóricas que funcionam como possíveis questionamentos do leitor.

No movimento dialógico de refutação, "o autor antecipa as possíveis reações-resposta de objeção que o leitor poderia contrapor a seu discurso, abafando-as" (RODRIGUES, 2005, p. 178). Nesse caso, o articulista silencia a possível contrapalavra do leitor, incorporando-a em seu discurso, de forma refutativa.

²³ A partir de Ducrot (criador da Semântica Argumentativa), Koch (1992, p. 30) define operadores argumentativos como elementos que mostram "a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam". Conforme a autora, os operadores argumentativos podem: assinalar o argumento mais forte (até, até mesmo, inclusive); somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (e, também, ainda, além de etc.); introduzir uma conclusão (portanto, logo, por conseguinte etc.); contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias (mas, porém, contudo etc.); introduzir conteúdos pressupostos (já, ainda, agora etc.); distribuir em escalas opostas (um pouco, pouco) (KOCH, 1992, p. 30-38).

No movimento dialógico de interpelação, o ponto de vista do autor (que, no caso do articulista, é um interlocutor de elite) é apresentado como “a verdade”, de forma imposta, e precisa ser aceita e aderida pelo leitor. Logo, “A interação dialógica entre autor e leitor se apresenta como uma relação de imposição sobre o leitor” (RODRIGUES, 2005, p. 179). Para isso, o autor se dispõe do uso de interlocução direta (você, seu, sua e verbos no imperativo), de modalizadores²⁴ (é preciso, é necessário etc.), do emprego de certos operadores argumentativos e da hibridização ou transformação do gênero²⁵.

A partir de Rodrigues (2005), Silva (2008), ao analisar o gênero notícia, identifica, na relação dialógica com elos posteriores, outros dois enquadramentos: a) *direcionamento*; b) *ativação do conhecimento prévio*. No movimento dialógico de direcionamento, consoante Silva (2008), o enunciador direciona o leitor a compreender o fato a partir de seu posicionamento. A pesquisadora apresenta um exemplo em que foi empregado o recurso do aposto: “[...] Ontem, o titular, que é muito ligado ao prefeito, foi até a Câmara verificar a possibilidade de retornar imediatamente à Casa [...]” (SILVA, 2008, p. 14). No movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio, as informações que não são explicadas, no texto, ativam o conhecimento prévio do leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, como no exemplo: “A assessoria de comunicação da prefeitura informou que o tucano está convalescendo de uma cirurgia na boca e não havia aparecido na prefeitura” (SILVA, 2008, p. 15).

Ao término dessa reflexão, apresentamos, no quadro a seguir, a síntese da categorização a partir de Rodrigues (2005) e de Silva (2008):

²⁴ De acordo com Koch (1992, p. 47-48), os modalizadores, ou indicadores modais sinalizam o “modo como aquilo que se diz é dito”. São exemplos de modalizadores: “*expressões cristalizadas* do tipo ‘é + adjetivo’”; “certos *advérbios* ou locuções adverbiais (talvez, provavelmente, certamente, possivelmente, etc.); *verbos auxiliares modais* (poder, dever, etc.); *construções de auxiliar* + infinitivo [ter de + infinitivo, precisar (necessitar) + infinitivo; dever + infinitivo, etc.]; ‘*orações modalizadoras*’ (tenho a certeza de que..., não há dúvida de que..., todos sabem que..., etc.)” (grifos da autora).

²⁵ Trata-se da presença de outros gêneros (intercalados) no gênero em análise. Na pesquisa de Rodrigues (2005), foram encontrados, intercalados no gênero artigo de opinião, os gêneros relato, provérbio, resumo e carta.

Quadro 2 – Síntese da categorização das vozes

Classificação	Características
1. Relação dialógica com elos anteriores	Inter-relação do discurso do autor com enunciados já ditos
Assimilação	Incorporação outras vozes para dar credibilidade. Utiliza voz do senso comum, de entidades etc., além de verbos ou grupos proposicionais do discurso citado (sobretudo o discurso direto), com emprego de valor apreciativo (vozes usadas positivamente), que trazem verdades, fatos, opiniões.
Distanciamento	Apagamento ou reacentuação das outras vozes, perdendo sua credibilidade. Veicula artigos definidos, pronomes indefinidos, pronomes demonstrativos, expressões avaliativas, aspas, negação, ironia, operadores argumentativos, discurso indireto.
2. Relação dialógica com elos posteriores	Orientação para a reação-resposta ativa do leitor
Engajamento	Elevação do leitor à posição de aliado (coautor). Usa primeira pessoa do plural, de pronome indefinido de afirmação plena (todos) e de perguntas retóricas como questionamentos possíveis do leitor.
Refutação	Antecipação de respostas para abafar uma possível objeção do leitor.
Interpelação	Imposição do ponto de vista do autor ao leitor, usando interlocução direta, modalizadores, operadores argumentativos, hibridização/transformação do gênero.
Direcionamento	Direcionamento do leitor a compreender o fato a partir do posicionamento do autor. Ex.: aposto.
Ativação do conhecimento prévio	Uso de informações, não explicadas no texto, mas que podem ser recuperadas pelo leitor a partir de seu conhecimento prévio.

A proposta de análise das vozes no texto-enunciado escrito comprova, mais uma vez, a permissão de fronteiras para se estabelecer um diálogo, constituindo, pois, o caráter dialógico da linguagem. O diálogo pode se dar por meio da interação com vozes alheias, enunciados já ditos anteriormente, ou com vozes

que virão *a posteriori*, a partir da atitude responsiva do interlocutor, formando uma corrente contínua no processo de comunicação verbal. Neste trabalho, em que abordamos as vozes nos gêneros notícia e reportagem, optamos pela categorização apresentada por Rodrigues (2005) e complementada por Silva (2008), por ser a proposta adotada no Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual* (UEL), o qual aborda a análise linguística, via movimento dialógico com elos anteriores e posteriores, em diferentes gêneros discursivos.

Desse modo, encerramos, aqui, o primeiro capítulo deste trabalho, em que discorreremos sobre a natureza social e ideológica da linguagem, a interação verbal, o dialogismo e as vozes bakhtinianas. Reportamo-nos à Rodrigues (2005) e Silva (2008), com a sua “categorização” a partir do movimento dialógico com elos anteriores e com elos posteriores, que utilizamos, na pesquisa, para analisar os textos-enunciados dos gêneros notícia e reportagem. No que concerne à responsividade, optamos pelos estudos de Menegassi (2008; 2009a), ampliando-os, para abordar o processo de interação com as professoras. Após essa reflexão, que embasa nossa pesquisa, discutimos, no capítulo seguinte, sobre os gêneros discursivos e, em específico, sobre os gêneros notícia e reportagem.

2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E OS GÊNEROS NOTÍCIA E REPORTAGEM

À luz da perspectiva bakhtiniana, o signo, como já discutimos, é materializado na comunicação que ocorre em grupos organizados ao redor das esferas de atividade humana, nas quais circulam diversos gêneros discursivos. É sobre essas formas típicas de enunciado, relativamente estáveis, que refletimos neste capítulo.

Primeiramente, versamos acerca da diferença entre as opções terminológicas *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. Logo após, abordamos a definição bakhtiniana dos gêneros, suas características, elementos constituintes, bem como a adoção dos gêneros como objeto de ensino da língua. Em seguida, tratamos sobre os gêneros a que nos propomos trabalhar, na formação continuada, notícia e reportagem, respectivamente, buscando suas definições, diferenças, características, além do contexto histórico e social em que se constituíram.

2.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

De acordo com Rodrigues (2004), a partir da década de 1990, houve um grande avanço das pesquisas em torno dos gêneros discursivos, sobretudo na área da Linguística Aplicada, devido à solidificação da mudança do objeto de ensino e aprendizagem²⁶ tanto da língua materna como da língua estrangeira. Segundo a autora, “no Brasil e em outros países, as concepções teóricas de Bakhtin têm sido retomadas e citadas por muitas dessas pesquisas, mas, muitas vezes, com efeitos de interpretação e apropriação diversos” (RODRIGUES, 2004, p. 415).

Com relação às pesquisas realizadas no Brasil, Rojo (2005) comprova esse fato por meio de um levantamento feito sobre as pesquisas com base em teorias de gênero de extração francófona²⁷, a partir do qual constatou que

²⁶ Refletimos, ainda nesta seção, sobre a noção de gêneros discursivos como objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

²⁷ “Trata-se de balanço feito e apresentado em julho de 2000, por solicitação do Sub-GT da ANPOLL “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais”, no XV Encontro Nacional da ANPOLL, sobre os principais trabalhos do LAEL/PUC-SP, que tomavam por base teorias de gêneros de extração francófona. O

os trabalhos em torno dos gêneros se dividem em duas vertentes distintas, enraizadas em diferentes releituras bakhtinianas: “*teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*” (ROJO, 2005, p. 185, grifos da autora). Conforme a autora, a primeira vertente

[...] centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. No primeiro caso, os autores de referência eram, em geral, o próprio Bakhtin e seu círculo, além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro etc. No segundo, os autores de referência eram, em geral, Bronckart e Adam (ROJO, 2005, p. 185).

O estudo do gênero, nas pesquisas enquadradas na segunda vertente, para Rojo, tinha caráter descritivo, com enfoque na estrutura ou forma composicional, por meio de noções advindas da Linguística Textual que se associavam à composição dos enunciados concretos do gênero. Já as pesquisas classificadas na primeira vertente selecionavam “[...] os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem pretensão de esgotar ‘marcas lingüísticas’ que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso” (ROJO, 2005, p. 186), recorrendo, assim, a autores e conceitos de base enunciativa.

A partir daí, Rojo (2005) realiza uma reflexão mais aprofundada a respeito dessa questão conceitual e terminológica²⁸, demonstrando a semelhança entre a posição do brasileiro Marcuschi e a do professor da Universidade de Genebra Jean-Paul Bronckart, além do diálogo estabelecido entre Bronckart e o linguista francês Jean-Michel Adam. A autora explicita algumas divergências na proposta em que Bronckart demonstra equivalência entre os termos de sua abordagem e da abordagem de Bakhtin, principalmente acerca dos conceitos de “*interação/ação (sociológico/psicológico)*, de *enunciado/frase (utterance)* e de *heteroglossia/tipos de discurso*” (ROJO, 2005, p. 191, grifos da autora). Rojo

levantamento baseou-se na produção declarada pelos pesquisadores na plataforma Lattes” (ROJO, 2005, p. 184, em nota de rodapé).

²⁸ Nosso intuito não é o de nos aprofundarmos nessa reflexão, mas apenas apontarmos algumas considerações da autora a esse respeito para, posteriormente, podermos justificar a nossa opção terminológica.

também evidencia quatro pontos em comum entre as abordagens que integram a vertente da teoria dos gêneros textuais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de *gênero como família de textos*, sendo que famílias podem ser reconhecidas por *similaridades* (no dizer de Wittgenstein, por *formatos*). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do *texto* – textuais/de composição; lingüísticas/de estilo – ou do *contexto* ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;
- todas buscam compartilhar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de *seqüências e operações textuais* (Adam, Marcuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano (ROJO, 2005, p.192-193, grifos da autora).

Segundo Rojo (2005), nessa visão, sempre ocorre uma finalidade descritivo-textual, distanciando-se do método sociológico de estudo da língua proposto por Bakhtin/Volochinov (1992), como apresentamos no capítulo anterior.

Rodrigues (2004) elucida que a heterogeneidade terminológica se dá devido a dois fatores: ao próprio processo de trabalho do autor (composto por alguns manuscritos inacabados) e, sobretudo, aos problemas de tradução, que, dependendo da cultura, do horizonte sócio-histórico e discursivo do tradutor, os enunciados são interpretados de formas diferentes. Apesar dos aspectos apontados, Rodrigues (2004) corrobora a posição adotada por Rojo, ao afirmar que a abordagem de cunho lingüístico ou apenas textual não dá conta da análise dos gêneros, pois, ao se preocupar, principalmente, com a descrição de um determinado gênero, ocorre um apagamento do caráter dialógico da linguagem e “da própria noção do que seja gênero: a sua dimensão social constitutiva, a sua plasticidade e a sua relativa estabilidade e normatividade” (RODRIGUES, 2004, p. 432).

Segundo Rojo (2005, p. 189), na vertente da teoria dos gêneros do discurso, o analista bakhtiniano opta pela busca “da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”, evidenciando-se, portanto, o método sociológico proposto pelo Círculo, já que

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação [...] Será sempre um estilo de trabalho mais ‘*top down*’ e de idas e vindas da situação do texto e nunca um estilo ‘*bottom-up*’ de descrição exaustiva e paralela dos textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação (ROJO, 2005, p. 199, grifos da autora).

A começar pelas considerações sobre as duas vertentes apresentadas, adotamos a terminologia “gêneros discursivos”, escolha feita pelo Projeto de Pesquisa do qual fazemos parte “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), conforme demonstram Cecílio, Ritter e Perfeito (2010, p. 4-5):

Assumimos tal posicionamento por concordarmos com a ideia de o conceito de gêneros estar relacionado a objeto discursivo ou enunciativo (ROJO, 2005), uma vez que envolve elementos sócio-históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 1992) e privilegiar, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto, de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s).

Acreditamos que, no contexto de ensino e aprendizagem da língua materna, a vertente dos gêneros discursivos permite dar conta da complexidade dos aspectos envolvidos em atividades de leitura, produção textual e análise linguística, possibilitando a participação do aluno em diversas práticas sociais, o que contribui para a sua construção como cidadão. Passamos a refletir sobre o conceito de gêneros discursivos²⁹. De acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua se efetua por

²⁹ Brandist (2012) afirma que Medvedev, em 1928, na obra *O método formal nos estudos literários*, deu a principal virada do Círculo relacionada aos gêneros, ao criticar o formalismo russo. Medvedev foi o primeiro a notar que os gêneros não estavam limitados a formas artísticas convencionais, noção assumida, mais tarde, por Volochinov, o qual verificou que todas as formas de enunciados podiam ser tratadas como gêneros de diferentes tipos. Posteriormente, na década de 50, “[...] Bakhtin desenvolveu ideias de colegas já falecidos e seu próprio trabalho sobre o romance em uma teoria geral dos gêneros discursivos” (BRANDIST, 2012, p. 76). Em decorrência dessa trajetória, o conceito

meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que são proferidos pelos participantes da comunicação verbal, os quais, por sua vez, pertencem a diferentes campos (esferas) da atividade humana (esfera do cotidiano, jornalística, publicitária, científica, religiosa, acadêmica etc.). Logo, nossos enunciados sempre são produzidos dentro das diversas esferas, na interação verbal e, por isso, são determinados pelas especificidades de cada uma delas.

Faraco (2009, p. 127) explica que, na relação entre as esferas de atividade e as formas do dizer, Bakhtin abre uma perspectiva “para estudos do dizer e do agir, do discurso e da atividade, que permite o refinamento de nossa percepção da heterogeneidade e complexidade das práticas de linguagem e das atividades humanas”. De tal modo, Bakhtin (2003, p. 262) define gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (grifos do autor), elaborados dentro de cada campo ou esfera de utilização da língua. Conforme Faraco (2009), Bakhtin ressalta, nesta definição, a historicidade dos gêneros (os tipos não são formas fixas, mas maleáveis, já que as atividades humanas transformam-se constantemente) e a imprecisão de suas características e fronteiras, uma vez que é impossível estabelecer limites rígidos àquilo que está em contínua modificação. Porém, isso não impede o reconhecimento de regularidades no interior de cada campo da atividade humana e, conseqüentemente, em cada gênero do discurso.

Sobral (2009a, p. 117) sintetiza os principais aspectos do caráter estável-dinâmico dos gêneros:

1. O gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero.
2. Protótipos e fragmentos do gênero permitem ‘dominá-lo’, ou seja, o gênero tem um certo ‘tom’, certa ‘linguagem’, que não devem contudo ser confundidos com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser ‘formulaicos’).
3. Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.
4. O gênero traz o *novo* (a singularidade, a impermanência) articulado ao *mesmo* (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez.

de gênero, segundo Sobral (2009a), permeia todas as obras do Círculo, ficando mais evidente no capítulo *Os gêneros do discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal*.

Na primeira proposição, notamos a importância da esfera - “fluxo das mais variadas formas de relação social (esferas ou campos de atividade humana)” (ROJO, 2008, p. 95) - que define as características do gênero. A esfera jornalística, por exemplo, cria características que são específicas dos gêneros notícia e reportagem. Na segunda aceção, temos as regularidades dos gêneros, as marcas linguístico-enunciativas que lhes são próprias. Podemos exemplificar este aspecto com a presença do verbo no pretérito perfeito do indicativo, em notícias, conferindo-lhes certeza de que o fato ocorreu. A terceira nos mostra a dinamicidade do gênero: um mesmo gênero (notícia, por exemplo) apresenta características diferentes dependendo do suporte em que é veiculado, em nosso caso, o jornal, que pode ser mais ou menos sensacionalista, pode adotar uma linguagem diferenciada, voltada a um público mais elitizado ou não etc. Por fim, a quarta conjectura mescla a novidade à regularidade.

Tais aspectos levam o autor à seguinte reflexão:

[...] no percurso que vai do dialogismo ao gênero, há uma mesma concepção: a diferença e a semelhança, a mudança e a estabilidade, se acham em tensão permanente, no aqui e agora e ao longo do tempo, já que, para o Círculo, no mundo humano o ‘absolutamente novo’ é tão inconcebível quanto o ‘absolutamente mesmo’ (SOBRAL, 2009a, p. 118).

Nesse sentido, como discutimos anteriormente, o “Adão bíblico” não existe, os discursos não são absolutamente novos, uma vez que advém de “palavras alheias”. Da mesma forma, os discursos não podem ser absolutamente os mesmos, haja vista que os modificamos, reelaboramos, de acordo com a situação de interação em que nos encontramos. Desse modo, o autor conclui: “Logo, a articulação entre o repetível e o irrepitível, a atividade em geral e os atos específicos dessa atividade, presentes na concepção do ato, percorrem toda a obra do Círculo - do dialogismo ao gênero” (SOBRAL, 2009a, p. 118).

Faraco (2009, p. 129) explica que a relativa estabilidade do gênero propicia a Bakhtin a antecipação de uma discussão que viria posteriormente, na teoria social, “de que as atividades humanas não são nem totalmente previsíveis por modelos pré-dados, nem totalmente casuais. As atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência”, dessa forma, é imprescindível inter-relacionar, continuamente, o que é dado e o que é novo. Além

disso, o teórico brasileiro pontua o fato de os gêneros do discurso cumprirem indispensáveis funções sociocognitivas:

Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias (FARACO, 2009, p. 129-130).

Por isso, é impossível extrair o gênero de sua esfera da atividade humana: é no interior de cada esfera que ele orienta nosso dizer, levando-nos a uma atitude responsiva ativa. Bakhtin (2003) assinala que falamos por meio de gêneros do discurso e que moldamos nosso discurso a partir de certas formas de gênero:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Para o autor, as formas de gênero são mais flexíveis que as formas da língua, haja vista a extrema diversidade dos gêneros do discurso, já que também são infinitas as possibilidades de atividade humana. Sob esse enfoque, Bakhtin (2003) elucida que pessoas que possuem um excelente domínio da língua podem se sentir impotentes em algumas esferas da comunicação por não dominarem as formas de gênero da referida esfera, o que não ocorre devido à pobreza vocabular ou gramatical, mas pela falta de habilidade do repertório dos gêneros dessa esfera em particular. Dessa forma, segundo Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e

nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”.

Diante dessas constatações, não nos restam dúvidas sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua, pois consideramos que, quanto mais o aluno dominar diferentes gêneros, pertencentes a diferentes esferas, melhor será sua habilidade em diversas situações de comunicação e, ainda, melhor será sua reflexão acerca da situação da comunicação e, por conseguinte, sobre as formas da língua. Sob esse viés, tomemos como exemplo um aluno que possui um bom domínio da língua portuguesa, que escreve ótimos textos-enunciados pertencentes à esfera jornalística, sobretudo de caráter argumentativo, como carta do leitor, editorial, artigo de opinião. Caso ele não possua experiências com o repertório de gêneros da esfera acadêmica, poderá não ter o mesmo desempenho na escrita de resumos ou de artigos científicos.

Segundo Bakhtin (2003), a diversidade dos gêneros é infinita, pois infindas são as possibilidades da atividade humana. Logo, em cada esfera dessa atividade, há um repertório específico de gêneros do discurso, o qual cresce, desenvolve-se, de acordo com o desenvolvimento da própria esfera. Bakhtin (2003, p. 262) evidencia

[...] 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 do 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).

Ao salientar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, sem, no entanto, minimizá-la, Bakhtin (2003) os classifica em gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os primeiros constituem-se nas interações diárias, naturais, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e

cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos etc. Conforme Bakhtin (2003, p. 263), em seu processo de formação, os gêneros secundários

[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta no romance [...].

Notamos, pois, que os gêneros primários e secundários são interdependentes, já que, como explica Faraco (2009, p. 133), “em muitas de nossas atividades, há uma passagem constante do plano secundário para o primário e deste para aquele”. O teórico brasileiro cita como exemplo o gênero conferência, em contexto acadêmico, o qual se caracteriza como gênero secundário, já que é bastante elaborado, possui formas relativamente estáveis de acontecer. Porém, durante a sua ocorrência, esse gênero pode se mesclar com gêneros primários, como por exemplo, quando o expositor conta uma piada para distrair ou chamar a atenção da plateia. Outro exemplo citado pelo autor nos mostra o inverso (o gênero primário se mesclando com o secundário), como em uma atividade em que um camelô está anunciando seu produto (gênero primário, por estar relacionado com a comunicação espontânea do dia-a-dia), a qual, muitas vezes, possui um ar de conferência.

Sobral (2009a, p. 122) expõe que a perspectiva bakhtiniana a respeito dos gêneros leva em consideração:

Tanto a relação entre os gêneros primários e os secundários como, o que tem grande relevância, os processos históricos de composição dos gêneros, principalmente os secundários, o que engloba tanto sua derivação a partir dos primários como a interrelação, assimilativa e polêmica, entre gêneros, os gêneros híbridos e intercalados etc., que têm relação direta com os embates travados entre gêneros em suas esferas de produção, recepção e circulação.

Desse modo, os gêneros primários e secundários se transformam, mesclam-se, na interação verbal, dentro de determinada esfera da atividade humana. Os gêneros híbridos, conforme o teórico, caracterizam-se pela união de

duas linguagem em um mesmo enunciado, no qual ambas são colocadas em confronto a partir do ponto de vista do locutor, não havendo, portanto, a apropriação do discurso alheio. Os gêneros intercalados são diferentes gêneros que surgem no interior de outro, como por exemplo, o relato ou a confissão inseridos no romance. Os gêneros intercalados podem representar o ponto de vista do enunciador, ou até mesmo determinar a forma do gênero em que foram inseridos. Entretanto, o autor ressalva que “[...] é no todo do discurso que se deve buscar o tom avaliativo que lhe confere sua especificidade” (SOBRAL, 2009a, p. 124).

Para abordar a questão da formação de gêneros, Sobral (2009a, p. 124) propõe os conceitos de “intergenericidade” e “fase parasitária”. O primeiro envolve os modos pelos quais os gêneros, ao se relacionarem, vão se constituindo na sociedade, por meio da ação do tempo, do espaço, da cultura etc. Podemos citar, como exemplo, o gênero *e-mail*, que se constituiu, na sociedade, com a ação do tempo, da cultura, do desenvolvimento tecnológico, a partir da relação com gêneros como carta, bilhete, memorando, que já existiam. O segundo “refere-se aos procedimentos de assimilação e refutação de gêneros por outros gêneros, que são formas de apropriação ativa e criativa dos gêneros alheios” (SOBRAL, 2009a, p. 125). Podemos dizer que o gênero notícia, no momento de sua constituição, assimilou gêneros como relato, depoimento e refutou outros, como o romance, o texto de opinião, apropriando-se deles ativamente.

Com essa hipótese, Sobral (2009a, p. 125) infere que

[...] é provável que todo gênero, em seu processo de formação, ao buscar antecipar-se a dificuldades que mais tarde vai enfrentar para sua consolidação, passe por uma fase ‘parasitária’, na qual, incorporando certos gêneros a partir dos quais se forma, e recusando outros gêneros que também lhe servem de base, parece hesitante e frágil precisamente porque, ao criar para si uma estrutura de superfície fechada, um arcabouço de afirmações indiscutíveis que revela o medo da recusa e a falta de condições de enfrentá-la caso ocorra, tem uma existência indefinida, ambivalente, sem definição ‘genérica’. Nessa fase, o gênero mantém-se numa permanente tensão interior, de modo implícito ou explícito, em maior ou menor grau, e não refuta diretamente os gêneros a que se opõe, nem se compromete diretamente com aqueles que busca incorporar para seus fins específicos.

Para o autor, na ‘fase parasitária’, configura-se um esforço de escamotear a tensa presença dos gêneros apropriados, seja por assimilação ou por

rejeição, o que os torna mais presentes, travando, assim, um confronto de vozes, uma polêmica oculta, o que evidencia as ideias bakhtinianas.

Os gêneros já consolidados são determinados pelas especificidades de cada uma das esferas em que estão inseridos,

[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Temos, portanto, os três elementos que constituem os gêneros (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional), os quais não podem ser desligados do todo do enunciado, haja vista que os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo (esfera) da comunicação. Por essa razão, entendemos que os três elementos estão aliados ao contexto de produção do gênero, já que, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), a expressão dos enunciados concretos é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. Logo, os gêneros só podem ser compreendidos “a partir da ‘situação social imediata’ e do ‘meio social’ - é preciso entender quem são os interlocutores, em que situação real se encontram, qual o papel que ocupam na sociedade, em que época histórica se deu a enunciação” (OHUSCHI et al., 2010, p. 2), o que vai ao encontro do método sociológico proposto pelo Círculo.

O *conteúdo temático* refere-se aos temas que são abordados em enunciados concretos que pertencem a determinado gênero. Por essa razão, cabe-nos compreender o que é tema na concepção do Círculo. Para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 129), “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”, ele é sempre único, não reiterável, constituído pela enunciação, construído pelas significações individuais. Dessa forma, o tema é formado pelas várias significações que construímos - à medida que compreendemos as palavras alheias e que elas se tornam palavras nossas, definimos o tema.

Para os autores, o tema não é determinado apenas pelas formas linguísticas que compõem a enunciação, mas também pelos elementos não-verbais

da situação de comunicação. Em uma leitura de um texto-enunciado, por exemplo, o significado vem do próprio texto (matéria linguística), mas o sentido (a sua temática) é construído na enunciação. Isso quer dizer que, dependendo do contexto em que essa enunciação se insere, o sentido pode ser diferente. Por outro lado, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 129), “[...] o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido”. Isso ocorre porque “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Nesse sentido, Menegassi (2010, p. 79) afirma que “[...] o tema é parte inerente da enunciação, que se manifesta através dos sentidos construídos no gênero do discurso manifestado nas situações específicas e reais de interação verbal”. A partir de todas essas considerações, compreendemos o conteúdo temático, elemento que constitui o gênero, não apenas como um assunto específico de um texto-enunciado, mas como uma orientação de sentido, que considera o momento da enunciação, a finalidade discursiva e os participantes da interação.

Sobral (2009a, p. 75) postula que:

o tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico; é uma mobilização de formas da língua segundo as condições da enunciação, é o lugar em que significação + enunciação produzem sentido.

Na visão deste autor, a ideia de significação e tema pode ser vista como um dos pontos de convergência entre vários conceitos bakhtinianos, como o diálogo, a interação, o sujeito, a enunciação etc., pois:

- 1.as palavras servem, em sua significação, ao surgimento e desenvolvimento de temas. A significação é a base a que o sujeito em contexto (na presença do ‘outro’) recorre para ‘criar’ e desenvolver o tema;
- 2.os temas surgem na interação dialógica (que não se restringe a algumas formas fixas), sendo portanto fruto da situação de produção dos discursos;
- 3.o sujeito avalia aquilo que diz levando em conta as reações presumidas do interlocutor etc., e o faz no âmbito de uma dada maneira de conceber e construir o mundo humano a partir do mundo natural, biológico [naturalização]; e

4. Essas maneiras de conceber e construir o mundo têm caráter ideológico, o mesmo ocorrendo com os signos, sempre entendidos como signos ideológicos (SOBRAL, 2009a, p. 82).

De tal modo, podemos compreender o percurso em que se dá a enunciação, no qual, primeiramente, há uma inter-relação entre significação e tema, sendo que o primeiro é a base para a realização do segundo. Este, por sua vez, nasce em situações concretas de interação e é avaliado pelo sujeito (locutor) a partir das possíveis reações do interlocutor. Tais reações são permeadas por ideologia.

Outro aspecto relacionado ao tema é a exauribilidade temática. Menegassi (2010) discute-o, mostrando como esse elemento é um fator constitutivo do gênero. De acordo com o pesquisador,

Exaurir, segundo o Dicionário Aurélio, significa esgotar completamente (FERREIRA, 1999). Assim, a 'exauribilidade do objeto e do sentido' (BAKHTIN, 2003, p. 281) é compreendida como sendo 'exauribilidade temática', pois o próprio autor a denomina como 'exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado' (p. 281). Dessa forma, uma vez que um dos elementos do gênero discursivo é o conteúdo temático, isto é, o sentido da enunciação, portanto, opta-se por denominar a proposição 'do objeto e do sentido' como correspondente à noção conceitual 'temática', formando, com isso, o conceito 'exauribilidade temática', como noção inerente ao gênero discursivo, que envolve a exauribilidade do objeto e do seu sentido, ou seja, de sua temática (MENEGASSI, 2010, p. 78-79).

Conforme o autor, há dois tipos de exauribilidade temática: plena e relativa. O primeiro tipo ocorre em alguns campos da atividade humana, em que, na alternância dos sujeitos do discurso, as respostas podem ser restritas, pelo fato de a padronização do gênero e a situação comunicativa em que ele se insere não permitirem uma resposta criativa, na exposição do tema. O segundo tipo é estabelecido em enunciados em que a criatividade é necessariamente solicitada, ou seja, a relativa conclusibilidade (BAKHTIN, 2003) é "[...] exigência do gênero discursivo, justamente por ter seus limites como enunciado concreto imposto pelo grupo social em que circula" (MENEGASSI, 2010, p. 81). Ela se manifesta nos campos de atividade humana em que o gênero apresenta elementos criativos que permitem, na alternância dos sujeitos do discurso, uma atitude responsiva, sendo, portanto, os gêneros secundários os mais propícios a esse tipo de exauribilidade. O autor conclui que

[...] o gênero em si não é relativo, mas o tema que o constitui apresenta essa característica, em função do projeto de dizer do autor, da finalidade marcada, da 'idéia definida do autor', nas palavras de Bakhtin. Dessa maneira, o tema é um elemento que está intimamente ligado ao gênero, sendo, portanto, o primeiro dos elementos de sua constituição.

Com isso, observa-se que a exauribilidade temática é elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social (MENEGASSI, 2010, p. 82).

Quanto ao *estilo*, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 144) apresentam um estudo das formas de citação da palavra de outrem (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre). Os autores destacam a importância dos discursos alheios para a constituição dos discursos próprios, “[...] como uma unidade integral da construção”. Conforme os estudiosos, o estilo organiza a sua maneira os discursos do outro e os elementos da língua, não negando, dessa maneira, o caráter individual do autor, porém, nunca deixa de ser visto como um fenômeno social, uma vez que ele sempre se relaciona com os enunciados alheios.

Ao discutir sobre o estilo, Faraco (2009) retoma a estilística, que delimita o estilo como seu objeto de estudo, e explica que ela oscila entre dois polos: “ou o estilo é entendido – na esteira do trabalho de Charles Bally – como a atualização individual do sistema [...]; ou o estilo é – na esteira do idealismo linguístico (Croce, Vossler, Spitzer) – a expressão criativa do psiquismo individual” (FARACO, 2009, p. 134). De acordo com o teórico brasileiro, nos dois polos, a estilística é atravessada pelo eixo da individualidade. Porém, para o autor, ela não pôde fugir “de um pressuposto geral de que a atividade estilística do falante envolve gestos de escolha, de seleção, seja entre as alternativas fornecidas pelo sistema como tal, seja entre diferentes possibilidades de criação expressiva” (FARACO, 2009, p. 135). Nesse sentido, a partir das contribuições da Sociolinguística, questões como critérios geográficos, sociais e contextuais foram considerados como fatores que interferem nas escolhas dos gestos estilísticos. Faraco afirma que o Círculo bakhtiniano já havia anunciado a associação entre as variáveis linguísticas e geográficas, sociais, contextuais e históricas na década de 1920, ao criticar “[...] o idealismo linguístico por querer construir o psiquismo individual como a fonte de toda a língua, mostrando que sem uma orientação social de caráter apreciativo (axiológico) não há atividade mental” (FARACO, 2009, p. 136).

Para Bakhtin (2003, p. 265), todo estilo está ligado ao gênero, podendo “[...] refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)”. Nesse sentido, ao selecionar e combinar determinados gêneros do discurso, de acordo com as esferas de atividades em que são realizados, com as condições de produção e a relação valorativa com o objeto de sentido - tema -, o sujeito escolhe também os recursos textuais, lexicais e gramaticais. E, por meio de sua expressividade, retoma e modifica a fala alheia. Dessa forma, não há estilo sem gênero, como observamos quando Bakhtin (2003) analisa a questão sob a ótica da funcionalidade do gênero, em que cada esfera da atividade e da comunicação humana tem seu estilo próprio:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Brait (2010), após realizar uma reflexão sobre o estilo, a partir de várias obras do Círculo de Bakhtin, conclui que o conceito bakhtiniano de estilo “[...] não pode separar-se da idéia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento” (BRAIT, 2010, p. 96).

Sobral (2009a) postula que o estilo é interativo e dialógico, e que

[...] vem da relação entre o autor e o grupo social de que faz parte, em seu representante autorizado, ou típico, a imagem social do ouvinte, que também é um fator intrínseco vital da obra. O estilo tem relações com a forma do conteúdo, o modo como o conteúdo é organizado, e não tem que ver com um ‘desvio’ da norma, do mesmo modo como seu uso não se restringe à obra literária. O estilo é determinado pelas inter-relações entre a escala avaliativa do evento descrito e seu agente, o herói, cujo peso depende do ‘contexto não-articulado de avaliações básicas da obra’ (Bakhtin, 1997, p. 11) [...] (SOBRAL, 2009a, p. 64).

É mediante essas considerações que abordamos, no trabalho com a análise linguística, o estudo das marcas linguístico-enunciativas nos gêneros notícia e reportagem. Compreendemos as marcas linguísticas como próprias do estilo do

gênero, mobilizadas, e as marcas enunciativas como próprias do estilo do autor, haja vista que a seleção de palavras já sugere uma movimentação dialógica - com elos anteriores e posteriores (RODRIGUES, 2005).

A *construção composicional* diz respeito aos procedimentos que se referem à estruturação e acabamento do enunciado, atrelados à forma arquitetônica, determinada, conforme Sobral (2009a), pelo projeto enunciativo do locutor. Desse modo, a construção composicional não se associa apenas à organização textual, visto que cada gênero atrela-se a uma situação social específica. Rodrigues (2005, p. 168) explicita que “[...] a composição como parte da linguística é diferente do estudo da composição que leva em conta a tarefa artística ou científica (finalidade ideológica, valores axiológicos das esferas sociais) do enunciado”.

Logo, a forma composicional do gênero pode ser mais ou menos rígida, de acordo com o tipo de relação social instituída em dada esfera de comunicação. Nesse sentido, a partir de Brait (2010), consideramos que a construção composicional, de certa forma, faz parte do estilo, uma vez que este também depende do tipo de relação estabelecida entre os interlocutores. Consoante Brait (2010, p. 89), “mesmo no caso dos gêneros altamente estratificados, sua diversidade deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros”. Sob esse viés, a autora elucida que:

[...] cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos. Uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Aqui, sem dúvida, se pensamos no estágio atual da construção do conhecimento, em nossa cultura e nos círculos acadêmicos em geral, certamente saberemos apontar alguns gêneros e as coerções que determinam sua temática, sua forma composicional e seu estilo. Mas saberemos, também, em meio às estabilidades, apontar o que há de marca autoral em artigos, monografias, teses, aulas expositivas, seminários, conferências (BRAIT, 2010, p. 89).

Após a reflexão sobre dos elementos que constituem os gêneros (contexto de produção/conteúdo temático, construção composicional e estilo),

discutimos sobre o seu emprego em sala de aula. A partir desses elementos, com base em Barbosa (2003) e Rojo (2005), Perfeito (2005) elabora uma proposta para ser utilizada, no âmbito escolar, na análise de textos-enunciados de vários gêneros discursivos. Tal proposta é reformulada em Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 55-56) e propõe observar aspectos concernentes:

- ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao conteúdo temático – ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- à construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor.

A proposta permite-nos realizar atividades relacionadas à leitura, à escrita e à análise linguística, possibilitando um trabalho de forma aprofundada e permitindo o desenvolvimento de capacidades próprias de cada gênero. Dessa maneira, o aprendiz poderá dominá-los e, por conseguinte, poderá ter melhor desempenho nas situações de comunicação em que se envolver e na reflexão sobre as formas da língua.

Rojo (2000, p. 29), ao discutir os modos de se pôr em prática os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), expõe que os conteúdos de língua portuguesa encontram-se, neste documento, distribuídos por “[...] *dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*” (grifos da autora). Conforme a estudiosa, os conteúdos sugeridos para o eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem contemplam aspectos relacionados “[...] à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos” (ROJO, 2000, p. 30). Com relação ao eixo do *uso*, os conteúdos indicados são enunciativos, envolvendo aspectos como historicidade da língua(gem), contexto de produção dos enunciados (na leitura/escuta e produção de textos orais e escritos), contexto de produção na organização dos discursos

(gêneros do discurso e suporte em que se inserem) e no processo de significação. É nesse universo que, nos PCN, segundo a autora, o texto é considerado unidade de ensino e os gêneros, objetos de ensino.

Segundo Barbosa (2000), a adoção dos gêneros como objeto de ensino, preconizada pelos PCN, deve-se ao fato de que a definição bakhtiniana dos gêneros inclui aspectos referentes à enunciação e ao discurso, o que, conforme a pesquisadora, pode contemplar, de forma mais eficiente, o processo de compreensão e de produção de textos. A autora salienta que, ao defender essa posição, refere-se tanto a gêneros orais como gêneros escritos e expõe que, ao se trabalhar com a oralidade, “[...] pode-se e deve-se tomar os gêneros orais públicos como objetos de ensino, o que permitiria um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos” (BARBOSA, 2000, p. 154). Sob esse viés, a pesquisadora acrescenta que os gêneros

[...] nos permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, o que permite que o professor possa ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, por extensão, os alunos também podem ter uma maior clareza do que devem saber ou do que devem aprender (BARBOSA, 2000, p. 155).

A estudiosa demonstra, também, que as classificações tipológicas tradicionais (descrição, narração e dissertação) são genéricas e que não contemplam as diferenças existentes entre os gêneros, apesar de permitir o reconhecimento de algumas categorias. A autora cita diversos exemplos, como as diferenças entre uma fábula e um conto de fadas (colocados sob o rótulo *narração*) e entre o editorial e uma resenha crítica (colocados sob o rótulo *dissertação*). Barbosa (2000, p. 158) sintetiza as razões pelas quais defende a adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino a partir das seguintes proposições:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos)³⁰ fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). Por fim, resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos.

Ao debater sobre qual conceito de gênero (do discurso ou textual) os PCN adotam em sua proposta de didatização, Rojo (2008) afirma que o documento, apesar de não indicar as fontes teóricas, revozeia as propostas do Círculo de Bakhtin e do Grupo de Genebra. O diálogo que o documento estabelece com os estudos bakhtinianos justifica “[...] a assunção do gênero do discurso (e não das formas, das normas, das regras, da gramática e das tipologias) como objeto de ensino das línguas e das linguagens” (ROJO, 2008, p. 97). No diálogo com a vertente didática dos gêneros textuais, em que os PCN também os propõem como objeto de ensino, há a ideia do gênero como um megainstrumento, noção proposta pelo Grupo de Genebra, a qual, segundo a autora, tem sido produtiva no processo de ensino e aprendizagem de língua, porém, aponta para o gênero como modelo e referência, caracterizando-se como abordagem prescritiva, conforme discutimos no início desta seção.

Retomamos que, no momento da realização da pesquisa em campo, concebíamos os gêneros como objetos de ensino, visão que foi discutida e adotada na formação continuada com as professoras. Por isso, nesta tese, adotamos esta noção, a qual veio de encontro às propostas pedagógicas pautadas nos métodos tradicionais, que não incluíam aspectos enunciativo-discursivos e priorizavam as classificações tipológicas.

Essa ideia, porém, vem sendo rediscutida no âmbito da LA. Rojo (2008) elucida que a tendência, ao conceber o gênero como objeto de ensino, é reduzi-lo a um estudo de forma estanque e propõe abordá-lo de maneira transdisciplinar, priorizando “os discursos em sociedade como práticas letradas em

³⁰ Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61) propõem cinco agrupamentos de gêneros: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *instruir*, que tomam por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a retomada a distinções tipológicas. Outra possibilidade de agrupamento dos gêneros se dá a partir das esferas comunicativas (do cotidiano e dos sistemas ideológicos constituídos), uma vez que cada gênero está contido em um conjunto ideológico de várias forças.

sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica (Silva, 1999) e culturalmente sensível”. (ROJO, 2008, p. 100).

Geraldi (2010)³¹ reflete acerca dos deslocamentos no processo de ensino e aprendizagem de LP nas últimas quatro décadas, havendo, primeiramente, um avanço (dos objetos de ensino a práticas de linguagem) e, em seguida, um retrocesso (das práticas de linguagem a objetos de ensino). A esse respeito, o autor propala que

[...] um ensino que se deslocou vagarosamente de objeto a práticas, entre nós ao longo dos últimos 40 anos, está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola. Objetos podem ser mercadorias; práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente (na escola, projetos que se fazem coletivos pela presença de muitos sujeitos sociais distintos). Impossível dizer que práticas não produzam competências, mas como não são transformáveis em mercadorias, será necessário retornar aos objetos escamoteando uma questão crucial: como conciliar a construção de competências práticas pelo consumo de mercadorias? (GERALDI, 2010, p. 79).

O linguista argumenta que, para que a mercadoria (os gêneros) fosse aceitável ao sistema, esqueceu-se sua estabilidade relativa, distanciando-se da proposta bakhtiniana. Sob esse viés, os gêneros deixam de ser processos que se encontram à disposição da atividade discursiva constituída no interior das esferas de atividades humanas e passam a ser “entes”, “[...] objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar” (GERALDI, 2010, p. 79).

Atualmente, no Projeto de Pesquisa “Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar” (UEL), postulamos

³¹ Ressaltamos que João Wanderley Geraldi nunca concebeu os gêneros como objetos de ensino.

[...] serem os gêneros discursivos de diferentes esferas, selecionados em contextos escolares específicos, o eixo de articulação e progressão curricular no ensino básico (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). E os textos-enunciado são entendidos como objeto de ensino, visto serem estudados, lidos, falados, analisados como enunciados concretos e não, como gêneros (PERFEITO, 2012b, p. 4).

Ao discutirem sobre a progressão curricular, Dolz e Schneuwly (2004) concebem o currículo como uma ferramenta em que os conteúdos disciplinares definem-se a partir das capacidades do estudante e das experiências que lhes são necessárias. Sob esse viés, os autores atentam para a dificuldade de se tomar os gêneros como unidade de base para a articulação e progressão curricular, devido a sua extrema diversidade. Contudo, “[...] apesar disso, devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 57).

Com essas reflexões, encerramos esta seção teórica a respeito dos gêneros discursivos, na qual não pretendemos esgotar o assunto, mas discorrer sobre aspectos que são relevantes para a nossa pesquisa. Passemos, em seguida, à reflexão sobre os gêneros notícia e reportagem.

2.2 O GÊNERO NOTÍCIA

Iniciamos nossas reflexões a partir da definição do gênero notícia. Conforme Lage³² (2005, p. 16), “do ponto de vista da estrutura, a notícia se define, no jornalismo moderno, como *o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante*” (grifos do autor). Para o autor, essa definição, primeiramente, indica que se trata de expor os acontecimentos e não de narrá-los. Isso porque, na narrativa, ocorre um encadeamento de sequências cujos eventos são temporalmente relacionados, já na exposição, os eventos são ordenados, de forma decrescente, pelo critério de importância ou interesse (denominado pirâmide invertida). Lage (2005, p. 22-26) apresenta diversas restrições pragmáticas ligadas a esse conceito

³² É importante salientar que, apesar de a abordagem de Lage (2005; 2009) não se pautar em uma perspectiva enunciativo-discursiva, optamos, principalmente, por este autor pelo fato de ser jornalista e um grande especialista no que se refere aos gêneros notícia e reportagem.

estrutural da notícia. Cada uma destas restrições contribui para que a notícia tome uma determinada configuração:

- a) “a limitação do código” – consiste em reduzir o número de palavras e expressões para facilitar a produção da mensagem;
- b) a redução da “amplitude de conteúdos a serem comunicados” ao limitar o código, a notícia não possibilita ao interlocutor o conhecimento profundo dos fatos, mostrando-os apenas de maneira superficial;
- c) restrições quanto à “linguagem jornalística”, que impõe certos usos gramaticais, como o uso obrigatório da terceira pessoa, a supressão de pontos de exclamação, reticências ou outros usos estilísticos intencionais;
- d) a “impessoalidade do redator”, ao codificar a mensagem e passá-la ao receptor. Lage (2005) ressalva que o sistema produtor de notícias é um codificador inteligente, que, ao codificar a mensagem, tem competência de realizar intervenções, da mesma forma que o receptor também não é único, mas plural e atuante, uma vez que ambos estão inseridos no meio social;
- e) o fato de a retórica da notícia ser “referencial”, isto é, adota, por definição, a função referencial da linguagem³³ (centrada no referente), que se reporta ao mundo objetivo, utilizando o modo verbal indicativo;
- f) a afirmação da notícia “como verdadeira”, ela é avaliada pela veracidade dos fatos e não por seu conteúdo ético, moral ou político;
- g) a “aversão a referências imprecisas”, evitando-se, por exemplo, escrever *alguns manifestantes*, mas dizendo o número exato ou aproximado de manifestantes.

Lustosa (1996, p. 17), ao reduzir, minimamente, a definição, afirma que “[...] notícia é a técnica de relatar um fato. Para sermos ainda mais concisos, diríamos simplesmente que notícia é relato, não o fato”. Assim, segundo o autor, a notícia não reflete a realidade, mas relata o fato a partir de uma dada perspectiva, por isso, é perceptível a influência ideológica, seja na escolha das notícias, no enfoque atribuído ou na escolha lexical.

Já o Manual de Redação da Folha de São Paulo (FOLHA DE S. PAULO, 2001, p. 88), ao definir a notícia, enfatiza a exatidão dos fatos e condena a utilização de elementos que possam alterar o significado da notícia, tornando-a tendenciosa:

³³ Sobre as funções da linguagem, indicamos a obra: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2011. Disponível em <http://yeahs.com.br/contadores/wp-content/uploads/2011/05/Roman-Jakobson-LINGUISTICA-E-COMUNICACAO-doc_rev.pdf>

Puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento chave da notícia, mas vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa. Suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia. Não use desses expedientes.

Sousa (2004) apresenta uma definição mais abrangente, relacionando a natureza linguística da notícia a diversos fatores:

[...] uma notícia é um artefacto linguístico que representa determinados aspectos da realidade, resulta de um processo de construção onde interagem factores de natureza pessoal, social, ideológica, histórica e do meio físico e tecnológico, é difundida por meios jornalísticos e comporta informação com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meio sócio-cultural, embora a atribuição última de sentido dependa do consumidor da notícia (SOUSA, 2004, p. 4).

Além de inter-relacionar o caráter linguístico aos aspectos sociais, pessoais, ideológicos, históricos e do meio físico e tecnológico, o autor considera a situação social imediata (momento histórico e meio sociocultural determinados) e, sobretudo, a compreensão responsiva do interlocutor, ao afirmar que a última atribuição de sentido depende do consumidor da notícia. Por isso, consideramos que essa definição é a que mais se aproxima das ideias do Círculo de Bakhtin. O autor ainda complementa sua definição, ressaltando a interação:

A notícia nasce da interação entre a realidade perceptível, os sentidos que permitem ao ser humano 'apropriar-se' da realidade, a mente que se esforça por apreender e compreender essa realidade e as linguagens que alicerçam e traduzem esse esforço cognoscitivo (SOUZA, 2004, p. 4).

Tecidas as considerações acerca da definição da notícia, é necessário explanarmos a respeito da esfera jornalística, na qual este gênero circula. Rodrigues (2001), ao analisar as especificidades da esfera jornalística, explica que sua própria terminologia, muitas vezes, acaba reduzindo-a aos meios tecnológicos de comunicação, a esfera social se confunde com as suas mídias. Nesse sentido, o termo 'imprensa' passou a abranger, na maioria das vezes, o todo da atividade jornalística e o jornalismo - veiculado pelos jornais e pelas revistas - passou a ser chamado de "imprensa escrita". Conforme a autora,

mesmo o nome jornalismo não deixa de fazer alusão a um suporte particular, o jornal, passando o jornalismo veiculado por jornais e revistas a ser referido como “jornalismo impresso”, enquanto o veiculado por outros meios de difusão foi denominado de “jornalismo televisivo” etc. Entretanto, deve-se considerar que a esfera jornalística não pode ser confundida com o jornal propriamente dito. O jornalismo abrange outros suportes. Também nem tudo que está nas páginas dos jornais, ou seja, que é veiculado pelo jornal, é necessariamente da esfera jornalística, como os anúncios, por exemplo (RODRIGUES, 2001, p. 76).

Segundo a pesquisadora, a publicidade se agrega ao jornalismo, devido a fatores econômicos, dessa forma, “[...] os termos *imprensa* e *jornalismo* marcam a relação histórica estreita dessa esfera com as suas condições sociais, econômicas e tecnológicas de produção” (RODRIGUES, 2001, p. 77). Demonstra, ainda, as condições socioideológicas que marcaram a consolidação do jornalismo, partindo da ascensão da burguesia, para a queda da censura prévia e para a alfabetização em larga escala, que possibilitou a leitura dos jornais, conforme discorreremos a seguir, para contextualizar a história do gênero notícia.

Consoante Lage (2005), na Idade Média, as informações chegavam à população por meio de decretos, proclamações, exortações e de sermões religiosos. No século XIII, com a expansão comercial, que uniu o Oriente à Europa, as informações chegavam juntamente com as mercadorias transportadas pelos navios. Logo, com a acumulação de capital e com a organização da atividade artesanal e da alfabetização, cópias manuscritas, encomendadas por banqueiros e comerciantes, já podiam ser afixadas em muros, não sendo mais lidas em voz alta. Com a invenção da imprensa por Gutenberg, em 1452, a tecnologia gráfica resultou do comércio asiático e, com a colonização da América e acumulação capitalista, a burguesia começou a lutar por poder. Foi nesse contexto que surgiu a imprensa periódica. “O primeiro jornal circulou em Bremen, Alemanha, em 1609 [...]. A imprensa londrina começou em 1621, com a *Currentof General News*. Paris esperou mais dez anos para ter sua *Gazette*” (LAGE, 2005, p. 10).

Nos primeiros jornais, a notícia aparece como fator de acumulação de capital mercantil: uma região em seca, sob catástrofe, indica que certa produção não entrará no mercado e uma área extra de consumo se abrirá, na reconstrução; a guerra significa que reis precisarão de armas e de dinheiro; uma expedição a continentes remotos pode representar a possibilidade de mais pilhagens, da descoberta de novos produtos ou de terras próprias para a expansão

de culturas lucrativas, como a cana-de-açúcar e o algodão (LAGE, 2005, p. 10-11).

Podemos observar que, desde o início, a notícia não era neutra, já que as informações veiculadas atendiam a interesses dos grupos poderosos. Sob tal enfoque, a burguesia também começou a utilizar os jornais em seu favor, os quais sofreram censura por parte da Igreja e do Estado. “Foram dez anos de intensa luta política, em que a informação aparecia como tema da análise dos publicistas, da denúncia dos panfletários, do puxa-saquismo dos escritores cortesãos” (LAGE, 2005, p. 11).

De acordo com o jornalista, na segunda metade do século XIX, o impulso da Revolução Industrial derrubou a censura em grande parte da Europa Ocidental, pois grande número de trabalhadores passou a ser leitor dos jornais, as máquinas baixaram as despesas editoriais, as quais passaram a ser custeadas pela publicidade. A imprensa tornou-se o que, mais tarde, chamou-se de comunicação de massa, até se difundirem o rádio e o cinema. Os jornais foram ampliados, com a inclusão dos folhetins, do horóscopo e dos quadrinhos. Nesse contexto, consoante Lage (2005, p. 13), a notícia passa a ser “[...] a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, de restrições do código lingüístico e de uma estrutura relativamente estável”, alusão explícita à definição bakhtiniana dos gêneros do discurso.

Conforme Lage (2005), nos Estados Unidos, apesar de a imprensa também ter sofrido pressão de grupos econômicos, religiosos e de movimentos leigos de tradição comunitária, não houve censura do Estado. Com o tempo, a imprensa americana passou a enfatizar histórias sentimentais e crimes que projetavam angústias das grandes massas, o que originou a imprensa sensacionalista. Para combater o sensacionalismo, jornalistas americanos passaram a impor rigor às técnicas de apuração de no tratamento das informações, adotando uma postura de imparcialidade, o que se configurou como uma característica típica do gênero notícia.

No Brasil, segundo Barbosa (2001a), até 1808, a impressão era proibida, pois a Corte portuguesa controlava a circulação de ideias e opiniões.

Em 1808, quando D. João VI chegou ao Brasil com sua corte, mandou instalar no Rio de Janeiro os prelos que trouxera de Portugal e criou a Imprensa Régia. Nesse mesmo ano, foi impresso o primeiro jornal publicado no Brasil, que se chamava *Gazeta do Rio de Janeiro* (BARBOSA, 2001a, p. 32).

Definido o gênero e traçadas as principais considerações a respeito dos aspectos sociais e históricos que o envolve, refletimos, de forma geral, a respeito dos elementos que o constituem. Ao resgatarmos a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, buscamos, na literatura do jornalismo e em pesquisas da Linguística Aplicada, traçar as principais características do gênero notícia, na modalidade impressa.

Com relação ao contexto de produção, a partir da descrição e análise prévia do gênero em questão, Barbosa (2001b, p. 185-186) apresenta uma síntese dos principais elementos envolvidos. Com base nessa síntese, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 3 – Contexto de produção da notícia impressa

a) Leitores	São “múltiplos e desconhecidos” (p. 185), uma vez que se conhece, estatisticamente, o perfil de leitor de um dado jornal.
b) O redator	Pode ou não ser identificado e está sempre subordinado ao editor, o qual pode fazer alterações na notícia.
c) Objeto	São os acontecimentos ou fatos do mundo.
d) Processo de escrita	“O processo de escrita de uma notícia é, na grande maioria das vezes, extremamente rápido”, já que a periodicidade dos jornais é diária (p. 185).
e) Objetivo	“Objetivo (declarado pelos jornais) – informar os leitores, interessando-os pela matéria e fazendo-se entender por eles, o mais neutramente possível e com maior fidedignidade possível (compromisso ético-jornalístico)” (p. 186)
f) Suporte	O suporte em que veicula a notícia é o jornal, “periódico diário perecível, de duração fugaz” (p. 186).
g) Distinção entre o sensacionalismo e a imparcialidade	“ <i>sensacionalismo</i> – coleta de informação a qualquer preço e de qualquer maneira, muitas vezes, sem nenhum critério de apuração e organização dos fatos; <i>imparcialidade</i> – a busca do desenvolvimento de métodos de pesquisa para apuração e tratamento da informação” (p. 186).
h) Intenção de ser imparcial	A intenção de ser imparcial atende a princípios éticos e ideológicos na seleção, na coleta e na divulgação da informação, porém, “[...] uma imparcialidade total é impossível, pois o redator tem que escolher como vai contar o fato, o que implica numa dada seleção lexical, numa escolha do que se estabelece como tópico, etc.” (p. 186).
i) Matéria prima	A notícia continua sendo a “matéria prima” do jornal e, por isso, “pode ser considerada um bem de consumo” (p. 186).
j) Tipo de jornal	Há diferentes tipos de jornal para atingir diferentes públicos. A mesma empresa jornalística pode possuir mais de um tipo de jornal.
k) Finalidade discursiva	Intenção discursiva do repórter: demonstrar algo, criticar algum fato etc., já que não há total imparcialidade na produção da notícia.

No que se refere ao conteúdo temático,

[...] a notícia trata de um fato, acontecimento que contém elementos de ineditismo, intensidade, atualidade, proximidade e identificação que o tornam relevante; corresponde, freqüentemente, à disfunção de algum sistema – a queda do avião, a quebra da normalidade institucional etc. (LAGE, 2009, p. 114).

Barbosa (2001b, p. 186) ressalta que “a notícia pode ser vista como o relato de transformações, deslocamentos ou enunciações observáveis no mundo e consideradas de interesse para o público”. A autora também assinala a caracterização do conteúdo temático com base nos critérios elementares para a

definição da importância de uma notícia do Manual de Redação da Folha de São Paulo:

- a) ineditismo (a notícia inédita é mais importante do que a já publicada);
- b) improbabilidade (a notícia menos provável é mais importante do que a esperada);
- c) interesse (quanto mais pessoas possam ter sua vida afetada pela notícia, mais importante ela é);
- d) apelo (quanto maior a curiosidade que a notícia possa despertar, mais importante ela é);
- e) empatia (quanto mais pessoas puderem se identificar com o personagem e a situação da notícia, mais importante ela é). (Retirado do Novo Manual da Redação - Folha de S. Paulo (1992)) (BARBOSA, 2001b, p. 186-187).

A respeito da construção composicional, a notícia é, normalmente, organizada em três partes: título, *lead* e documentação. Os Manuais de Redação de diversos jornais afirmam que o título tem a função de chamar a atenção dos leitores, de forma objetiva, resumida. Martins Filho (1997, p. 282), no *Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo*, elucida que o título deve:

- 1) “em poucas palavras, anunciar a informação principal do texto ou descrever com precisão um fato”;
- 2) conter verbos, pois “eles ganham em impacto e expressividade”;
- 3) recorrer, normalmente, “ao presente do indicativo, e não ao pretérito”;
- 4) ser, obrigatoriamente, “extraído do *lead*; se isso não for possível, refaça o *lead*, porque ele não estará incluindo as informações mais importantes da matéria”.

Barbosa (2001a, 2001b) demonstra como o trabalho com os títulos e manchetes³⁴ jornalísticas pode ser muito produtivo no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, a partir de sugestões de atividades que levam o aluno a uma análise crítica dos títulos, observando, por exemplo, que a escolha lexical não é neutra e que ela pode tornar a notícia mais ou menos tendenciosa, evidenciando a ideologia do jornal.

³⁴ De acordo com Barbosa (2001a), os jornalistas denominam *manchete* o título principal de um jornal ou de uma página. O título, necessariamente, é verbal, a manchete não, pois uma foto pode exercer a função de manchete, quando ocupa grande parte da página.

O *lead* (em português lide) é um vocábulo inglês que significa guiar, conduzir, orientar. De acordo com Lage (2005, p. 26-27), “[...] é o primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso, embora possa haver outros *leads* em seu corpo. [...] é o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante”. O *lead* “[...] informa quem fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê” (LAGE, 2005, p. 27). Martins Filho (1997, p. 154) postula que o *lead*

[...] é a abertura da matéria. Nos textos noticiosos, deve incluir, em duas ou três frases, as informações essenciais que transmitam ao leitor um resumo completo do fato. Precisa sempre responder às questões fundamentais do jornalismo: o que, quem, quando, onde, como e por quê. Uma ou outra dessas perguntas pode ser esclarecida no *sublead*, se as demais exigirem praticamente todo o espaço da abertura.

Graficamente, recomenda-se que o *lead* tenha no máximo 4 a 5 linhas de 70 toques. Nada impede, porém, que ocupe uma ou duas linhas, apenas, em casos excepcionais ou quando se tratar de informações de impacto. Mais que nas demais partes do texto, o *lead* deve ser objetivo, completo, simples e, de preferência, redigido na ordem direta.

A estrutura interna do *lead*, conforme Lage (2005), é composta por um sintagma verbal, um sintagma nominal, complementos verbais e quatro ou cinco sintagmas circunstanciais (advérbios ou locuções adverbiais). No *lead* clássico, segundo o autor, a ordem desses elementos deve obedecer a dois aspectos “a) não se começa pelo verbo; b) começa-se pelo sintagma nominal ou circunstancial mais importante” (LAGE, 2005, p. 31).

A documentação é o complemento do *lead*, podendo ter um ou mais parágrafos, ela “[...] detalha e acrescenta informações sobre a ação verbal em si, os sintagmas nominais, os sintagmas circunstanciais ou quaisquer de seus componentes” (LAGE, 2005, p. 27), consistindo em proposições adicionais sobre cada um dos termos do *lead*.

Com relação ao estilo da notícia, segundo Lage (2005, p. 23),

as restrições mais gerais no jornalismo noticioso referem-se à linguagem jornalística, sobretudo quando impõe o uso de vocabulário e gramática tão coloquiais quanto possível nos limites do que se considera socialmente correto e adequado à abrangência do veículo. Normas de redação adicionais impedem o uso estilístico (intencionalmente significativo) de notações como as vírgulas; suprimem pontos de exclamação, reticências etc.

Como já sinalizamos anteriormente (ao citarmos as restrições pragmáticas na definição da notícia), o autor destaca o uso da terceira pessoa como sendo obrigatório, a impessoalidade do redator, o predomínio da função referencial da linguagem, o modo verbal no indicativo, a objetividade e a precisão. Quanto ao aspecto verbal, Lage (2005, p. 28) distingue “o evento *perfectivo*, que terminou ou terá terminado de acontecer, do *imperfectivo*, aquele que não se sabe se terminou ou terá terminado”. Conforme o autor,

o verbo central do *lead*, aquele que informa sobre a transformação ocorrida no mundo objetivo, é *perfectivo*. Isto significa que: a) irá no pretérito perfeito, se a notícia é de fato acontecido; b) irá no futuro ou no futuro próximo (presente pelo futuro), se a notícia anuncia fato previsto; c) muito raramente irá no presente, mesmo na narrativa concomitante (de um repórter, no rádio ou televisão) (LAGE, 2005, p. 28).

O jornalista ainda ressalva que o verbo *imperfectivo* aparece como construção eufemística, evitando uma notícia negativa, e atesta que se trata de uma estratégia superficial na construção do texto.

Barbosa (2001b, p. 187-188) resume os principais aspectos da construção composicional (especificamente na primeira proposição) e do estilo da notícia:

- a) “Estruturação geral”: os fatos, normalmente, ordenam-se, de forma decrescente, pelo interesse ou pela importância “[...] na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve”, iniciando-se pelo *lead*, primeiro parágrafo, o qual informa “quem, fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê (no corpo da notícia também podem aparecer outros leads)”. A finalidade da estruturação geral é “tornar a notícia mais compreensível e mais fácil e rápida de ser lida. Esta formatação geral se deve à intenção última de ‘capturar’ o leitor”;
- b) “Existência de enunciados mais referenciais e inexistência de enunciados opinativos”;
- c) “Privilegio do modo indicativo”;
- d) “Uso da terceira pessoa”;

- e) “Marcas de impessoalidade (pronome oblíquo – se; uso de passivas sintética e analítica, etc.)”;
- f) Ausência de adjetivos testemunhais e subjetivos como “alto, chocante, bela, próspero”, possibilitando ao leitor fazer sua avaliação;
- g) “[...] grande presença de palavras que indicam precisão como números, numerais”, indicando objetividade;
- h) Predomínio de verbos nos tempos perfectivos, em especial no *lead*: “perfeito - se a notícia é de fato acontecido - ou futuro do presente - se a notícia anuncia fato previsto”, dando mais especificidade ao fato;
- i) “Adequação e escolha lexical: além dos léxicos de precisão, existem outras escolhas lexicais que são devidas não só ao gênero em si, mas também a questões ideológicas e ao veículo em que o texto será impresso – tipo do jornal”;
- j) Uso do tempo presente nas manchetes ou títulos, para ocasionar “[...] um efeito de aproximação do leitor com o fato”;
- l) Conciliação de expressões coloquiais e aceitas no registro formal, buscando, além da eficácia na comunicação, a aceitação social.

Para a autora,

os itens a, j e l possuem uma relação mais direta com a consideração de um determinado leitor, enquanto que os itens b, c, d, e, f, g e h relacionam-se mais com o fato de que uma notícia pretende-se verdadeira. Esses últimos elementos acabam por produzir um efeito de realidade. Não basta uma notícia ser verdadeira, é preciso que ela pareça verdadeira.

Ao abordarmos as principais características do gênero notícia, finalizamos esta seção. Salientamos que tratamos, em específico, da categorização das vozes que permeiam a notícia (e a reportagem), no Capítulo 5, em que apresentamos análise de textos-enunciados. Traçamos, na próxima seção, os principais elementos que envolvem o gênero reportagem.

2.3 O GÊNERO REPORTAGEM

Segundo Lage (2005), a palavra ‘reportagem’ possui dois sentidos: o primeiro diz respeito ao nome do setor das redações responsável pela apuração e codificação dos dados; o segundo, que nos interessa neste trabalho, refere-se a um gênero jornalístico que se difere da notícia em diversos aspectos. É a partir dessa diferença que iniciamos nossa reflexão.

A reportagem, consoante o autor,

[...] não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um *assunto* conforme ângulo preestabelecido. Noticia-se que um governo foi deposto; fazem-se reportagens sobre a crise político-institucional, econômica, social, sobre a reconfiguração das relações internacionais determinada pela substituição do governante, sobre a conspiração que levou ao golpe, sobre um ou vários personagens envolvidos no episódio etc. (LAGE, 2005, p. 46-47).

Para o jornalista, é a partir da pauta (projeto de texto, uma espécie de roteiro) que os dois gêneros se distanciam. As pautas das notícias restringem-se a indicações de fatos que serão desdobrados no texto noticioso, havendo, em seguida, o contato entre os sistemas de captação de notícias com os setores que registram, primeiramente, fatos de interesse público. As pautas das reportagens apresentam outro nível de planejamento: “Os assuntos estão sempre disponíveis [...] e podem ou não ser atualizados por um acontecimento” (LAGE, 2005, p. 47). A pauta da reportagem indica o modo como o assunto será abordado, o tipo e a quantidade de ilustrações, além do tempo de apuração, dos deslocamentos da equipe, do tamanho e do estilo da matéria (LAGE, 2005).

O autor explica que o estilo da reportagem é menos rígido que o da notícia, o que dependerá do assunto, do público e do veículo de comunicação. Da mesma forma, a linguagem é também mais livre, alguns jornalistas americanos adotam técnicas literárias para abordar a realidade de forma mais humana e reveladora. As informações podem ser organizadas a partir da ordem decrescente de importância, porém, também é permitido narrar a história. Na reportagem, podem predominar a investigação, o levantamento de dados ou a interpretação, a qual não é permitida na notícia, que prima pela exatidão dos fatos. A autoria é um fator importante, uma vez que a interpretação exige competência analítica e, por isso, a reportagem interpretativa aproxima-se do artigo de opinião, o que demonstra o hibridismo dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

Para o Manual de Redação e Estilo do O Estado de S. Paulo,

a reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia, de modo geral, descreve os fatos e, no máximo, seus efeitos e conseqüências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma seqüência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. Abre o debate sobre o acontecimento, desdobra-o em seus aspectos mais importantes e divide-o, quando se justifica,

em retrancas diferentes que poderão ser agrupadas em uma ou mais páginas. A notícia não esgota o fato; a reportagem pretende fazê-lo. Na maior parte dos casos, a reportagem decorre de uma pauta que a chefia encaminha ao repórter, mas é comum o próprio repórter escolher um assunto e sugerir-lo aos superiores (MARTINS FILHO, 1997, p. 254).

Observamos que a reportagem pode partir da notícia, como explicita o Manual supracitado, mas também pode partir de circunstâncias, de interesse do público, que não tenham sido notícias, como postula Lage (2005).

Assim como a notícia, a reportagem circula na esfera jornalística. Retomamos o contexto histórico dessa esfera, para compreendermos o surgimento da reportagem. Conforme Lage (2009), após a Revolução Industrial, com a mecanização da impressão dos jornais, as tiragens multiplicaram-se, porém, os custos aumentaram e a publicidade passou a se integrar na esfera jornalística, como abordamos na seção anterior. Os jornais precisavam dos anúncios, os quais dependiam do número de leitores. Conforme o autor, isso acarretou uma forte concorrência entre gêneros distintos que passaram a compor o jornal:

[...] as *novelas* ou *folhetins* - textos literários extensos, que se publicavam em capítulos, nos rodapés de página; os desenhos alegóricos ou satíricos, que dariam origem ao cartum, à charge e às histórias em quadrinhos; as novidades, com ênfase ora na vida real e na realidade imediata, ora em países remotos, cujos estranhos costumes e paisagens ofereciam a dose necessária de fantasia (LAGE, 2009, p. 14, grifos do autor).

De acordo com Lage, o jornalismo passa a ser considerado a partir de duas vertentes, a educadora e a sensacionalista. A primeira ocorreu devido às mudanças de comportamento, a partir da inclusão dos novos contingentes populacionais à sociedade industrial. “O jornal ensinava às pessoas o que ver, o que ler, como se vestir, como se portar – e mais: exibia, como numa vitrina, os bons e, para escândalo geral, os maus hábitos dos ricos e dos poderosos” (LAGE, 2009, p. 15). A segunda vertente se deu a partir da necessidade de envolver o público para que lesse a matéria até o fim e que se emocionasse com ela: “A realidade deveria ser tão fascinante quanto a ficção e, se não fosse, era preciso fazê-la ser” (LAGE, 2009, p. 15).

Foi a partir desse contexto que surgiram a reportagem e o repórter³⁵, “[...] escritores de folhetins e jornalistas obrigaram-se a reformar a modalidade escrita da língua, aproximando-a dos usos orais ou cultivando figuras de estilo espetaculares, ora exagerando no sentimentalismo, ora incorporando a invenção léxica e gramatical das ruas” (LAGE, 2009, p. 15). A figura do repórter vai se definindo em meio às contradições que se estabeleceram entre os relatos jornalísticos e os valores ostentados pela elite e pelos anunciantes.

A reportagem colocou em primeiro plano novos problemas, como discernir o que é privado, de interesse individual, do que é público, de interesse coletivo; o que o Estado pode manter em sigilo e o que não pode; os limites éticos dos comércios e os custos sociais da expansão capitalista (LAGE, 2009, p. 16-17).

No tocante ao contexto de produção da reportagem, de forma geral, a partir das diferenças entre os gêneros notícia e reportagem, conforme discutimos no início desta seção, elaboramos o quadro abaixo adaptado da proposta de Barbosa (2001b), ao se referir ao gênero notícia:

Quadro 4 – Contexto de produção da reportagem impressa

a) Leitores	Variados, desconhecidos (sabe-se apenas o perfil de leitor de determinado jornal ou revista). Os leitores de revistas, geralmente, não procedem a uma leitura rápida/transversal como ocorre no jornal. A tendência do leitor de revista é realizar uma leitura mais atenta.
b) O redator	A reportagem, normalmente, apresenta assinatura. Segundo Prado (2002) ³⁶ , na reportagem de revista, o nome do autor pode ser um fato importante na decisão do leitor sobre ler ou não o enunciado. O leitor pode estar familiarizado com textos de determinado autor o qual, se for de seu agrado, pode despertar seu interesse em saber o que ele diz sobre determinado assunto.
c) Objeto	“Não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um <i>assunto</i> conforme ângulo preestabelecido”

³⁵ De acordo com Travancas (1992, p. 17), “hoje, ser jornalista significa trabalhar em jornal, televisão, rádio, ou assessoria de imprensa”. Em uma redação de jornal, os jornalistas são divididos em várias categorias, como redatores, fotógrafos, diagramadores, editores e outras, dentre elas, os repórteres, que, segundo a autora, “[...] são os profissionais que vão para a rua apurar as informações e, de volta, redigem a matéria” (TRAVANCAS, 1992, p. 24).

³⁶ Prado (2002) realiza um trabalho voltado à leitura de revistas e de reportagem de revista em sala de aula, elaborando roteiros de atividades. Porém, a autora não aborda, de forma sistematizada, as características do gênero reportagem e enfatiza que muitos aspectos do gênero não estão explicitados na bibliografia disponível, como autores da área de Comunicação e Manuais de Redação.

	(LAGE, 2005, p. 46). Pode ser proveniente da notícia ou de circunstâncias que não tenham sido noticiadas, mas que sejam de interesse do público.
d) Processo de escrita	O processo de escrita de uma reportagem não precisa ser, necessariamente, tão rápido quanto o da notícia, já que, segundo Lage (2005), os temas estão sempre disponíveis, podendo ou não serem atualizados por um acontecimento. O modo como o assunto será abordado, o tipo e a quantidade de ilustrações, o tempo de apuração, os deslocamentos da equipe, o tamanho e do estilo da matéria são definidos na pauta (LAGE, 2005).
e) Objetivo	Na reportagem, podem predominar a investigação, o levantamento de dados ou a interpretação (LAGE, 2005).
f) Suporte	Jornal (periódico diário perecível); revista (periódico semanal/mensal).
g) Finalidade discursiva	Intenção discursiva do repórter: ironizar algo, criticar um fato, defender alguma medida etc. “[...] muitas vezes, a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto, de causar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública, de fazer propaganda de um produto” (LOPES-ROSSI, 2008).

Com relação ao conteúdo temático, ao sintetizarmos o que foi exposto na diferenciação entre os dois gêneros, podemos dizer que a reportagem trata de diversos temas, de interesse do público, procurando esgotá-los, demonstrando seus efeitos e suas razões. Como a reportagem não precisa partir de uma notícia, do relato de um acontecimento, pode abordar assuntos como moda, turismo, comportamentos etc. De acordo com Martins Filho (1997), o assunto pode ser encaminhado pelo editor ou sugerido pelo próprio repórter.

A partir da abrangência de assuntos que podem ser tratados em uma reportagem, Lopes-Rossi (2008) destaca os tipos de reportagem: de fatos, documental e de perfil. O terceiro tipo trata especificamente sobre uma pessoa, podendo ser uma personalidade famosa, ou uma pessoa pública. Para fins didáticos, a autora enfatiza os outros dois tipos de reportagem. A reportagem de fatos “[...] relata e analisa fatos recentes [...] inicia-se por um *lead* narrativo [...] precisa ser publicada no calor dos acontecimentos – ‘quente’ –, antes que os fatos percam seu interesse” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62). A reportagem documental

[...] aborda um tema de interesse do leitor, sendo que pode se referir à saúde, comportamento, moda, educação, cultura, lazer, segurança, tecnologia, turismo, ecologia entre muitas outras possibilidades. Aprofunda-se na análise do tema apoiada em dados, fatos e fontes que lhe conferem fundamentação. Pode até ser motivada pelo interesse ou curiosidade do público-alvo em virtude de algum fato recente. (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

Quanto à construção composicional da reportagem, Lage (2005) afirma que as informações podem ser organizadas a partir da ordem decrescente de importância, porém, também é permitido narrar a história. O jornalista ainda pontua que, na reportagem, organizam-se

[...] os dados a partir de proposições conceituais, os *tópicos frasais*, que irão introduzir os parágrafos ou grupos de parágrafos. Cada tópico frasal desses, de natureza mais genérica, lidera um relato de história ou exposição de dados – uma e outros funcionando como documentação (LAGE, 2005, p. 48, grifos do autor).

Segundo o autor, a função dos tópicos frasais é promover a leitura do texto-enunciado que se segue, despertando curiosidade/interesse para que essa leitura prossiga. Por isso, eles podem ser estruturados em frases a que falta alguma notação importante [Ex.: “Foi um dia trágico.” “*Por que um dia trágico?*” (LAGE, 2005, p. 4)]. Outra forma é a organização do tópico frasal por meio de antítese, a qual sugere desarticulação da ordem normal dos fatos. Inclusive, para o autor, “na abertura da matéria, pode-se também contar uma pequena história verdadeira e que reflita o tom geral da reportagem – alegria, tristeza, esperança – ou defina os atores – os políticos, os militares, os guerrilheiros” (LAGE, 2005, p. 49).

Martins Filho (1997) aborda o aspecto de construção composicional no sentido de o debate sobre o assunto poder se desdobrar em seus aspectos mais relevantes e dividir, quando necessário, em tópicos diferentes, que podem ser agrupados em uma página ou mais. De acordo com Prado (2002), a reportagem pode apresentar: título; subtítulo (cuja função é “[...] esclarecer e amenizar o impacto inicial, resumindo a idéia central do texto, esclarecendo o que será abordado” (PRADO, 2002, p. 108-109)); frases em destaque, para atrair a atenção do leitor, as quais, geralmente, são compostas “[...] pela declaração de um entrevistado ou parte dela, ou até mesmo de dados importantes abordados no decorrer do texto” (PRADO, 2002, p. 109); fotos, que, em reportagens de revista, segundo a autora, podem estar

de acordo com os objetivos da revista; gráficos, quadros demonstrativos ou outras formas gráficas que acrescentam informações ao enunciado concreto ou procura esclarecê-las ao leitor. Consoante Lopes-Rossi (2008, p. 65), todos os aspectos gráficos utilizados “[...] são trabalhados em função do tema da reportagem e do tom que se quer imprimir a ela”.

Lopes-Rossi (2008) salienta que tanto o título como a foto maior da reportagem precisam ressaltar o principal aspecto abordado no texto-enunciado e que este deve conter informações que sustentem o enfoque apresentado. Ao propor um projeto de leitura do gênero reportagem em sala de aula, a autora observa que o leitor precisa verificar se as fotos apenas ilustram o assunto do enunciado concreto ou se possibilitam outras leituras por meio de recursos expressivos, tais como

[...] efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor; destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações insólitas, gestos ridículos ou deselegantes; montagens de duas fotos (cabeça de um, corpo de outro) para criar efeito caricato (LOPES-ROSSI, 2008, p. 64).

A estudiosa ainda especifica que a foto é acompanhada por uma legenda, a qual pode indicar ou ampliar sua significação: “Às vezes, uma legenda neutra acompanha uma foto que expõe uma figura pública em situação deselegante, comprometedora ou de alguma maneira danosa a sua imagem” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65), criando uma não convergência (distanciamento) que incita à interpretação.

Sobre o estilo, retomamos Lage (2005) ao explicar que, dependendo do assunto, do público e do suporte, o estilo da reportagem é menos rígido que o da notícia, admitindo-se, em alguns casos, o uso da primeira pessoa. A linguagem é também mais livre, em uma reportagem destinada ao público jovem, por exemplo, podemos encontrar o uso de gírias. No caso, aproxima-se à linguagem do leitor, procurando conquistá-lo e levá-lo à finalidade discursiva almejada pelo repórter. Tais aspectos comprovam que o estilo está diretamente relacionado às outras duas dimensões do gênero e que todas elas estão indissolivelmente associadas às condições de produção.

Nesse sentido, Lopes-Rossi (2008, p. 65) explicita que “Jornalismo não é literatura, mas especialmente as reportagens de revista permitem uma abordagem mais expressiva dos temas porque buscam maior proximidade com seu

segmento público”. Tal expressividade, segundo a autora, pode ser observada pela associação dos aspectos gráficos, da forma de abordagem temática e de marcas formais, como palavras, utilização de aspas, verbos dicendi etc.

Prado (2002) observou, em sua pesquisa, que os títulos das reportagens são, muitas vezes, formados por palavras em sentido figurado e por metáforas. Os títulos das reportagens de revista, conforme a autora, normalmente não apresentam verbos e, quando o apresentam, eles se encontram no tempo presente. A pesquisadora ainda observa outro aspecto “a citação de declarações de entrevistados no corpo do texto e os recursos lingüísticos e gráficos de que o repórter pode dispor para a introdução dessas ‘falas’” (PRADO, 2002, p. 112).

Ao delinear as principais características do gênero reportagem, finalizamos este capítulo, em que apresentamos a perspectiva bakhtiniana e a opção terminológica que adotamos – gêneros discursivos –, além da discussão a respeito da adoção dos gêneros como objeto de ensino. Reportamo-nos, ainda, à definição e às características dos gêneros notícia e reportagem e traçamos as principais diferenças entre eles, considerando seu contexto histórico e social. No capítulo seguinte, refletimos sobre a proposta pedagógica utilizada na pesquisa, a Pedagogia Histórico-Crítica.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica (doravante PHC), proposta pedagógica que utilizamos em nossa pesquisa para a elaboração do trabalho com os gêneros notícia e reportagem no EM. A proposta tem base filosófica no Materialismo Histórico-Dialético, de Marx, e base psicológica na Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky.

Desse modo, primeiramente, refletimos sobre os fundamentos epistemológicos da PHC. Iniciamos com uma breve explanação a respeito dos princípios dialéticos marxistas, demonstrando o percurso do método (do real para abstrações para o concreto pensado). Em seguida, versamos sobre a perspectiva vygotskyana, ao discutir sobre a concepção do signo, o processo de internalização das funções psicológicas superiores, a mediação, as implicações entre aprendizado e desenvolvimento e a ZDP. Na sequência, abordamos a proposta da PHC elaborada por Saviani e expomos a Didática dessa Pedagogia, elaborada por Gasparin (2002). Por fim, tecemos uma concisa reflexão sobre a formação docente.

3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PHC

Ao analisar a organização dos homens em sociedade, Marx criou o método do Materialismo Histórico-Dialético³⁷, explicando as mudanças históricas ocorridas ao longo dos tempos, por meio de elementos contraditórios, sobretudo de confrontos entre diferentes classes sociais:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. (MARX, 1974, p. 122).

³⁷ De acordo com Pires (1997), esse Método, desenvolvido por Marx, não se encontra organizado, de forma sistemática, para publicação. Ele pode ser compreendido a partir de elementos da obra marxiana, como nos primeiros escritos, *Ideologia Alemã* e *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, e da sua aplicação nas análises econômicas encontradas na obra *O Capital*.

Assim, a contradição é a base da lógica dialética discutida pelo filósofo, a qual parte da realidade empírica, do real, do concreto. Porém, o autor salienta que o pensamento não se apropria do concreto de forma imediata, uma vez que passa por reflexões, abstrações e, a partir daí, volta ao concreto, mas de forma modificada, pensada, elaborada. Nas palavras do autor,

parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1974, p. 122).

Observamos, no princípio dialético marxista, a base da discussão bakhtiniana sobre a consciência individual, conforme versamos no primeiro capítulo: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 35). Logo, da mesma forma que o pensamento, para Marx, passa por abstrações e volta ao concreto, de forma elaborada, modificada, a consciência, para o Círculo de Bakhtin, no contato com o grupo social, também passa por abstrações, por refinamento, e volta a exteriorizar-se em signo verbal.

Segundo Marx (1974, p. 122-123), a realidade empírica é o ponto de partida da representação e das determinações:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, que se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

Nesse sentido, Duarte (2000, p. 93) explica que, para Marx, o conhecimento é compreendido como apropriação da realidade objetiva, logo, “a epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato”. Dessa forma, temos o seguinte percurso do método dialético: do real (empírico), para abstrações (reflexões), para o concreto pensado (real pensado), como elucida Pires (1997, p. 86),

neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Ao transpormos essa concepção para o âmbito educacional, temos a relação prática-teoria-prática, em que o conhecimento parte de uma situação real (prática), normalmente embasada no senso comum, para a reflexão teórica desse conhecimento (embasamento científico) e volta, de maneira transformada, para a situação real. Essa é uma das principais contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para a PHC, a qual parte da prática social inicial (situação real, empírica), para a teorização sobre essa prática e retorna à prática social, para transformá-la, conforme discutiremos posteriormente. A atitude teórico-prática é denominada práxis, a qual, na visão de Marx, age na transformação da natureza e da sociedade.

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou irreabilidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica (MARX; ENGELS, 1989, p. 94).

Sob esse viés, na área educacional, Pimenta (2002) assinala que a atividade docente é práxis - é uma atitude teórico-prática que atua na transformação do indivíduo. A autora cita Vasquez (1968, p. 117 apud PIMENTA, 2002, p. 86), que complementa: “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Marx (1974) propõe, também, a crítica às concepções a-históricas da relação indivíduo-sociedade, mostrando que o todo não provém de relações entre partes pré-existentes. A esse respeito, Duarte (2000, p. 94) explicita que

a complexidade das relações sociais não pode ser deduzida de características pretensamente existentes em todo indivíduo humano, nem mesmo deduzida diretamente das relações do tipo face to face. Tem sido muito freqüente nos estudos educacionais a interpretação de que considerar o indivíduo como um ser social seria sinônimo de considerar as relações face to face, isto é, as relações imediatas entre dois indivíduos. É claro que não estamos desconsiderando a importância dessas relações na formação da individualidade. Mas o que não concordamos é com a redução da socialidade a essas relações, até porque quando ocorre essa redução, ela acaba atingindo a própria interpretação das relações diretas entre indivíduos, que acabam sendo vistas de forma idealizada. Os estudos no campo da educação e, mais especificamente, no campo da psicologia da educação, que reduzem a socialidade humana aos desdobramentos de características individuais ou de relações diretas entre dois indivíduos, seguem a mesma linha de raciocínio dos economistas clássicos, criticados por Marx, que partiam das ações individuais ou das relações diretas entre dois indivíduos para, então, construir sua visão da sociedade como um todo. Para esses economistas, o percurso percorrido pelo seu pensamento correspondia ao percurso social e histórico.

Observamos, pois, que o Método materialista histórico-dialético se constitui a partir do movimento do pensamento, no percurso social e histórico, para compreender a estrutura da sociedade ao longo dos tempos.

A outra base epistemológica da PHC, Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, concebe o homem como um ser histórico, que é constituído a partir de suas relações com o outro e com o mundo. Vygotsky (1988) busca compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, a partir da sua interação com o outro e com o meio externo. Para tanto, o autor abordou aspectos como estudo do signo,

internalização das funções psicológicas superiores, mediação, aprendizado e desenvolvimento, ZDP, sobre os quais discorreremos a seguir.

Vygotsky (1988) realizou estudos empíricos para verificar como o emprego de instrumentos e signos está interligado, mesmo que esses elementos se encontrem separados, no desenvolvimento cultural da criança. Sob esse viés, o autor abordou três condições para o estudo do signo: a) signo e instrumento têm função análoga; b) há divergências entre signo e instrumento; c) há relação real entre signo e instrumento.

A primeira condição, analogia entre signo e instrumento, é constituída, conforme o autor, pela função mediadora. O signo é atividade mediada; o comportamento humano é afetado por meio do signo; há outras atividades mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos (VYGOTSKY, 1988). A segunda condição incide sobre as várias maneiras com que signo e instrumento orientam o comportamento humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1988, p. 62, grifos do autor).

Na terceira condição, em que signo e instrumento estão interligados, a utilização de meios artificiais (como a escrita, por exemplo) modifica todas as operações psicológicas, da mesma forma com que o uso de instrumentos amplia, ilimitadamente, a variedade de atividades. De acordo com Vygotsky (1988), é no interior dessas atividades que novas funções psicológicas podem operar, como a função psicológica superior (ou comportamento superior).

Dessa forma, para Vygotsky (1988), há fases de operações com o uso de signos. Primeiramente, a criança depende de signos externos, após, o processo começa a ocorrer internamente (como a memorização), por fim, passa para os níveis superiores, quando há aperfeiçoamento e desenvolvimento do processo. O autor ressalta que, nesta fase, tem-se a impressão de que a criança deixou de ter relação com os signos, porém não é o que acontece, na verdade, o

desenvolvimento ocorre em espiral, passa “[...] por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 1988, p. 63). É o que ocorre quando se trabalha com os gêneros discursivos na proposta de articulação e progressão curricular (PERFEITO, 2012a; 2012b). Destarte, ao se apropriar de um determinado gênero nas séries iniciais, ao estudá-lo, novamente, em séries subsequentes, de maneira mais complexa, o desenvolvimento do aluno passa pelo ponto que já conhece, que já se apropriou, e, a partir da revolução, da novidade, avança para um nível superior.

É nesse sentido que o autor discute sobre a internalização das funções psicológicas superiores, ou Processos Psicológicos Superiores (PSS). Como expusemos no primeiro capítulo, ao abordarmos o processo de monologização da consciência (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), Vygotsky (1988, p. 63) chama de “[...] *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (grifo do autor), demonstrando a trajetória do desenvolvimento intelectual, a qual parte do social para o individual. Segundo Baquero (2001), a formulação central da teoria vygotksyana pauta-se na concepção de que os PPS têm origem na vida social.

Vygotsky (1988, p. 64) postula que a apropriação de signos e práticas sociais indica uma série de transformações:

- a) *“Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”,* ou seja, todas as funções, no desenvolvimento da criança, por exemplo, partem do social e começam a se desenvolver no individual. Logo, a atividade que utiliza signos sofre transformações, desenvolvendo, segundo o autor, a inteligência prática, a atenção voluntária e a memória.
- b) *“Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)”; ocorre o processo inter-intra-inter- individual.
- c) *“A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”,* como já explanamos, é necessário um tempo para o amadurecimento. Na prática da escrita, por exemplo, se ela não se tornar função interior, ocorrerá apenas a reprodução do texto de apoio ou da fala do professor. Portanto, *“A internalização de formas culturais de comportamento [como a escrita] envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”,* ou seja, é necessário ocorrer uma transformação, uma mudança, antes da internalização definitiva, o que nos remete à doutrina da refração de Bakhtin/Volochinov (1992), como discutimos no primeiro capítulo, uma vez

que parte de um processo interpessoal para o intrapessoal, transformando-se e voltando ao mundo externo de forma modificada.

Baquero (2001, p. 33) explica que, ao desenvolver o processo de internalização, Vygotsky tinha em mente o exemplo paradigmático da linguagem, a qual tem o papel de:

- a) Exemplo paradigmático de Processo Psicológico Superior em cuja formação pode se descrever com clareza a natureza dos processos de interiorização com a conseqüente reconstrução interna do PSS;
- b) constituir-se no instrumento central de mediação que possui um lugar privilegiado na interiorização dos Processos Psicológicos Superiores.

A linguagem é responsável pela mudança na estrutura e na função do PSS que o indivíduo internaliza, é por meio da linguagem que o sujeito transforma aquilo que está sendo internalizado, estruturando-a em um nível intelectual interno, constituindo a linguagem (ou pensamento) interior (BAQUERO, 2001). O autor conceitua internalização como processo criador de consciência, o qual, a partir do meio social, desenvolve aspectos cognitivos (como o pensamento, a capacidade de argumentação) e psicológicos (como os sentimentos, a vontade). Nesse sentido, Wertsch (1988 apud BAQUERO, 2001, p. 34-35) aponta algumas características do processo de internalização:

- A internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior existente; é um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência.
- A realidade externa é de natureza social-transacional.
- O mecanismo específico de funcionamento é o domínio das formas semióticas externas.
- O plano interno da consciência é, assim, de natureza quase social.

Ao investigar a internalização que ocorre na escrita de alunos do ensino fundamental, Menegassi (2009b, p.30) ressalta que a consciência, “[...] na questão da escrita escolar, é dirigida, condicionada à realidade externa, a fim de se produzir uma consciência coletiva, fácil de modelarização e manipulação ideológica”. Dessa maneira, conforme o pesquisador, a internalização efetivada na escola resulta na construção de um texto coletivo, em que “[...] os alunos produzem textos individuais, como sendo uma única produção discursiva coletiva, em que as

evidências de individualidade são sobremaneira negadas e escondidas” (MENEGASSI, 2009b, p. 45).

Diante do exposto, acreditamos que, para haver desenvolvimento e, como no exemplo mencionado, para haver produção textual autêntica (com nível autorial), na escola, é preciso que haja reconstrução interna, conforme a perspectiva vygotskyana, e, para que isso ocorra, a relação sujeito-objeto não pode acontecer diretamente, mas com um elemento intermediário.

Segundo Sforzi (2009, s.p.), “[...] é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano”. Para a autora, a relação do homem com o mundo é mediada pelo conhecimento adquirido das gerações que o antecederam e pelos instrumentos inseridos nessa relação: físicos (que potencializam sua ação material); simbólicos (que potencializam sua ação mental). De acordo com Vygotsky (1981 apud SFORZI, 2009, s.p.), são exemplos de instrumentos psicológicos: “[...] linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais; etc.”. Sforzi (2009) explica que, nas ações mentais, a partir do processo de internalização, os conhecimentos são transformados em instrumentos internos de mediação.

Para Baquero (2001), no processo de internalização, os instrumentos de mediação, assim como o meio social, atuam como formadores dos PPS. O autor brasileiro explica que a apropriação dos instrumentos mediadores constitui uma fonte de desenvolvimento e reorganizações psicológicas. Dessa forma,

[...] os Processos Psicológicos Elementares, que consideramos básicos para toda aquisição futura de Processos Psicológicos Superiores, não desaparecem e sim se reorganizam e, em alguns casos, se transformam em virtude dos instrumentos de mediação interiorizados e da nova legalidade psicológica que essa interiorização inaugura (BAQUERO, 2001, p. 36).

Ao remetermos esse processo à teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, podemos comparar os Processos Psicológicos Elementares aos gêneros primários, os quais, a partir do meio social e de instrumentos mediadores, são incorporados pelos gêneros secundários, complexos (Processos Psicológicos Superiores).

Em situação de ensino e aprendizagem da língua, tomemos como exemplo a mediação na escrita, apresentado por Ohuschi (2006, p. 16):

Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita. A partir da perspectiva bakhtiniana, Garcez (1998) afirma que a mediação pode se dar entre o texto e o colega ou o texto e o professor, durante a sua reescrita, no entanto, não se restringe a esta fase, já que acontece em todas as etapas do processo.

De tal modo, podemos observar que a situação de mediação se inverte, dependendo da circunstância. Tomemos como exemplo um aluno que entrega seu texto para o professor, o qual faz a mediação com apontamentos que levem o produtor a reflexões para melhorar a escrita. Esse novo texto faz a mediação entre o aluno e o professor, propicia uma reflexão e a sua reformulação, ou seja, a produção de um novo texto. De posse da segunda versão, o professor faz uma nova mediação, comparando o desempenho escrito do aluno de uma versão para outra. Esse processo poderá se repetir quantas vezes forem necessárias, pois, segundo Garcez (1998), subsidiada por Vygotsky, quanto mais a escrita for usada como mediação, mais transformações ocorrerão, por conseguinte, melhor será a escrita.

Com relação à interação entre aprendizado³⁸ e desenvolvimento, Vygotsky (1988) apresenta três posições teóricas: a) O desenvolvimento independe da aprendizagem; b) A aprendizagem é desenvolvimento; c) A aprendizagem é, também, um processo de desenvolvimento. O psicólogo da educação rejeita as três concepções e constrói uma nova: o conceito de ZDP. Para podermos compreender esse conceito proposto pelo autor, discorreremos, primeiramente, sobre os três posicionamentos.

Na primeira concepção, acredita-se que “[...] os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado [da aprendizagem]. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 8). Nessa visão, conforme o autor, considera-se que a dedução, a compreensão, o domínio das formas lógicas e abstratas do pensamento - o desenvolvimento da criança - ocorre sem nenhuma influência da aprendizagem escolar. Outro conceito dessa concepção

³⁸ Salientamos que a tradução da obra de Vygotsky apresenta apenas a terminologia “aprendizado”, porém, Baquero (2001, p. 99) ressalta que o termo russo “obuchenie”, utilizado pelo autor, significa ensino e aprendizagem, ou seja, “aprendizagem em situações de ensino”. É nesse sentido que o concebemos.

admite que o desenvolvimento é um pré-requisito para a aprendizagem, ou seja, a criança deve ter uma certa maturidade para poder aprender determinado conteúdo. Segundo Vygotsky (1988, p. 90),

uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado.

Observamos que se trata de uma postura tradicional, em que o indivíduo precisa estar pronto para aprender algo e esse aprendizado não implicará em seu desenvolvimento. Nessa visão, o aluno teria que ter maturidade para aprender certo gênero discursivo, por exemplo. Mesmo sendo um pensamento tradicional, rejeitado por Vygotsky, sabemos que, na escola, muitos professores ainda concebem dessa forma o processo de ensino e aprendizagem a partir de gêneros discursivos. Desse modo, os docentes não trabalham com alguns gêneros nas séries iniciais, por acreditarem que os alunos ainda não estão prontos para aprendê-los, o que vai de encontro à proposta de ensino e aprendizagem da LP em que os gêneros discursivos são tomados como eixo de articulação e progressão curricular, como discorreremos no Capítulo 2. Ainda nessa concepção, a aprendizagem de um gênero - seu contexto de produção, o conteúdo temático de textos específicos do gênero, a construção composicional e o estilo – não contribuiria, em nada, com o desenvolvimento do aluno.

Para a segunda concepção, aprendizagem e desenvolvimento coincidem. Conforme Vygotsky (1988), há duas correntes teóricas distintas que tomam esse posicionamento. A primeira parte do conceito dos reflexos, em que o desenvolvimento “[...] é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 90-91). No entanto, essa mesma corrente postula que há diferença temporal entre os dois procedimentos e concebe que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Já para a segunda

corrente, os dois processos coincidem em todos os aspectos, não considerando, pois, a relação temporal.

Ao equipararem desenvolvimento e aprendizagem, as duas correntes teóricas do segundo posicionamento reduzem o processo a hábitos. Logo, ao se trabalhar apenas os aspectos formais e composicionais de um texto-enunciado, pertencente a um determinado gênero, já se consideraria que os alunos estivessem prontos para uma produção textual desse gênero.

A terceira concepção, de acordo com o autor, realiza uma combinação entre as duas concepções anteriores, procurando superar o que ambas têm de extremo. Nessa abordagem, o desenvolvimento parte de dois processos diferentes, porém, complementares: a maturação, que depende do desenvolvimento do sistema nervoso (aspecto biológico e cognitivo); a aprendizagem, que, em si própria, é também um processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988). O teórico explicita três aspectos importantes dessa abordagem: a) os dois pontos de vista não são opostos, nem excludentes, mas interdependentes; b) o processo de maturação prepara e possibilita o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, estimula o processo de maturação; c) aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, o desenvolvimento é um conjunto maior que a aprendizagem, “ao dar um passo no aprendizado [aprendizagem], a criança dá dois passos no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 94).

Nessa perspectiva, ao tomarmos como exemplo a produção escrita em contexto escolar, há alunos que, em seu texto, apenas repetem as ideias do professor ou aquelas apresentadas no texto de apoio, outros, contudo, expandem tais ideias. Neste caso, observamos o amplo papel que a aprendizagem tem no desenvolvimento desses alunos, demonstrado em suas produções escritas, a partir da ampliação do conteúdo.

Como já mencionamos, Vygotsky (1988) rejeita as três posições teóricas, contudo, afirma que a análise dessas abordagens o leva a uma visão mais apropriada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, observando, primeiramente, a relação geral entre esses dois conceitos e, em segundo lugar, os aspectos peculiares dessa relação na idade escolar da criança. Em decorrência, o autor parte do princípio de que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1988,

p. 94), é preciso considerar os conhecimentos prévios, a vida da criança, sua posição sócio-histórica.

Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (1988) descreveu o conceito que denominou ZDP, definido como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Como observamos, a ZDP orienta-se a partir de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é, segundo o autor, aquele que define as funções mentais já amadurecidas - mensura aquilo que a criança consegue realizar sozinha, é retrospectivo, já que a criança volta, mentalmente, a uma realidade que tem em sua cabeça para realizar algo. O nível de desenvolvimento potencial mede as funções mentais que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação e que precisam da ajuda do outro, do mediador, para amadurecerem. A ZDP é a distância entre esses dois níveis e permite “[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1988, p. 97-98). Logo, se o aluno tem uma determinada idade mental e for estimulado a aprender algo, ele conseguirá superar seu nível de desenvolvimento, aumentando, pois, a sua idade mental, em outras palavras, o aluno não precisa estar pronto para aprender certo conteúdo, ele consegue aprendê-lo se houver mediação, se for estimulado. Ainda conforme Vygotsky (1988, p. 98), “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Podemos exemplificar esse processo a partir da prática de reescrita textual. O aluno, ao produzir um texto-enunciado, realiza sozinho algumas ações de noções que já domina (como, por exemplo, pontuação, paragrafação, acentuação das palavras etc.). Outras, porém, estão em processo de maturação e precisam ser estimuladas, para que ele as coloque em prática (como a coesão textual, a

concordância verbal). Ao atuar como mediador entre o texto e o aluno, o professor, realizando intervenções no texto, mostrando, por exemplo, a falta de ligação entre as ideias e/ou parágrafos, a falta de concordância entre o sujeito e o verbo, poderá estimular o estudante a realizar tais operações, sozinho, na produção textual subsequente.

Percebemos a fundamental importância do mediador nesse processo. Baquero (2001) também chama a atenção para esse fato, ressaltando a realidade de se ter alguém mais especializado (um suporte) que levará o sujeito ao desenvolvimento. Conforme o autor, o que se faz com assistência, hoje, no futuro, será realizado com autonomia e essa autonomia forma uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento. O teórico brasileiro entende por suporte

[...] uma situação de interação entre um sujeito especializado, ou mais experimentado num domínio, e outro novato, ou menos especializado, na qual o formato da interação tem por objetivo que o sujeito menos especializado se aproprie gradualmente do saber especializado; o formato deveria observar que o novato participe desde o começo numa tarefa reconhecidamente complexa, ainda que sua participação inicial seja sobre aspectos parciais ou locais da atividade global e mesmo quando se necessite do 'suporte' mais especializado para poder se resolver (BAQUERO, 2001, p. 104).

Baquero (2001, p. 98) postula que “[...] nem toda situação de interação entre pessoas de competência desigual geram (sic) desenvolvimento”, mas apenas aquelas que se caracterizam como boa aprendizagem e, conseqüentemente, um bom ensino, as quais operam sobre os níveis superiores da ZDP (em que o amadurecimento se dá a partir da colaboração do outro).

A partir da ZDP, Vygotsky (1988, p. 101) propõe uma nova noção na relação entre aprendizagem e desenvolvimento: “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Nessa perspectiva, o autor vai de encontro às proposições das teorias tradicionais, afirmando que:

a) Aprendizagem não é desenvolvimento, pois o processo de ensino e aprendizagem se for planejado, pensado, se propiciar a interação social e a mediação, promove o desenvolvimento mental do aluno:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1988, p. 101).

- b) Aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, uma vez que “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (VYGOTSKY, 1988, p. 102).
- c) “Embora o aprendizado [aprendizagem] esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo” (VYGOTSKY, 1988, p. 102), já que há relações dinâmicas e complexas entre os dois processos.
- d) “Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 102).

A partir dessa reflexão acerca da ZDP e dos outros aspectos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (estudo do signo, internalização das funções psicológicas superiores, mediação, aprendizado e desenvolvimento), reiteramos a concepção de homem da base epistemológica da PHC, como um ser histórico, constituído por meio de suas relações com o mundo social, o que já é pressuposto no Materialismo Histórico-Dialético, preconizado por Marx, para o qual o homem se constrói a partir de sua história. Com isso, findamos esta seção teórica, com os fundamentos (filosófico e psicológico) que embasam a PHC, sobre a qual explanamos na próxima seção.

3.2 A PROPOSTA DE SAVIANI

A PHC é uma concepção educacional proposta pelo professor e filósofo da Educação Demerval Saviani, a qual se firmou, no Brasil, a partir de 1979 (SAVIANI, 2008). Nessa abordagem, o autor buscou compreender a educação com base no materialismo histórico-dialético, traçando um paralelo entre a dialética marxiana “capital *versus* renda da terra” e a dialética “educação *versus* escola”.

Conforme o autor, a escola configura-se em uma situação privilegiada, que institucionaliza o saber pedagógico. Este, por sua vez, “[...] subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 14), o saber pedagógico parte do exterior para o interior, o que vai ao encontro da monologização da consciência (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) e da internalização (VYGOTSKY, 1988).

Nesse sentido, para Saviani (2008), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado e sistematizado. Para tanto, é necessário haver articulação entre teoria e prática, necessidade que levou o autor a buscar alternativas para uma pedagogia que conciliasse tais dimensões e que desafiasse os alunos à participação ativa na construção de seu conhecimento. A relação teoria-prática, reiteramos, parte do trajeto do método dialético de Marx: do real para abstrações e destas para o concreto pensado. Saviani (2008) postula que essa passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado (ou da cultura popular à erudita) acontece por meio da mediação da escola, num movimento dialético: “[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas” (SAVIANI, 2008, p. 22).

Podemos exemplificar esse processo com o conhecimento espontâneo que o aluno traz consigo sobre alguns gêneros primários. Em seu cotidiano, ele pode ter contato, por exemplo, com o gênero bilhete (um bilhete deixado por sua mãe, ou bilhetinhos trocados entre os alunos, durante as aulas). Na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, com o trabalho sistematizado do gênero carta, mesmo considerando a era da tecnologia, já que há vários tipos de carta que circulam na sociedade (carta de reclamação, carta de solicitação, carta do leitor etc.) esperamos que, na escola, ao saber espontâneo do gênero bilhete sejam acrescentadas novas determinações, enriquecidas pelas características e pelo contexto de produção da carta.

O anseio do autor por uma proposta pedagógica sob esse viés insere-se em um contexto de intensos debates sobre a educação, no Brasil, ao longo da década de 1980. De acordo com Saviani (2008), no *Prefácio à 4ª edição*, no âmbito das discussões teóricas, os debates expressavam as ideias de esquerda, configurando-se um modismo marxista, o qual, conforme Saviani (2008, p. XXVII), implicava “[...] uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente de pensamento”. O autor se posicionou contra essa visão reducionista e dogmática,

propondo a PHC. A própria nomenclatura de sua proposta, no início, era concebida como sinônimo de Pedagogia Dialética, porém, a partir de 1984, o filósofo da educação deu preferência à terminologia *Pedagogia Histórico-Crítica*, já que aquele termo estava passível de diferentes interpretações.

Para compreendermos o quadro em que se insere a PHC, traçamos um breve panorama das teorias que perpassaram o contexto educacional: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo. Silva (2005), na obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, discute sobre essas teorias, analisando sua contribuição nos estudos acerca do currículo e na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos.

Segundo o autor, em 1918, nos Estados Unidos, iniciaram-se os estudos específicos sobre currículo, quando Bobbitt disseminou as bases da teoria tradicional, consolidada por Tyler, em 1949. Ambos propunham um modelo tecnocrático de currículo, estruturando-o a partir das ideias de organização, desenvolvimento e eficiência. Ainda no início do século XX, outro americano, Dewey, propôs um modelo mais progressista de currículo, preocupando-se com a construção da democracia e com os interesses dos alunos. Com essa perspectiva, constituía-se certa “[...] reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (SILVA, 2005, p. 26), o qual, por sua vez, objetivava “[...] introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas” (SILVA, 2005, p. 26).

Na Europa, nos anos 70, o filósofo francês Althusser deu início à crítica ao modelo tradicional, estabelecendo conexões entre educação e ideologia, escola e produção:

[...] Althusser enfatizava o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, embora a definição de ideologia que ele dava na segunda parte de seu ensaio (a ideologia como prática) apontasse para a possibilidade de uma outra utilização desse conceito” (SILVA, 2005, p. 32).

Conforme o autor, Bowles e Gintis vêm de encontro à ênfase no conteúdo, pondo em evidência a aprendizagem por meio da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para a qualificação do estudante como trabalhador capitalista. Ao criticarem a escola capitalista, os sociólogos franceses

Bourdieu e Passeron desenvolveram a dinâmica da reprodução social, constituída a partir da transmissão da cultura dominante. “Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família*” (SILVA, 2005, p. 36, grifos do autor).

Nos Estados Unidos, de acordo com Silva (2005), com o movimento denominado “reconceptualização”, percebeu-se que a concepção de currículo como atividade técnica e administrativa não se encaixava com as teorias sociais, principalmente as de origem europeia. Em decorrência, na década de 1970, com William Pinar, duas tendências opuseram-se às ideias de Bobbitt e Tyler: uma de orientação marxista (utilizando-se da Escola de Frankfurt, por exemplo), enfocando “[...] o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (SILVA, 2005, p. 38); outra fenomenológica e hermenêutica, evidenciando a subjetividade das experiências pedagógicas e curriculares.

A crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao seu papel ideológico iniciou-se, efetivamente, com Michael Apple, ao defender que é impossível compreender e transformar o currículo sem haver questionamentos acerca de suas ligações com relações de poder (SILVA, 2005). Outro americano importante foi Henry Giroux, o qual concebeu a pedagogia e o currículo pela noção de “política cultural”.

Silva (2005) postula que há, em Giroux, forte influência de Paulo Freire, a partir de sua concepção libertadora de educação e de sua noção de ação cultural. A crítica freireana sintetiza-se no conceito de educação bancária e considera o ato pedagógico como dialógico, já que educadores e educandos compartilham da escolha dos conteúdos e da construção curricular. Para o autor, Freire antecipa a definição cultural sobre os estudos do currículo e principia uma pedagogia pós-colonialista, sendo contestado, na década de 1980, pela PHC de Saviani, que não enfatiza a aquisição do saber, mas os métodos utilizados nesse processo. Consoante Silva (2005),

[...] a pedagogia de Saviani aparece como a única, dentre as pedagogias críticas, a deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder. Para Saviani, o conhecimento é o outro do poder. A análise de Saviani não se alinha nem mesmo com as análises marxistas, dominantes na época, que enfatizavam o caráter necessariamente distorcido – ideológico – do conhecimento, de modo geral, e do conhecimento escolar, de modo particular (SILVA, 2005, p. 63).

Apesar de tecer críticas à PHC, sobretudo por não a distinguir de teorias mais tradicionais, Silva (2005) reconhece sua importância no debate crítico curricular. Saviani, por sua vez, propala que a PHC surgiu como um ponto de equilíbrio entre os extremismos das teorias anteriores, a partir da Teoria da Curvatura da Vara, preconizada por Lênin, que, ao receber críticas por assumir posições extremistas e radicais, respondeu: “[...] ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto’” (SAVIANI, 2009, p. 34). Ao explicar a teoria, o autor postula:

[...] a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorrente da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso.

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2009, p. 52).

Contudo, na década de 1990, a teoria crítica passa a ser questionada. De acordo com Silva (1996), na teorização pós-moderna³⁹, as

³⁹ Andrade (2009) expõe que o uso do conceito “pós-moderno” foi expandido em 1979, pelo filósofo francês Jean-François Lyotard. Inicialmente, o termo remetia à perda da historicidade “[...] o fim da ‘grande narrativa’ – o que no campo estético significou o fim de uma tradição de mudança e ruptura, o apagamento da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da

questões de interesse e de poder são tratadas de forma mais clara, colocando em suspeita a tradição ocidental (científica e filosófica), considerando-a eurocêntrica e racista. Para o autor, os ideais pós-modernos também recusam a noção de consciência unitária e a subjetividade, em favor de uma visão de mundo social, constituído na e pela linguagem, enfatizando a diferença e a alteridade.

Moreira (1998), no entanto, em termos de teoria curricular, propõe um diálogo entre as teorias de base neomarxistas e as pós-modernas. Conforme o autor, a abordagem neomarxista, na visão de um projeto educativo emancipatório que oriente o indivíduo à formação de ideais inconformistas é válida, “[...] tanto por proporcionar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conclamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas” (MOREIRA, 1998, p. 28). Em contrapartida, todo projeto educacional volta-se a sujeitos específicos, inseridos em contextos particulares. Sob esse viés, “[...] o caráter local, parcial e múltiplo do encontro pedagógico afina-se melhor com as análises pós-estruturais (GORE, 1993), com uma abordagem que contemple, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências” (MOREIRA, 1998, p. 28). Ademais, o autor externa que as novas concepções científicas e tecnológicas, as quais implicam mudanças significativas no sujeito e na sociedade, influenciam na elaboração do projeto educativo, contemplando a flexibilidade da visão pós-moderna.

Estudos da LA também têm optado pela concepção pós-moderna, ao adotarem a visão de emancipação dos socialmente menos favorecidos, como demonstram Pennycook (1998)⁴⁰ e Moita Lopes (2006)⁴¹, a partir da visão de um

citação de obras do passado” (ANDRADE, 2009, p. 54). Segundo o pesquisador, Perry Anderson compara ao modernismo o pós-modernismo, sendo o primeiro tomado por imagens de máquinas, remetendo-se às indústrias e o segundo, por “máquinas de imagens”, fazendo alusão ao computador, à televisão, aos *shopping centers* etc. Moreira (1998, p. 28) postula que o pós-modernismo é uma “[...] perspectiva complexa, multiforme, resistente a definições, explicações e categorizações simplistas”.

⁴⁰ O autor propõe um trabalho que compreenda os resultados políticos da sua prática, cabendo ao linguista aplicado: a) perceber-se como intelectual ligado em lugares sociais, culturais e históricos; b) entender que o conhecimento produzido é ligado a interesses; c) repensar o que quer dizer quando se refere à linguagem; d) repensar a aquisição da linguagem e a concepção de sujeito; e) reconhecer a base ideológica de seu trabalho; f) conceber a escola como arena cultural complexa; f) compreender a política cultural do ensino de línguas.

⁴¹ Na busca de construtos orientadores de pesquisa em LA, Moita Lopes (2006, p. 86) discute acerca a problemática de, ao se produzir conhecimento, também contribuir para “[...] que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros [...]”. O autor explicita que é preciso reinventar a emancipação para poder traçar um

“pós-modernismo com princípios [...] que leve em consideração noções de política e de ética” (PENNYCOOK, 1998, p. 34-35). Nesse sentido, “a construção de um novo projeto emancipador deve conciliar as políticas culturais de reconhecimento e as políticas sociais de redistribuição, a cultura e a economia” (CANCLINI, 2003, p. 103 apud MOITA LOPES, 2006, p. 95).

As reflexões antes arroladas levam-nos a corroborar Luppi (2012), ao concluir que as críticas iniciais dos pós-modernistas à PHC, como a incorporação acrítica de conceitos universalizantes e a concepção de sujeitos sociais homogêneos, no decorrer do tempo, vêm sendo dialeticamente incorporadas na pedagogia em questão. É nesse sentido que o Projeto de Pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL) adota uma proposta pautada na teoria crítica.

Após esse breve panorama teórico-educacional, retomamos a trajetória da proposta de Saviani, inserida nesse contexto. Conforme o autor, a PHC começa a se configurar, de forma sistematizada, a partir de 1979, como mencionamos no início desta seção. Depois desse marco, ela vai se desenvolvendo, a partir de apresentações do autor em eventos científicos, de publicações de seus textos e de teses de doutorado de onze orientandos seus da primeira turma de doutoramento em Educação da PUC-SP. Segundo o autor, a PHC consegue uma hegemonia na discussão pedagógica por volta de 1983, quando

O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas, vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores no sentido de que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula. Nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida

novo modo de reinventar a vida social, combinando as diferenças culturais, e uma nova maneira de fazer pesquisa, sugerindo, como possível solução, um olhar para o hemisfério Sul (metáfora do sofrimento humano). Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006) defende várias emancipações sociais, embasadas na ética e na política. O autor apresenta quatro aspectos necessários para a constituição de uma Linguística Aplicada contemporânea: “1) a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça [...]; 2) a LA como uma área que explora a relação entre teoria e prática; 3) a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul; 4) a LA como área em que ética e poder são os novos pilares” (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

concepção, por ele denominada de 'pedagogia crítico-social dos conteúdos' (LIBÂNEO, 1987) (SAVIANI, 2008, p. 85).

Saviani (2009) apresenta os métodos de ensino de sua proposta pedagógica, os quais vinculam, continuamente, educação e sociedade. Nessa perspectiva, o autor traduz tais métodos em cinco passos, apresentados, aqui, brevemente, e retomados na próxima seção, à luz da tradução didática de Gasparin (2002).

O primeiro passo, denominado *prática social*, é, segundo Saviani (2009), o ponto de partida, comum a professor e alunos, porém, a partir de diferentes posicionamentos sociais e com níveis de compreensão distintos. O segundo passo, *problematização*, consiste em “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2009, p. 64). Na etapa seguinte, *instrumentalização*, há a apropriação dos instrumentos teórico-práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social. A *catarse*, quarto passo, refere-se à “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2009, p. 64). Em decorrência, após a aquisição dos instrumentos básicos, é preciso expressar, de forma elaborada, o novo modo de compreensão da prática social. Por fim, o último passo (ponto de chegada) encerra na própria prática social, porém, não é a mesma prática social do ponto de partida, pois, por meio da ação pedagógica, houve alteração/transformação de forma qualitativa.

3.3 A DIDÁTICA DE GASPARIN

João Luiz Gasparin, em sua experiência docente a partir da PHC, no ensino superior e em cursos de formação ministrados a professores da escola básica, apresenta, na obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (GASPARIN, 2002), uma possibilidade de elaboração didática da PHC. O próprio Saviani, na apresentação do livro, afirma que

o autor teve a cautela de denominar o seu livro *uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, querendo, com isso, alertar para o fato de que esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras (GASPARIN, 2002, p. x).

Gasparin (2002) explicita a importância da teoria dialética do conhecimento, como discutimos na seção anterior, para fundamentar a percepção metodológica e o planejamento de ensino e aprendizagem, uma vez que, para essa teoria, o conhecimento é construído, principalmente, a partir da base material. Contudo, o pesquisador salienta que o conhecimento humano não depende apenas da realidade material e da ação do homem, mas de “[...] organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc.” (GASPARIN, 2002, p. 4). O conhecimento é, pois, resultado da reflexão do homem sobre o processo histórico de transformação do mundo e da sociedade.

É sob esse viés que o autor delinea sua concepção metodológica dialética do processo educativo, postulando que se deve educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo indivíduo:

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento (GASPARIN, 2002, p. 5).

Segundo Gasparin (2002), em uma proposta pedagógica, advinda da teoria dialética do conhecimento, é preciso analisar a prática social em que professor e alunos estão inseridos, os quais, tendo consciência sobre ela, buscarão o conhecimento teórico que permita refletir sobre a sua prática cotidiana.

Assim, é possível estabelecer uma relação entre o pensamento bakhtiniano, a teoria de Vygotsky e o modelo didático de Gasparin, como explicitamos ao final desta seção. Antes, porém, traçamos os passos da proposta metodológica gaspariana.

3.3.1 Prática Social Inicial

Gasparin (2002) postula que o primeiro passo da proposta age como uma preparação do aluno para a construção do conhecimento, seu contato inicial com o conteúdo a ser estudado. Destarte, o autor denomina o primeiro passo do método de Saviani de *Prática Social Inicial*, em que é feita a contextualização do conteúdo a ser trabalhado, mostrando, ao discente, que o conteúdo a ser estudado já está presente na sociedade e como ele ocorre na prática social. O pesquisador apresenta duas estratégias de encaminhamento da Prática Social Inicial: a) anúncio dos conteúdos; b) vivência cotidiana dos conteúdos.

A primeira estratégia inicia-se pela apresentação dos objetivos e explicitação dos conteúdos a serem trabalhados, listando-os, para que os alunos possam assumir “[...] o encaminhamento do processo pedagógico” (GASPARIN, 2002, p. 24). A segunda é subdividida, pelo autor, em dois momentos: a) o que os alunos já sabem; b) o que os alunos gostariam de saber a mais. A fase inicial busca resgatar o conhecimento prévio do estudante, investigando sobre a vivência prática do conteúdo em seu dia a dia e predispondo-o para a aprendizagem. O pesquisador demonstra alguns procedimentos que podem auxiliar o professor nesse momento:

- Anunciar a unidade e as subunidades de conteúdo e os objetivos que serão trabalhados.
- Escolher o melhor procedimento, conforme cada área de estudo, para iniciar a prática social relativa ao tema.
- Informar que as contribuições dos alunos não necessitarão seguir rigorosamente a seqüência do conteúdo proposto.
- Esclarecer que o levantamento da realidade sobre o tema consistirá em questões, perguntas, constatações, informações.
- Desafiar cada educando a manifestar tudo o que já sabe sobre o tema.
- Anotar as percepções, as visões dos alunos.
- Registrar também as contribuições próprias do professor que enfatizem a dimensão social do conteúdo e sua inserção na trama de relações sociais.
- Utilizar, se necessário, materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, *slides*, recursos virtuais.
- Possibilitar que sobre cada item da unidade em questão haja observações dos alunos.
- Não debater ou discutir, neste momento, os itens que estão sendo apontados, mas somente registrar o estado de compreensão e de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo (GASPARIN, 2002, p. 25-26).

A fase subsequente consiste em instigar quais aspectos além daqueles relacionados no programa os alunos desejam conhecer, o que demonstra sua curiosidade a respeito do tema, levando-os ao desafio.

3.3.2 Problematização

Para Gasparin (2002, p. 35), “a Problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria [...]. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado”. Nessa etapa, o raciocínio do aluno é estimulado pelo levantamento de situações-problema que partem da prática social, da vivência do conteúdo, e que, juntamente com os objetivos, orientarão todo o trabalho de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, no processo de problematização, conteúdo e prática social passam a ser alterados: “É o momento em que começa a análise da prática e da teoria” (GASPARIN, 2002, p. 36). Em termos didático-pedagógicos, o pesquisador subdivide essa fase em dois procedimentos: a) Questionamento da prática social e do conteúdo escolar; b) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.

Com relação ao primeiro procedimento, Gasparin (2002) enfatiza a reflexão cooperativa desenvolvida a partir dos dados levantados e dos desafios apontados na Prática Social Inicial. Além disso, discutem-se os motivos de se aprender tal conteúdo, considerando sua importância social no mundo moderno e preparando o educando para compreendê-lo em suas diversas dimensões.

O conteúdo trabalhado possui, conforme o pesquisador, múltiplas faces e, em decorrência, pode ser visto em diferentes dimensões (segundo procedimento): conceitual, econômica, política, científica, cultural, histórica, fisológica, religiosa etc., que são selecionadas de acordo com o conteúdo e os objetivos propostos. Gasparin (2002, p. 44-46) apresenta nove estratégias importantes nesse processo, que sintetizamos a seguir:

1. Elaboração de várias perguntas e/ou a especificação das dimensões provenientes da prática social, do conteúdo e do questionamento efetuado em aula, retomando-se aquelas surgidas na Prática Social Inicial.
2. Expressão das diversas dimensões, nas questões formuladas, elaborando desafios “[...] que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos,

religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários etc.”.

3. Formulação de questões referentes a cada item do conteúdo, explicitando as dimensões mais relevantes, e/ou de questões mais gerais que abranjam o conteúdo.

4. Transformação do conteúdo em questões desafiadoras, que orientarão as fases subsequentes do método.

5. Seleção das questões mais importantes, levando-se em conta as dimensões mais adequadas para cada item do conteúdo.

6. Registro das questões apresentadas e sua retomada, juntamente com os objetivos, uma vez que se configuram na diretriz do processo pedagógico.

7. Reflexão sobre a relação do conteúdo programático com a prática social, a fim de compreender e encaminhar as questões sociais a serem solucionadas.

8. Discussão acerca da transformação do conteúdo formal em questões dinâmicas, iniciando a tomada de consciência crítica.

9. Explicitação de que as diversas dimensões são a expressão do todo que constituía realidade de um dado momento histórico.

As estratégias demonstram, passo a passo, como o docente pode planejar a etapa da Problematização, partindo do conteúdo e transformando-o em questões que desafiem o aluno, desenvolvendo seu raciocínio e levando-o a relacionar o conhecimento científico com outras dimensões presentes na sociedade. Acreditamos que tal procedimento seja fundamental no processo de monologização (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) ou internalização (VYGOTSKY, 1988) do conhecimento, visto que ocorrerão transformações partidas da realidade exterior para o interior do estudante.

3.3.3 Instrumentalização

No terceiro passo do método, o conteúdo será apresentado, de forma sistemática, pela mediação do professor. Docentes e discentes atuam para a elaboração interpessoal da aprendizagem. Para Gasparin (2002, p. 52), “[...] ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação”.

O autor ressalta a importância de se conhecer o processo mental de construção do conhecimento, haja vista que, na Instrumentalização, há a estruturação dos conceitos científicos. Por isso, expõe alguns aspectos da Teoria

Histórico-Cultural, de Vygotsky, dentre eles a internalização, a mediação, a relação entre aprendizado e desenvolvimento e a ZDP, como discutimos na seção 3.1.

Ao tratar sobre os procedimentos práticos da Instrumentalização, o pesquisador destaca o processo de mediação docente. Em suas palavras,

a mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato⁴², através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2002, p. 108).

A mediação é realizada a partir de vários elementos, como a ação docente, sua atitude profissional, a maneira como trata o conteúdo, a relação professor-alunos, a relação dos alunos entre si, a relação do conteúdo com a vida dos estudantes e com o contexto social e as técnicas pedagógicas (GASPARIN, 2002). Estas podem ser convencionais (técnicas de apresentação simples; técnicas de simulação; técnicas de contato direto com situações reais, como estágios, excursões, aulas práticas, visitas etc.) ou modernas, relacionadas às novas tecnologias (usadas de forma presencial ou a distância). Segundo o autor, as novas tecnologias são instrumentos de autoaprendizagem, entretanto, não substituem a presença e a ação do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o pesquisador, nesse processo, mediado pelo docente, os alunos, aos poucos, reelaboram suas concepções dos conceitos cotidianos e apropriam-se dos novos conceitos científicos. Dessa forma, espera-se contribuir para a formação do cidadão crítico e participativo, o qual utilizará os conceitos apreendidos, livremente, na sociedade.

Como observamos, a etapa da Instrumentalização é o cerne da metodologia da PHC, pois ela é responsável pela realização efetiva da

⁴² Zona de desenvolvimento imediato é outra designação utilizada para ZDP - Zona de desenvolvimento proximal.

aprendizagem. Nela: a) os conteúdos são retomados, os objetivos e os processos metodológicos são especificados para que ocorra a internalização dos conteúdos; b) as ações didático-pedagógicas concretizam a teoria do conhecimento, a partir da sistematização do conteúdo científico, comparado ao conhecimento cotidiano; c) as questões levantadas na etapa anterior devem ser respondidas em cada tópico do conteúdo; d) a dinâmica social é confrontada com o conteúdo elaborado historicamente, para que ele se transforme em um novo instrumento de ação social do estudante (GASPARIN, 2002, p. 123-124).

Para o desenvolvimento dessa fase, são importantes, também, conforme o autor, as ações docentes e discentes (especificação dos procedimentos a serem utilizados) e os recursos humanos e materiais (listagem das pessoas, dos equipamentos e objetos necessários).

3.3.4 Catarse

A Catarse é a etapa em que o aluno irá manifestar, oralmente ou por escrito, o que internalizou no desenvolvimento das fases anteriores. Para o autor,

a Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2002, p. 128).

Em termos práticos, o autor traduz a Catarse em dois momentos: a) elaboração teórica da nova síntese; b) expressão prática da nova síntese. O primeiro momento consiste na manifestação intrapessoal do que fora apreendido, o estudante (re)formula o conteúdo para si próprio, ao comparar seu conhecimento inicial e atual e ao analisá-lo. O segundo momento é o que o discente demonstrará o que aprendeu:

é o momento da avaliação que traduz o crescimento do aluno, que expressa como se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstruiu seu processo de concepção da realidade social e, como, enfim, passou da síntese à síntese (GASPARIN, 2002, p. 135).

O pesquisador explica que não se trata de uma prova, ou um teste com o objetivo de verificar se o educando aprendeu o conteúdo, mas um instrumento que possibilite ao aluno expressar, de forma prática, a sua nova compreensão da realidade, a sua transformação social a partir da aprendizagem. A avaliação pode ocorrer de maneira formal ou informal:

- 1) Na avaliação informal, o aluno, por iniciativa própria e de maneira espontânea, manifesta o quanto incorporou dos conteúdos e dos métodos de trabalho utilizados.
- 2) Na avaliação formal, o professor seleciona e apresenta as diversas maneiras que oferecem ao educando a oportunidade de se manifestar sobre o quanto suas respostas se aproximam das questões básicas que orientaram a aprendizagem (GASPARIN, 2002, p. 136).

Nas duas formas de avaliação, segundo o autor, é preciso definir os instrumentos e os critérios de avaliação mais adequados ao conteúdo, à metodologia utilizada e às dimensões propostas. Na avaliação informal, o estudante é quem escolherá a melhor maneira para expressar o que aprendeu; na formal, o docente poderá propor:

[...] verificações orais, debates, seminários, resumos; elaboração de textos, redações, confecção de materiais como cartazes, maquetes ou objetos específicos conforme o conteúdo trabalhado; dramatizações; provas escritas do tipo dissertativo, objetivo, subjetivo; auto-avaliação, realização de experiências, e outras formas que expressem o grau de aprendizagem alcançado (GASPARIN, 2002, p. 137).

Com relação aos critérios, o autor explicita que devem ser previamente definidos e de conhecimento dos discentes, sugerindo, dentre outros: “[...] organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, seqüência lógica, rigor na argumentação, criatividade” (GASPARIN, 2002, p. 137).

3.3.5

A última etapa da metodologia embasada na PHC consiste no retorno à Prática Social, representando a passagem da teoria para a prática, a transformação ocorrida no professor e nos alunos, o desenvolvimento e a superação alcançada. “A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto” (GASPARIN, 2002, p. 147).

O autor explicita que, nessa fase, docente e discentes, conjuntamente, definirão como poderão colocar em prática os novos conceitos. Pedagogicamente, há o envolvimento de dois aspectos: a) nova atitude prática; b) proposta de ação. De acordo com o pesquisador, na manifestação da nova atitude prática, o aluno demonstra suas intenções de pôr em prática o conhecimento adquirido. A proposta de ação consiste na elaboração de um plano de ação que prevê o que os estudantes farão em sua vida prática a partir do conteúdo trabalhado e como será seu desempenho a partir do conhecimento adquirido.

O aluno assume, com colegas e professores, em grupo, as ações que desempenhará. Só desta maneira o compromisso com a transformação da prática social começa a ser efetivamente exercido. Devem ser planejadas ações de curto e médio prazos. Ações cabíveis, exequíveis, pertinentes, não necessariamente grandes. [...] O novo procedimento prático pode referir-se tanto a ações intelectuais, quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais, físicas (GASPARIN, 2002, p. 149).

Ao sintetizar sua proposta, Gasparin (2002, p. 163) publica, como Anexo 1 de sua obra, o Projeto de Trabalho Docente e Discente na Perspectiva Histórico-Crítica, no qual condensa suas ideias conforme o quadro abaixo. É válido ressaltar que, no Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL), como expõem Ohuschi, Oliveira e Luppi (2010, s.p.), “optamos pela adoção da terminologia ‘Plano de Trabalho Docente’ [PTD] adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mais familiar aos professores da rede pública do Paraná”.

Quadro 5 – Síntese da PHC

PRÁTICA Nível de desenvolvimento Atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento Atual
	Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	
<p>1) Listagem do conteúdo: unidade e tópicos;</p> <p>2) Vivência cotidiana do conteúdo:</p> <p>a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização.</p> <p>b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?</p>	<p>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.</p> <p>2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.</p>	<p>1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente.</p> <p>2) Recursos humanos e materiais.</p>	<p>1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>	<p>1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.</p> <p>2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo</p>

Apesar de a metodologia de Gasparin (2002) não ser voltada especificamente para o estudo da língua, compreendemos, no Projeto de Pesquisa *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (PERFEITO, 2009) e, mais recentemente, no Projeto de Pesquisa *Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar* (PERFEITO, 2012a), que os princípios que a embasam corroboram nossa proposta de ensino da LP a partir dos gêneros discursivos, uma vez que:

- a) considera o sujeito-aluno como enunciador no processo de ensino e aprendizagem, ao partir da realidade dos estudantes, na Prática Social Inicial;
- b) o tratamento dos conteúdos ocorre a partir da sua finalidade social;
- c) propõe um trabalho em que os conteúdos sejam ministrados de forma contextualizada;
- d) visa a ultrapassar os limites técnico-escolares para abranger uma visão social, política e histórica da sociedade;
- e) retoma concepções de Vygotsky, como a ZDP;
- f) possibilita a incorporação dos princípios da identidade e da interdisciplinaridade, como enfocam os estudos de Moita Lopes (2006) e Pennycook (1998);
- g) concebe o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem; h) é adotada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE - (PARANÁ, 2008).

Dessa forma,

voltar o nosso olhar para outros campos do conhecimento, como a Didática e a Psicologia, foi inevitável, diante do desafio da realização de um planejamento didático, para o qual sentimos a necessidade de articular, além de uma teoria específica da linguagem, uma teoria da educação, que definisse um referencial epistemológico para os conceitos de conhecimento e aprendizagem. O modelo didático proposto por Gasparin (2003) também atendeu aos nossos anseios por ser pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva adotada nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE (OHUSCHI; OLIVEIRA; LUPPI, 2010, s.p).

O documento propala que o papel do professor de LP consiste em promover o amadurecimento do domínio discursivo dos alunos, para que eles possam compreender e interferir nas relações de poder, permitindo-lhes sua emancipação “[...] e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 64-65).

Logo, vislumbramos a aproximação do pensamento bakhtiniano e da teoria de Vygotsky à proposta metodológica de Gasparin, pois, como postula Lunardelli (2012, p. 73), “ao caráter dialógico associa-se o eixo dialético do processo ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, a pesquisadora assume três posicionamentos, com os quais corroboramos:

i) a questão da síntese dialética: no movimento síncrese>análise>síntese, a ideia é que há o final de um processo; para Bakhtin, o diálogo é sempre inconcluso, logo, a síntese não termina, pois responde e se compromete com outras síncrese; ii) a centralidade da linguagem: apesar de Gasparin não se referir à linguagem como ponto fulcral em seu modelo didático, ela é, em Vigostki e em Bakhtin, a linha medianeira na constituição dos indivíduos sociohistóricos; e iii) o engajamento dos sujeitos envolvidos na escola: não se trata de simples interação, de trocas entre pares, mas da compreensão de que a interação e a troca, portanto, a relação eu-outro, o diálogo na alteridade pressupõe embate, tensão, conflito, acordos e desacordos, individual e coletivo, antigo e novo, continuidade e ruptura (LUNARDELLI, 2012, p. 74).

É sob esse viés que desenvolvemos esta pesquisa, visando à compreensão da responsividade das professoras, a partir do estudo e da elaboração do PTD com os gêneros notícia e reportagem, em contexto de formação continuada.

3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do modelo didático de Gasparin (2002), é preciso refletir sobre a formação docente, pois é imprescindível que o professor tenha fundamentos claros e consolidados para adotar uma ação pedagógica que difira dos moldes tradicionais de ensino. Ao atuar na formação docente em diferentes níveis⁴³, Gasparin (2002) constatou dificuldades dos professores na elaboração de um planejamento que colocasse em prática os princípios da PHC. Consoante o autor, “os empecilhos são sempre de dupla ordem: a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas, e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar” (GASPARIN, 2002, p. 152).

Nesse sentido, conforme Moita Lopes (1996), a formação de docentes tem sido uma questão de grande relevância para melhorar o desempenho das práticas de sala de aula de línguas. Especificamente a respeito da formação continuada, Celani (2000) postula que, no contexto educacional brasileiro,

⁴³ Para Celani (2000), a formação docente ocorre em níveis distintos: a) a formação inicial, na graduação; b) a formação continuada, com professores em serviço; c) a formação no âmbito da pós-graduação.

[...] assume caráter particularmente importante e mesmo emergencial. O que deixou de ser feito na graduação deve agora ser suprido; o que deixou de ser feito em qualquer nível, às vezes, porque o professor não passou sequer por um curso de graduação, deve ser feito agora para fornecer-lhe os instrumentos básicos conceituais e operacionais, em caráter de urgência e de emergência (CELANI, 2000, p. 26).

Entretanto, Signorini (2007) comenta que os estudos acerca da formação de professores precisam ir além do diagnóstico de que os docentes são resistentes à inovação propiciada pela ciência linguística. Segundo a autora, a formação docente não deve reduzir o conhecimento “[...] acadêmico-científico aos conteúdos disciplinares da Linguística e/ou da Linguística Aplicada, e o escolar a conteúdos gramaticais tradicionais ou a conteúdos linguísticos incompletos ou mal assimilados” (SIGNORINI, 2007, p. 223). Tal redução caracteriza a inovação apenas como uma questão de gerenciamento da informação tida como a mais apropriada ou a mais atual a ser “repassada” para os professores, o que, consoante a pesquisadora, tem ocorrido em cursos e materiais fornecidos pelo governo.

Em contrapartida, Signorini (2007, p. 226) sugere o aprendizado “com os pares”, no dia a dia das práticas escolares, o que vem ao encontro da proposta de Gasparin (2002), a qual coaduna princípios de interdisciplinaridade. De tal modo, professores que atuam na mesma série, ao desenvolverem, em conjunto, um projeto de ensino pautado na PHC, com base no processo dialético (prática-teoria-prática), tendo como ponto de partida os problemas sociais vigentes na comunidade e na sociedade, estão propícios à transformação de sua prática pedagógica.

Dessa forma, a formação continuada busca uma reorganização interna dos saberes docentes, com o intuito de transformar sua prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2002) aborda os saberes imprescindíveis à profissão do professor, categorizando-os em: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial.

Conforme o autor, o saber da formação profissional caracteriza-se pelos saberes que o docente apreende nas instituições de formação, as quais procuram incorporar os conhecimentos à prática do professor. O saber disciplinar é aquele adquirido nos cursos e departamentos das instituições de nível superior, referente às diversas áreas do conhecimento. O saber curricular apresenta-se “sob a

forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38). Por fim, o saber experiencial tem como base o trabalho cotidiano e o conhecimento do meio em que ele se insere.

A formação continuada proposta por esta pesquisa busca aprimorar os saberes (da formação profissional, disciplinar, curricular, experiencial) que as professoras adquiriram em sua trajetória acadêmica e profissional, possibilitando o aprendizado “com os pares” e com “eventuais interlocutores” que não estejam ligados, diretamente, no cotidiano da escola (SIGNORINI, 2007), neste caso, nós, na condição de pesquisadora.

Destarte, findamos o terceiro capítulo teórico da nossa pesquisa, em que tratamos sobre as bases epistemológicas da PHC, a proposta elaborada por Saviani e a proposta didática de Gasparin (2002), a qual leva em consideração a análise da prática social em que professor e alunos se inserem, para que, conscientes dessa prática, possam buscar o conhecimento teórico necessário para refletir a respeito da sua prática cotidiana. No próximo capítulo, tratamos sobre a metodologia da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Este capítulo volta-se para a descrição do percurso metodológico da investigação. Apresentamos, primeiramente, os pressupostos referentes à caracterização da pesquisa, para delimitarmos sua abordagem metodológica. Posteriormente, delineamos o contexto em que ela fora realizada, apresentando os sujeitos envolvidos e a instituição em que ela se efetivou. Em seguida, descrevemos como ocorreram os encontros de formação continuada, a análise dos enunciados concretos, a elaboração da proposta pedagógica e as orientações por e-mail. Por fim, abordamos a constituição do corpus e as categorias de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico-colaborativo, aspectos sobre os quais discorreremos a seguir.

Lüdke e André (1986, p. 11-13), embasados em Bogdan e Biklen (1982), delineiam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições e pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos e documentos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes' [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Para esse tipo de pesquisa, Erickson (1988) opta pela terminologia “interpretativa”, pois, além de evitar a conotação de se considerar as pesquisas qualitativas com maior qualidade que as outras, é mais abrangente, centra-se no significado humano e focaliza o aspecto central da semelhança entre enfoques diferentes. Por isso, adotamos o termo “qualitativo-interpretativa”.

Para Vasconcelos (2002, p. 282), independente da denominação, esse tipo de pesquisa influenciou, positivamente, as investigações recentes no campo da educação, sobretudo na área da LA. Com base em Lüdke e André (1986), a autora sistematiza os procedimentos da pesquisa qualitativa ou interpretativa da seguinte forma:

[...] o pesquisador: 1) escolhe o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada (VASCONCELOS, 2002, p. 283).

Quanto à coleta de dados, Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) ressaltam a importância do momento em que o pesquisador reescreve suas anotações. Para as autoras, a prática de reescrita, além de contribuir para a reflexão, possibilita um olhar mais atento para elementos que tenham passado despercebidos. As pesquisadoras sugerem, para as pesquisas de campo, a gravação como um instrumento de apoio na coleta de dados:

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 158).

No tocante ao caráter etnográfico, é importante destacar que a pesquisa etnográfica desenvolveu-se nos estudos antropológicos para descrever a cultura dos povos. Segundo Vasconcelos (2002, p. 284), “etimologicamente significa ‘descrição cultural’, e englobaria técnicas de coletas de dados sobre os valores, os

hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, e ainda um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

Malinowski (1978, p. 24) postula que esse tipo de investigação objetiva descrever e analisar tudo sobre determinado grupo: “[...] o etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que regem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo; apresentar a anatomia da cultura e descrever a constituição social”.

No contexto escolar, Moita Lopes (2006, p. 88) afirma que a pesquisa etnográfica

[...] é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo da investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

Nesse sentido, André (1995) salienta que os pesquisadores da esfera educacional focalizam o processo educativo e não a descrição da cultura de determinado grupo social, como os antropólogos. A autora conclui que, na educação, fazemos adaptações da etnografia e, portanto, “[...] estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Por esse motivo, não atribuímos o termo “etnografia” para nosso trabalho, mas “caráter etnográfico”.

Com relação ao cunho colaborativo, Bortoni-Ricardo (2006 *apud* BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 159)

[...] expõe que a *pesquisa etnográfica colaborativa* tem suas raízes na tradição da teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. A pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é ao mesmo tempo

hermenêutica e emancipatória. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado.

Pereira (2006 apud BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 159) afirma que esse tipo de etnografia é bastante adequado para o trabalho de formação continuada, uma vez que “[...] formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos na pesquisa”, assim como proposto por nosso trabalho.

Com essa abordagem metodológica, almejamos uma proposta emancipatória, que não atenda apenas aos nossos interesses, mas que também promova o crescimento e o desenvolvimento dos participantes. Salientamos, ainda, que consideramos as questões de natureza ética, conforme Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), que busca haver negociação com os responsáveis pela instituição em que os dados serão coletados e preservar a identidade dos participantes.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para concretizar a pesquisa, entramos em contato com uma professora de LP do EM de uma escola pública estadual do município de Maringá - PR. De acordo com o anteriormente mencionado, a docente já havia demonstrado interesse em participar de um projeto que abordasse a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, sobretudo quando teve conhecimento do trabalho desenvolvido no Projeto de Pesquisa "Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual" (UEL), por meio de relatos de professores que estiveram presentes, como ouvintes, no Simpósio com mesmo nome, apresentado pelos integrantes do referido projeto, no *II Congresso Nacional de Linguagens em Interação* (CONALI), realizado, na UEM, em outubro de 2008.

No dia 11 de maio de 2009, reunimo-nos com a docente em questão, juntamente com as outras duas professoras do Ensino Médio da escola em que ela trabalhava. A reunião teve como finalidade conhecê-las e apresentar nossa proposta, que foi aceita pelo grupo. Nesse dia, também conversamos com a direção

da escola, para estabelecermos as negociações (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006) que foram firmadas sem nenhum empecilho.

Para preservar a identidade das participantes, optamos por denominá-las PA (aquela com quem tivemos o primeiro contato), PB e PC, as outras duas docentes. PA graduou-se em Letras, pela UEM, em 1991, possui Especialização em Didática e Metodologia de Ensino, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), concluída em 1997, e participou do PDE-PR, promovido pela Secretaria de Estado da Educação – PR em parceria com a Universidade Estadual de Maringá, concluindo em 2008. PB formou-se em Letras pela UEM, em 1986, possui Especialização em Didática e Metodologia de Ensino pela UNOPAR, concluída em 1997. Ingressou no PDE-PR em agosto de 2010, após a formação propiciada por nosso projeto. PC é graduada em Letras Português/Inglês, pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), em 1991. Fez Especialização em Língua Inglesa, na UEM, em 1999 e não participou do PDE-PR.

A escola localiza-se em um bairro periférico do município de Maringá – PR. Trata-se de um colégio estadual que atende cerca de 1200 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídos no Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e sala de reforço. Apenas no EM, são matriculados, em média, 500 alunos. O colégio atende alunos das diversas classes sociais, oriundos de bairros distintos do município, além de estudantes que residem em município vizinho (Sarandi).

A turma de primeiro ano do EM em que PA⁴⁴ desenvolveu o PTD era composta por 32 estudantes, do turno matutino, com diferentes comportamentos e níveis de aprendizagem. Como o trabalho principiou-se juntamente com início do ano letivo, PA não conhecia a turma, pois não ministrara aulas para tais alunos em séries anteriores. De acordo com relatos da docente, encaminhados por e-mail, a turma mostrou-se pouco participativa nas primeiras aulas e, ao mesmo tempo, muito agitada. Em todo o trabalho, ela precisou chamar a atenção de alguns alunos com frequência.

⁴⁴ Mais adiante, na seção 4.5, explicamos porque orientamos apenas PA, no momento da aplicação do PTD, por isso, apresentamos somente o perfil desta turma.

Feita a contextualização da pesquisa, apresentamos uma descrição geral de como ocorreram os encontros de formação continuada.

4.3 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Realizamos quinze encontros presenciais de formação continuada, entre os meses de maio e dezembro de 2009, totalizando vinte e oito horas e vinte minutos, conforme a seguir:

Quadro 6 – Carga-horária dos encontros de formação continuada

Encontro	Data	Carga-horária
1	18/5/2009	1h30
2	01/6/2009	1h30
3	17/8/2009	1h30
4	31/8/2009	1h30
5	14/9/2009	1h30
6	21/9/2009	1h30
7	24/9/2009	1h30
8	28/9/2009	2h
9	19/10/2009	1h30
10	26/10/2009	2h10
11	09/11/2009	4h
12	16/11/2009	2h10
13	23/11/2009	2h
14	30/11/2009	2h
15	07/12/2009	2h

Os encontros ocorreram em uma sala de reuniões da escola, em horários de disponibilidade das docentes, e foram gravados em vídeo, o que nos deu respaldo para a escrita e reescrita de anotações em caderno de campo (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006). Neles, realizamos discussões teóricas da perspectiva bakhtiniana (de linguagem e dos gêneros discursivos), estudamos as diferenças entre os gêneros notícia e reportagem, selecionamos oito textos-enunciados (quatro notícias e quatro reportagens) que foram analisados e elaboramos uma proposta pedagógica, destinada ao primeiro ano do EM, abordando os gêneros em questão, com base no PTD apresentado por Gasparin (2002). Tais atividades e os materiais de apoio utilizados para sua realização estão discriminados na sequência.

No primeiro encontro, propiciamos o estudo do capítulo 6, *Interação Verbal*, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

1992). Utilizamos, como material de apoio, um roteiro elaborado a partir da compilação de *hand-outs* usados no Grupo de Pesquisa *Interação e escrita* (Apêndice A), denominado roteiro 1. Ele contém uma breve biografia e contextualização sobre Bakhtin e seu Círculo, uma explicação sobre as correntes filosófico-linguísticas subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, destacando as principais características de cada uma e citações relevantes sobre os seguintes aspectos da interação verbal: a) expressão; b) interlocutores; c) a palavra; d) a atividade mental do eu e a atividade mental do nós; e) a ideologia do cotidiano; f) o diálogo; g) o livro; h) a ordem metodológica para o estudo da língua; i) a situação e o auditório. Além disso, ao final do roteiro, encontram-se as características da concepção de linguagem como interação. Salientamos que o roteiro e o texto foram disponibilizados às docentes com antecedência, para que fizessem a leitura.

Ao término da discussão, entregamos o roteiro 2 (Anexo A), elaborado pelas docentes Cláudia Valéria Doná Hila e Lílian Cristina Buzato Ritter, da UEM, também pertencentes ao Grupo de Pesquisa *Interação e Escrita*, para ministrarem um curso no PDE-PR. Este roteiro contém questões relativas aos capítulos 5 e 6 da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e ao capítulo *Gêneros do discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal*. Como discutimos primeiramente o capítulo 6, propusemos que as docentes realizassem as questões do roteiro que se referiam a este capítulo, a título de recapitulação do que fora estudado. Ainda, para melhor internalização dos aspectos da interação verbal, propusemos a leitura da primeira seção do Capítulo 1, *A interação na escrita*, de nossa Dissertação do Mestrado (OHUSCHI, 2006, p. 11-19).

No encontro 2, discutimos sobre as questões do roteiro 2, que versavam sobre aspectos da interação verbal. A partir do texto de apoio (OHUSCHI, 2006), retomamos os seguintes aspectos da interação verbal: monologização da consciência, mediação e o diálogo. Nesse dia, não houve tempo para terminarmos a discussão, desse modo, o estudo sobre os mecanismos sociais e interativos (outro aspecto da interação verbal tratado no texto-enunciado) ficou para o próximo encontro.

No encontro seguinte, retomamos, brevemente, os aspectos abordados no texto de apoio e discutimos sobre os mecanismos sociais e interativos. Em seguida, estudamos o capítulo 5, do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), com o auxílio das questões do roteiro 2, que

versavam sobre a caracterização de língua, palavra e enunciação, conforme Bakhtin/Volochinov (1992).

O quarto encontro propiciou o estudo do capítulo *Os gêneros do discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), seguido também por questões do roteiro 2 como suporte para a leitura. Nesse dia, não houve tempo suficiente para terminarmos e, por isso, seis questões do roteiro ficaram para serem respondidas em casa e retomadas no encontro posterior. Entregamos, como leitura complementar, o artigo *Por que trabalhar com gêneros do discurso* (BARBOSA, 2005), para o qual elaboramos o roteiro 3 (Apêndice B), composto por 9 questões, que também ficaram para fazer em casa.

Começamos o quinto encontro pela retomada das questões dos dois enunciados concretos. Ao término, refletimos sobre o artigo *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa* (PERFEITO, 2005), atentando-nos em como as práticas (leitura, escrita e análise linguística) eram concebidas em cada uma das concepções de linguagem.

No sexto encontro, após terminarmos a discussão do artigo de Perfeito (2005), realizamos uma breve introdução sobre as vozes bakhtinianas e, no sétimo, propiciamos uma retomada geral sobre os gêneros discursivos, a partir de slides expostos em *datashow*.

O encontro subsequente foi destinado ao estudo das vozes bakhtinianas, com o auxílio de um resumo exposto em slides, à reflexão sobre a diferença entre os gêneros notícia e reportagem, com base na discussão de Barbosa (2001), e à análise da notícia 1, intitulada *21 cidades adotam o toque de recolher para jovens*. Para a realização da análise dos textos-enunciados, empregamos duas tabelas: a primeira (Anexo B), elaborada no Projeto de Pesquisa, contém aspectos relativos ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo; a segunda (Apêndice C), por nós elaborada, apresenta a categorização das vozes proposta por Rodrigues (2005). A partir dessa análise, cada docente ficou de tentar analisar em casa o próximo enunciado concreto (reportagem 1), para socializar no próximo encontro.

No nono encontro, fizemos uma retomada da análise da notícia 1 e passamos para o estudo da reportagem 1, discutindo a pré-análise realizada individualmente. Nesse momento, as dúvidas eram sanadas, e os pontos

divergentes eram discutidos até se chegar a um denominador comum, já que pretendíamos traçar as regularidades dos gêneros.

Demos início ao décimo encontro com uma breve recapitulação da categorização das vozes proposta por Rodrigues (2005), a qual era revisitada sempre que necessário. Na sequência, realizamos, em conjunto, a leitura e análise da notícia 2 e da reportagem 2, respectivamente. Ao término, dividimos os quatro textos-enunciados restantes para serem analisados previamente em casa. A notícia 3 ficou com PC, a reportagem 3, com PA, a notícia 4 com PB e nós ficamos com a reportagem 4.

A análise realizada foi entregue a todo o grupo, que conseguiu discutir, no décimo primeiro encontro, três delas (notícia 3, reportagem 3 e notícia 4). Após a leitura de cada enunciado concreto, discutíamos a respectiva análise, fazendo ajustes, questionamentos, levantando hipóteses, para que o grupo pudesse chegar a uma conclusão plausível.

No encontro posterior, analisamos a reportagem 4 e, logo após, estudamos a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, já conhecida pelas docentes, uma vez que o professor Gasparin desenvolveu um trabalho com os docentes da escola ao coletar dados para sua tese e, conseqüentemente, realizar seus estudos para a publicação do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. De acordo com as professoras, os planejamentos das aulas foram elaborados nessa perspectiva nos anos de 1998 e 1999. Na sequência, iniciamos a elaboração do Plano de Trabalho Docente.

Os três encontros seguintes foram destinados à elaboração do PTD, explicitados na seção 4.5. Salientamos que a proposta de produção textual foi apenas esboçada no último encontro, sua finalização foi realizada na semana seguinte, via e-mail, pois as docentes não tinham mais disponibilidade para os encontros, devido a fatores como fechamento de notas, recuperação final, conselho de classe, dentre outros.

4.4 SELEÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS-ENUNCIADOS

As docentes sugeriram eleger notícias e reportagens que possuísem uma relação temática entre si, para observar os limites existentes entre os dois gêneros, e enunciados concretos cujo conteúdo temático se relacionasse, de

alguma maneira, com o universo da juventude, pensando nos alunos do primeiro ano do EM, como mencionamos, série comum às três professoras. Nesse sentido, todas ficaram responsáveis por pesquisar os textos-enunciados, em suportes variados, escolhidos aleatoriamente. Após a socialização da pesquisa, o grupo⁴⁵ selecionou quatro textos-enunciados de cada gênero. O critério de seleção se deu a partir dos assuntos tratados nos enunciados (toque de recolher para jovens; cancelamento da prova do ENEM; a escolha do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos; o fato de a cantora Vanusa ter se atrapalhado ao cantar o hino nacional), que, na visão do grupo, poderiam chamar mais a atenção dos alunos. No Quadro 7, apresentamos a relação dos textos-enunciados:

Quadro 7 – Relação dos textos-enunciados analisados

Denominação	Título	Suporte	Nome	Data de publicação
Notícia 1 (Anexo C)	<i>21 cidades adotam toque de recolher para jovens</i>	Jornal	<i>Folha de São Paulo</i>	17/7/2009
Reportagem 1 (Anexo D)	<i>Teens acham jeitos de burlar o toque</i>	Jornal	<i>Folha de São Paulo</i>	04/5/2009
Notícia 2 (Anexo E)	<i>Ministério da Educação cancela prova do ENEM</i>	Jornal	Folha Online	01/10/2009
Reportagem 2 (Anexo F)	<i>PF investiga vazamento de provas do ENEM</i>	Jornal	<i>Folha de São Paulo</i>	02/10/2009
Notícia 3 (Anexo G)	<i>Rio vence e será 1ª sede sul-americana dos Jogos Olímpicos</i>	Portal de notícias	<i>Terra.com</i>	02/10/2009
Reportagem 3 (Anexo H)	<i>Rio de Janeiro será sede dos primeiros Jogos Olímpicos na América do Sul</i>	Revista	<i>Veja.com (Esportes)</i>	02/10/2009
Notícia 4 (Anexo I)	<i>Vanusa se atrapalha ao cantar hino nacional em evento</i>	Jornal	<i>Folha Online</i>	30/8/2009
Reportagem 4 (Anexo J)	<i>“Quando não sei um trecho, repito outros”, diz aluno.</i>	Jornal	<i>Folha de São Paulo (versão digital)</i>	24/9/2009

⁴⁵ Para nos referirmos às decisões e trabalhos realizados coletivamente (pesquisadora e docentes), optamos pela utilização do termo “grupo”. Salientamos que as docentes tiveram participação ativa em todas as decisões.

Para sistematizarmos a análise dos enunciados concretos, nós, pesquisadora, decidimos mobilizar duas tabelas, como mencionamos anteriormente. A Tabela 1 (Anexo B), elaborada no Projeto de Pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), durante estudos e análises de enunciados de outros gêneros, contém os elementos constitutivos do gênero a serem analisados (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo). A Tabela 2, por nós elaborada (Apêndice C), traz um desdobramento do estilo, nas relações dialógicas com elos anteriores e posteriores, a partir da categorização de Rodrigues (2005).

Como pesquisadora, analisamos, previamente, cada texto-enunciado, antes de efetuarmos a análise em conjunto com as docentes, a qual ocorreu de forma colaborativa, em que respeitamos as opiniões das participantes, agindo como mediadora, sem impor nossa opinião ou direcionar os resultados da análise. A notícia 1 foi analisada no oitavo encontro, ao término dos estudos teóricos. Lemos o enunciado concreto e fizemos a discussão enfocando os itens das duas tabelas.

Com base na primeira análise, cada membro do grupo ficou de analisar, em casa, a reportagem 1, para socializar no encontro seguinte. Na socialização, relemos o texto-enunciado e o analisamos. Cada participante compartilhou como havia feito, quais foram as suas impressões, dúvidas, opiniões etc. Quando havia uma divergência, discutíamos no grupo até chegarmos a um denominador comum. Da mesma maneira ocorreu com a análise da notícia 2 e da reportagem 2, no décimo encontro, a partir das quais começaram a surgir dúvidas sobre o emprego específico de alguns recursos no gênero, como a utilização da voz ativa e do aposto, limitações⁴⁶ que também eram nossas, enquanto pesquisadora.

Ao término do décimo encontro, o grupo decidiu dividir entre si os quatro textos-enunciados restantes para a realização da análise prévia, uma vez que haveria um feriado na semana subsequente e, dessa forma, nosso encontro ocorreria somente após quinze dias. Desse modo, PC ficou encarregada pela análise prévia da notícia 3, PA, pela reportagem 3, PB, pela notícia 4 e nós⁴⁷, pela reportagem 4.

⁴⁶ Discorremos a respeito dessas limitações e da forma como as suprimos no Capítulo 6.

⁴⁷ Como optamos pela relação de parceria, também dividimos as tarefas com as participantes.

No décimo primeiro encontro, que teve duração de 4h, conforme expusemos no quadro 6, conseguimos realizar a análise de três enunciados concretos (notícia 3, reportagem 3, notícia 4). Em cada uma, após a leitura, a participante responsável socializava como havia feito e o grupo todo discutia, analisava e chegava a um consenso. No décimo segundo encontro, fizemos, da mesma forma, a análise da reportagem 4.

4.5 ELABORAÇÃO DO PTD, APLICAÇÃO EM SALA DE AULA E ORIENTAÇÕES VIA E-MAIL

Após a análise dos textos-enunciados, realizamos um breve estudo sobre a PHC, proposta que já era de conhecimento das docentes, haja vista que o professor Gasparin realizara um trabalho na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, como explicitamos anteriormente. Em seguida, ainda no décimo segundo encontro, iniciamos a elaboração do PTD (apresentado no Capítulo 7), discutindo sobre as atividades da prática social inicial.

Para as atividades de leitura e análise linguística, o grupo julgou desnecessário inserir os oito enunciados concretos analisados, uma vez que poderia tornar-se um trabalho cansativo para os alunos e demandaria um tempo bem maior para o desenvolvimento do trabalho. Logo, o grupo decidiu escolher apenas quatro deles para as atividades: notícia 1, reportagem 1, (ambos sobre o toque de recolher), notícia 3 e reportagem 3 (ambos sobre os Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro), sugeridos pelas professoras, por acreditarem que os assuntos abordados chamariam a atenção dos adolescentes.

Quanto aos demais enunciados concretos, indicamos às docentes que fossem empregados em outras atividades, como reconhecimento e diferença entre os gêneros notícia e reportagem (na Prática Social Inicial), sugestão aceita por elas. Por se tratar da primeira atividade de leitura de textos-enunciados do gênero, o grupo escolheu aqueles que se referiam ao cancelamento da prova do ENEM (notícia 2 e reportagem 2), já que o assunto é importante e de interesse de alunos do EM. A notícia 4 (sobre a cantora Vanusa) foi inserida na etapa de Instrumentalização, para trabalhar a dimensão política. Para a atividade, o grupo pesquisou outras duas notícias, veiculadas em jornais diferentes, que tratassem do mesmo assunto, para que os alunos percebessem se havia tendências ou enfoques

diferenciados em cada uma. Não houve necessidade da inclusão, no PTD, da reportagem 4.

No décimo terceiro encontro, finalizamos a prática social inicial e começamos a etapa de problematização. Primeiramente, refletimos sobre as dimensões que seriam importantes para incluir no Plano. Logo após, demos continuidade às atividades até a leitura e análise da notícia 1, para a qual, neste dia, elaboramos as atividades de pré-leitura e iniciamos o contexto de produção.

No décimo quarto encontro, conseguimos finalizar a elaboração das atividades referentes à notícia 1. O grupo teve certa dificuldade para decidir a melhor forma de aplicação das vozes, pois as docentes comentaram que seria difícil para os alunos percebê-las antes de compreenderem a notícia e entenderem que ela não é neutra. Optou-se por incluir uma breve explicação sobre as vozes, de uma forma que fosse fácil para a compreensão dos estudantes.

Ao término da elaboração das atividades relativas à notícia 1, dividimos os outros três textos-enunciados entre os participantes do grupo, para que pudessemos elaborar, previamente, as atividades em casa. Como a reportagem 3 era mais extensa, o grupo decidiu dividi-la entre duas docentes. Desse modo, nós ficamos responsáveis pela elaboração das atividades sobre a reportagem 1, PC ficou responsável por elaborar as atividades sobre a notícia 3 e PA e PB ficaram com a reportagem 3.

No encontro seguinte, todos tinham em mãos as propostas elaboradas previamente. Lemos cada uma e fomos, conjuntamente, realizando ajustes, complementando, alterando etc. Ao término, realizamos um esboço da proposta de produção escrita. Como as docentes não teriam mais tempo disponível naquele ano, devido às atividades de encerramento do ano letivo, como recuperação, conselho de classe, os ajustes na proposta foram feitos, posteriormente, por e-mail.

O PTD (Apêndice D) foi elaborado para 41 h/a, seguindo a seguinte estrutura:

Quadro 8 – Estrutura do PTD elaborado

ETAPA		CARGA-HORÁRIA
I) Prática Social Inicial		6 h/a
Anúncio dos conteúdos		
Vivência cotidiana dos conteúdos		
O que gostariam de saber mais?		
Manuseio do jornal		
Análise da primeira página do jornal		
Reconhecimento dos gêneros notícia e reportagem		
II) Instrumentalização		27 h/a
Dimensão conceitual		1 h/a
Dimensão histórico-social		1 h/a
Dimensão política		1 h/a
Leitura e análise da notícia “21 cidades adotam toque de recolher para jovens”	atividades de pré-leitura	6 h/a
	contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático	
	construção composicional	
	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal)	
e) Leitura e análise da reportagem “Teens acham jeitos de burlar o toque”	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes.	6 h/a
	contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático	
	construção composicional	
	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal)	
f) Leitura e análise da notícia “Rio vence e será 1ª sede sul-americana dos Jogos Olímpicos”	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes.	6 h/a
	contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático	
	construção composicional	
	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal)	
g) Leitura e análise da reportagem Rio de Janeiro será sede dos primeiros Jogos Olímpicos na América do Sul – 6 h/a, também contemplando a mesma estrutura dos dois módulos	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes.	6 h/a
	contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático	
	construção composicional	
	exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal)	

anteriores.	categorização das vozes.	
III) Catarse		7 h/a
Síntese dos conteúdos		
Elaboração de um jornal virtual		
Planejamento do texto		
Primeira versão		
Autocorreção dos textos (segunda versão)		
Terceira versão		
Postagem no blog		
IV Prática Social Final		1 h/a

A priori, havíamos previsto a aplicação do PTD para os meses de fevereiro (a partir da segunda quinzena), março e abril de 2010, em três turmas de primeiro ano do EM da instituição. Porém, no início do ano letivo de 2010, PC foi transferida de escola, logo, apenas PA e PB aplicaram a proposta na instituição em que desenvolvemos os trabalhos. Além disso, houve coincidência de horários das duas docentes, por esse motivo, elegemos apenas uma delas para o acompanhamento das aulas, pois, em princípio, analisaríamos as aulas, o que justificamos adiante. Optamos por PA, por ter sido aquela com quem tivemos o primeiro contato e por ser a que mais se destacou durante os encontros de formação, demonstrando responsividade ativa, como observamos no Capítulo 6.

A aplicação do PTD ocorreu no período compreendido entre 22/02/2010 a 19/5/2010, além do dia 11/6/2010, realizadas às segundas (1 h/a), quartas (1 h/a) e sextas-feiras (2 h/a), totalizando 46 h/a, cinco a mais que o previsto. Não pudemos estar presente nas aulas de PA, pois, com nossa aprovação em concurso público em Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Pará (UFPA), com nomeação e posse em fevereiro de 2010, deixamos o estado paraense e fixamos residência no estado do Pará. Para darmos continuidade à pesquisa, solicitamos à PA que gravasse as aulas em vídeo, mantendo, assim, o caráter etnográfico da pesquisa, cientes das limitações que teríamos. Outro problema enfrentado foi a impossibilidade de enviar a gravação em formato de vídeo via internet, PA providenciou a transformação dos arquivos em formato de áudio, para que pudéssemos acompanhar o processo.

Salientamos que as limitações postas não impediriam a análise das aulas em que PA desenvolveu o PTD, porém os resultados obtidos levaram-nos a delimitar o foco da pesquisa na formação docente. Desse modo, a transcrição das

aulas serviu como suporte de ilustração da aplicação em sala de aula, para comprovar a responsividade caracterizada pelas condutas de PA.

Devido à distância física em que nos encontrávamos, as orientações à PA, durante a aplicação do PTD, foram realizadas via e-mail. O registro se deu a partir de cópia das mensagens, as quais ocorreram no período de 11/02/2010 a 17/5/2010. Nas mensagens, PA encaminhava-nos, principalmente, dúvidas e sugestões de adaptações, como observamos nas análises que compõem o Capítulo 8.

4.6 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* da pesquisa constitui-se nos segmentos: a) encontros com as professoras, para estudo teórico, discussão e análise das notícias e reportagens selecionadas e reflexões teórico-metodológicas para a elaboração da proposta pedagógica; b) proposta pedagógica elaborada; c) orientações via e-mail, com ilustrações das aulas ministradas.

Para coletar os materiais e registros, optamos por fazer anotações, em caderno de campo, dos encontros com as docentes (com respaldo nas gravações) e, como posto, transcrição das aulas ministradas por PA, a partir dos áudios enviados. Salientamos que, em princípio, havíamos solicitado à docente o registro escrito, em diário, do processo de aplicação do PTD, porém, no decorrer da pesquisa, ela alegou não ter tido tempo disponível para realizar o registro. Desse modo, demos continuidade à pesquisa sem a obtenção desse dado.

Para a transcrição dos registros, fizemos uma adaptação das convenções de Fávero, Andrade e Aquino (2000) e as agrupamos da seguinte forma:

Quadro 9 – Convenções de transcrição

<p> PA – professora A PB – professora B PC – professora C PE – pesquisadora A – aluno AAA – alguns alunos ... – pausa () – incompreensão de palavras ou segmentos (()) – comentários descritivos do transcritor [...] – supressão de falas letras maiúsculas – entonação enfática “...” – citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto [(ligando as linhas)] – superposição, simultaneidade de vozes </p>
--

Nas mensagens trocadas por e-mail, utilizamos PA (e-mail) e PE (e-mail), a fim de diferenciá-las das transcrições.

Em toda a análise, buscamos identificar a responsividade - ativa, passiva, silenciosa (BAKHTIN, 2003) - das docentes, com respaldo nas categorias expandidas por Menegassi (2008) - (Quadro 1), as quais ampliamos no Capítulo 6 (Quadro 10), em decorrência do contexto e dos dados suscitados pela pesquisa.

Os encontros de formação continuada serviram como um suporte para chegarmos à análise das vozes nos gêneros notícia e reportagem, à elaboração e à aplicação do PTD. Desse modo, acreditamos ser pertinente identificarmos, no processo de formação, as concepções teóricas e metodológicas, relacionadas ao ensino da língua, que as docentes trazem arraigadas, a partir de sua formação (inicial e contínua) e das experiências vivenciadas em sala de aula. Ademais, julgamos importante identificar as dificuldades e/ou dúvidas apresentadas no decorrer dos encontros, bem como as superações demonstradas.

Assim, a responsividade foi delineada, nos encontros, a partir da: a) identificação das concepções teórico-metodológicas apresentadas pelas docentes; b) identificação das dúvidas e/ou dificuldades apresentadas no decorrer do processo de formação; c) identificação das superações apresentadas no decorrer do processo de formação.

Para analisar os textos-enunciados, empregamos a categorização das vozes de Rodrigues (2005) e Silva (2008): a) relação dialógica com elos anteriores: assimilação, distanciamento/apagamento; b) relação dialógica com elos posteriores: engajamento, refutação, interpelação, direcionamento, ativação do conhecimento prévio. Como mostra representativa, apresentamos a análise, de

forma sistematizada, de apenas dois enunciados concretos (Notícia 1 e Reportagem 1), selecionados por estarem contemplados nas atividades de leitura e análise linguística do PTD e por serem os primeiros textos-enunciados apresentados na proposta para esse fim.

O PTD é analisado a partir das etapas que o compõem (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final), conforme Gasparin (2002). Procuramos relacionar as etapas do PTD à perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, levando-se em consideração o objetivo de cada atividade, bem como vislumbrar a responsividade das professoras no decurso da elaboração do Plano.

Na etapa de Instrumentalização, em que constam atividades de estudo de quatro textos-enunciados (Notícia 1, Reportagem 1, Notícia 3, Reportagem 3), apresentamos, como mostra representativa, aquelas referentes à Notícia 1, pelo fato de serem as primeiras atividades, por meio das quais os alunos terão o primeiro contato com a questão das vozes presentes no enunciado.

Nas orientações via e-mail, analisamos a responsividade de PA, procurando explicitar suas condutas, buscando comprovação na aplicação do PTD em sala de aula.

5 AS VOZES NOS GÊNEROS NOTÍCIA E REPORTAGEM

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise das notícias e reportagens, realizadas, em caráter colaborativo, a partir dos quais foi possível levantar as marcas de linguagem, em termos de regularidade, presentes nos dois gêneros.

Para iniciarmos a discussão, pontuamos alguns aspectos relevantes ocorridos durante esse processo de mediação. Em seguida, sistematizamos as regularidades dos gêneros, iniciando pelo gênero notícia. Salientamos que, conforme Bakhtin (2003), os elementos que constituem o gênero são indissoluvelmente ligados e dependem da situação social imediata (contexto de produção), porém, por questões didáticas, abordamo-los separadamente. Por fim, apresentamos, como mostra representativa, a análise da notícia 1, intitulada *21 cidades adotam toque de recolher para jovens*, e da reportagem 1, *Teens acham jeitos de burlar o toque*. Para auxiliar a compreensão da análise, reproduzimos os textos-enunciados contidos nos Anexos C e D, respectivamente.

5.1 AS VOZES DO GRUPO NA ANÁLISE DOS TEXTOS-ENUNCIADOS

O processo de análise dos enunciados concretos foi considerado pelas professoras a etapa mais difícil, possivelmente, porque não estavam habituadas a realizar análise com o nível de reflexão proposto, como observamos nos comentários de PC “ *Nossa Senhora, queima a pestana isso, gente...*”; “[...] *a gente lê e não percebe tudo isso, né?*”.

Durante essa fase, foi preciso retomar, com frequência, as teorias estudadas, para que as docentes pudessem refletir e reconstruir o conhecimento, como exemplificamos:

PE – [...] antes de nós analisarmos especificamente as vozes, nós temos que fazer o 1, 2, 3 e não o 3, 2, 1, lembram que nós vimos, no método sociológico de Bakhtin? Primeiro analisar a esfera, as condições de produção, as características do gênero e depois as marcas linguísticas, né.

[...]

PE – então, primeiro, a gente analisa o contexto de produção, então eu coloquei aqui, nessa tabelinha, os elementos que fazem parte desse contexto de produção, então, por exemplo, o produtor, o destinatário, objetivos, esfera...

Após a realização da análise dos primeiros enunciados, as docentes não demonstraram dúvidas, quanto a sua dimensão social, a maior dificuldade consistia na análise da dimensão verbal, como no questionamento de PA “*então isso aqui tudo entra no estilo?*”. As dúvidas recaíam, sobretudo, na “categorização” das vozes, proposta por Rodrigues (2005), elaborada a partir da leitura de um enunciado concreto específico (artigo de opinião), como mencionamos na seção 1.4, a qual também precisamos retomar várias vezes:

PA – ele está mais se assumindo que se distanciando, sei lá o indefinido, aí pronome indefinido, artigo indefinido tudo bem...

PE – lá no texto da Rodrigues ela coloca assim: “no movimento dialógico de distanciamento, há trabalho de isolamento da orientação valorativa do outro, ela é colocada a sós, sem o apoio de outras vozes, quando ISOLA a orientação valorativa do outro, bem como o chamamento de outras perspectivas que não têm ou não adquirem no enunciado do autor o estatuto de credibilidade.... nesse movimento, normalmente, não há a identificação de determinado livro, mas a referência difusa como em ‘os livros’, ‘um ministro’...” Ela coloca os livros, mas como se estivesse generalizando... então esse caso do artigo definido, acho que só quando for generalizar mesmo... e aqui acho que não está, né?

PC – então aqui vai ter que tirar ‘as cidades’, “o município”...

PE – é, por isso que nós tivemos que voltar lá, porque em que contexto ela ((referindo-se à Rodrigues) definiu assim...

Inicialmente, percebemos que as professoras buscavam uma análise exaustiva dos elementos linguísticos, por isso PC assinalou todos os artigos definidos, acreditando que todas as vezes que aparecessem evidenciariam a relação dialógica de distanciamento. Em momento anterior, já havíamos sinalizado que não analisaríamos todos os elementos:

PE – [...] se a gente for analisar TODOS os elementos nós não vamos dar conta, né, então, se a gente focalizar mais [...] esse movimento dialógico, que é a relação com o já dito, então qual a reação-resposta do repórter ali com aquilo que já foi dito, que são os elos anteriores, e essa relação com o leitor, que seriam os elos posteriores...

Ao retomarmos o caso do artigo definido, Rodrigues (2005) classifica-o na categoria do movimento dialógico de distanciamento. No momento da análise da Notícia 3, relemos o artigo da autora e observamos, conjuntamente, que, no contexto em que ela analisa tal recurso, no gênero artigo de opinião, ele servia

para desautorizar a voz do outro, o que não era o caso. Assim, o grupo decidiu considerá-lo como valor apreciativo e, portanto, movimento dialógico de assimilação.

Outra questão importante a se destacar é o modo estrutural de análise parágrafo por parágrafo do qual as docentes não conseguiram se desprender:

*PE – aqui não precisava colocar assim, mas ela ((referindo-se à PC)) foi organizando por parágrafo, né...mas, assim, não se caracteriza como um movimento dialógico de assimilação... ela foi organizando só pra ver o que ele foi fazendo, né, em cada parágrafo...
PC – é...*

Também é válido ressaltar a postura diferenciada de PA, que sempre apresentava uma visão crítica dos textos-enunciados, colaborava com o grupo, a partir de seus posicionamentos, principalmente na análise das marcas linguístico-enunciativas. Desse modo, PA demonstra responsividade ativa - como discutimos no próximo capítulo – embasado por teorias discursivas e a gramática reflexiva.

No decurso das análises, surgiram dúvidas que não conseguimos resolver de imediato (o que consideramos nossa limitação como pesquisadora): o emprego da voz ativa, da voz passiva e do aposto. No momento, o grupo decidiu criar a categoria “comprometimento” para tais elementos, conforme seu uso nas notícias e reportagens analisadas. Porém, após termos acesso ao artigo de Silva (2008), levamo-lo ao grupo e percebemos que, nos contextos em que apareciam, os aspectos se enquadravam na categoria “direcionamento”.

5.2 AS REGULARIDADES DOS GÊNEROS NOTÍCIA E REPORTAGEM

Na análise das notícias, observamos que o autor/enunciador (repórter do jornal em que é veiculada) não assina o texto-enunciado, uma vez que, na maioria das vezes, seu discurso representa o ponto de vista do jornal. Os destinatários são os leitores do jornal, podendo delimitar como interlocutores virtuais alguns grupos específicos – de acordo com o conteúdo temático da notícia. O objetivo da notícia é sempre informar sobre um acontecimento, porém, as marcas linguístico-enunciativas mobilizadas pelo enunciador levam-nos a inferir a provável

finalidade discursiva do jornal, já que o repórter o representa, assim como sua possível apreciação pessoal.

O conteúdo temático das notícias refere-se a acontecimentos sociais, fatos que possuem relevância para a sociedade. A construção composicional é dividida em título, *lead* (em que constam as principais informações) e documentação (que detalha/amplia o *lead*).

Quanto ao estilo, encontramos, sempre, o discurso marcado pela terceira pessoa, demonstrando objetividade – característica própria do gênero – a predominância de verbos no pretérito perfeito, evidenciando os fatos, do modo indicativo, conferindo-lhe certeza. Ainda com relação ao estilo, enfocamos a dimensão verbal da notícia, com o intuito de compreendermos de que forma as relações dialógicas com os enunciados já-ditos e os pré-figurados (relações dialógicas tomadas em função do interlocutor e da finalidade discursiva) contribuem para a construção de sentidos do texto, observando o emprego de recursos expressivos como marcas linguístico-enunciativas do gênero.

Na relação dialógica com elos anteriores, estabeleceu-se o movimento dialógico de assimilação, pelo uso de discurso direto, discurso indireto, verbo introdutório, expressão conformativa, expressão de senso comum, para incorporar outras vozes que dessem credibilidade aos fatos. Porém, observamos o predomínio do movimento dialógico de distanciamento/apagamento, sobretudo com o emprego de artigo (definido e indefinido), pronome indefinido, aspas e discurso na voz passiva, a partir dos quais o repórter exime-se da responsabilidade do já-dito.

Na relação dialógica com elos posteriores, houve o predomínio dos movimentos dialógicos de direcionamento e de interpelação. O primeiro foi mobilizado por meio do emprego de adjetivos, artigos indefinidos, operadores argumentativos (de oposição, adição, pressuposição, restrição, indicador de escalas, temporal) advérbios, apostos, aspas, expressões valorativas, superlativos, voz ativa. O segundo caracterizou-se pela utilização de adjetivos, operadores argumentativos (de adição e pressuposição) e modalizadores.

A observação dos recursos expressivos das notícias ratificou que, mesmo pretendendo ser imparcial, o enunciator mobiliza-os em prol da finalidade discursiva pretendida pelo jornal que representa. Ademais, os recursos evidenciam a possível apreciação pessoal do repórter.

Na análise das reportagens, notamos que, por vezes, há a identificação do repórter, o que lhe confere maior responsabilidade com o que diz. Normalmente, há a indicação de que o repórter é da “reportagem local”, ou “enviado especial” a uma cidade específica para cobrir a matéria. Da mesma forma que a notícia, os destinatários da reportagem também são os leitores do jornal ou da revista, sendo os interlocutores virtuais alguns grupos específicos, de acordo com o assunto abordado. Contudo, os gêneros diferem no tocante ao objetivo, haja vista que a reportagem não se atém a informar sobre o fato, mas a atentar o leitor para aspectos sociais importantes, como apresentar alternativas para uma situação social, apresentar detalhes sobre uma investigação, mostrar como algo é alcançado, ou como as pessoas desconhecem e não cumprem as leis etc. A finalidade discursiva, assim como na notícia, é marcada pelos recursos expressivos, levando o interlocutor a supor a intenção do jornal e a provável apreciação pessoal do repórter.

Nos textos-enunciados analisados, o conteúdo temático também se pautou em acontecimentos sociais relevantes para a sociedade, uma vez que optamos por escolher notícias e reportagens que tratassem sobre o mesmo fato. No referente à construção composicional, encontramos título, subtítulo 1, um texto de abertura, composto por *lead* e documentação 1 e, normalmente, apresenta matérias relacionadas ao assunto, que subdividimos em subtítulo 2, documentação 2 e assim por diante.

Com relação ao estilo, observamos o uso da terceira pessoa, ou seja, efeito de ausência de subjetividade e predominância de verbos no pretérito perfeito do indicativo. No texto da *Folhateen*, houve presença da linguagem informal, como gírias, para aproximar à linguagem do interlocutor.

Na relação dialógica com elos anteriores, instituiu-se o movimento dialógico de assimilação, também pelo emprego de discurso direto, discurso indireto, verbo introdutório, expressão conformativa e expressão do senso comum, incorporando outras vozes, e o movimento dialógico de distanciamento/apagamento, com o uso de negação, artigo (definido e indefinido), pronome indefinido, aspas, discurso na voz passiva e modalizador.

Na relação dialógica com elos posteriores, encontramos os movimentos dialógicos: a) de direcionamento, mobilizado pelo uso de adjetivos, artigos indefinidos, operadores argumentativos (de oposição, adição, pressuposição, restrição, indicador de escalas, temporal), advérbios, apostos, aspas, expressões

valorativas, superlativos, voz ativa, voz passiva, pronomes indefinidos e hífen (amplificadores de sentidos); b) de interpelação, por meio do emprego de operadores argumentativos (oposição, pressuposição) e modalizadores; c) de refutação, a partir de operadores argumentativos de oposição.

De modo geral, podemos afirmar que houve predominância da relação dialógica com elos posteriores, destacando-se, no gênero notícia, os movimentos dialógicos de interpelação e de direcionamento e, no gênero reportagem, o movimento dialógico de direcionamento. Isso demonstra que, em ambos, o enunciador orienta-se para a reação-resposta ativa do leitor (relação dialógica com elos posteriores), relatando os fatos a partir de determinada perspectiva, comprovando que não há discurso neutro. Em especial a notícia, que se caracteriza como objetiva e pretende ser imparcial, apresenta recursos que denotam efeitos de sentido que atendam à finalidade discursiva do jornal.

5.3 ANÁLISE DA NOTÍCIA 1

Figura 1 – Notícia 1

São Paulo, sexta-feira, 17 de julho de 2009 **FOLHA DE S.PAULO** *folha corrida*

21 cidades adotam toque de recolher para jovens
 Ao menos 21 cidades em oito Estados do país já tiveram decretado pela Justiça o chamado "toque de recolher", medida que restringe a circulação de adolescentes à noite pelas ruas. Apenas no interior paulista, três municípios proibiram a circulação de menores de 18 anos nas ruas após as 23h. O combate à violência é citado como uma das justificativas. O Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), ligado à Presidência, divulgou no mês passado um parecer contrário a esse tipo de medida, afirmando que ela fere o direito à liberdade. No entanto, nessas cidades, polícia e conselhos tutelares argumentam que o toque de recolher diminui os índices de criminalidade e evasão escolar. Em Fernandópolis (SP), onde a medida vigora desde 2005, levantamento feito pela Vara de Infância e Juventude mostra que o número de ocorrências envolvendo adolescentes diminuiu 23% de 2004 para 2008. Os furtos, por exemplo, passaram de 131 para 55. Além de São Paulo, cidades de Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná e Santa Catarina adotaram a mesma medida.

Fonte: Folha de São Paulo (2009).

Iniciamos a análise da notícia *21 cidades adotam toque de recolher para jovens* pelo levantamento do seu contexto de produção. A notícia foi publicada no dia 17 de julho de 2009, no caderno *Folha Corrida* do Jornal, de circulação

nacional, *Folha de São Paulo*. Tem como autor/enunciador um repórter da *Folha* e, como destinatário, os leitores desse jornal. Seu provável objetivo é o de informar sobre a medida do toque de recolher que proíbe a circulação de adolescentes pelas ruas, após as 23h. Quanto à finalidade discursiva, percebemos que o autor não se limita à simples apresentação do fato (RODRIGUES, 2005), uma vez que, a partir de marcas linguístico-enunciativas, demonstra apoiar a medida do toque de recolher.

O conteúdo temático de notícias, como já discutimos, refere-se a acontecimentos sociais próprios do universo da comunidade jornalística, que, na notícia analisada, é o fato de a Justiça brasileira ter decretado o toque de recolher em 21 cidades de várias regiões do país.

No tocante à construção composicional, a notícia apresenta o título, o *lead* e três parágrafos de documentação. O *lead* contempla seis de seus elementos: a) quem: “Justiça”; b) fez o que: “decretou o toque de recolher”; c) a quem: à comunidade em geral; às famílias; aos menores de 18 anos; d) onde: em 21 cidades de oito estados do país; e) como: restringindo a circulação dos adolescentes à noite, pelas ruas; f) para que: para combater a violência. A documentação oferece detalhes sobre a medida, a partir de discursos de autoridades (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; polícia; conselhos tutelares; Vara de Infância e Juventude) e de dados estatísticos (“número de ocorrências envolvendo adolescentes diminuiu 23% de 2004 para 2008”; furtos “passaram de 131 para 55”), os quais demonstram o já-dito bakhtiniano.

Com relação ao estilo da notícia, encontramos o discurso marcado pelo uso da terceira pessoa, demonstrando objetividade, predominância de verbos no pretérito perfeito (evidenciando os fatos), no modo indicativo (o que lhe confere certeza). Por meio da análise das relações dialógicas com elos anteriores e posteriores, inferimos, a partir das marcas linguístico-enunciativas, que o enunciador (repórter) apresenta uma manifestação pessoal apreciativa com relação à medida do toque de recolher, conforme discorreremos a seguir.

O *lead* (primeiro parágrafo) inicia-se pelo operador argumentativo⁴⁸ “**ao menos**”, o qual estabelece a hierarquia dos elementos numa escala,

⁴⁸ Nos encontros de formação continuada, explicitamos que os termos mobilizados que correspondem, na gramática tradicional, às conjunções, aos advérbios etc., podem ser vistos como direcionadores de argumentos, demonstrando, muitas vezes, atitudes do falante perante o que diz. Nesse sentido, retomamos, brevemente, os principais operadores argumentativos apresentados por Koch (1992).

evidenciando que há mais do que 21 cidades (no mínimo 21) em que a Justiça decretou a medida do toque de recolher: “**Ao menos** 21 cidades em oito Estados do país...”. Notamos que o repórter inicia a notícia chamando a atenção do leitor para a quantidade de cidades que adotaram a medida. Desse modo, notamos a manifestação da relação dialógica com os elos posteriores, a partir do movimento de direcionamento, haja vista que o operador argumentativo direciona o leitor a compreender o fato a partir do posicionamento do autor. Em seguida, há a presença do operador argumentativo de pressuposição “**já**”, em “**já** tiveram decretado pela Justiça...”, o qual denota uma mudança de estado: antes, nas 21 cidades (no mínimo), não havia o toque de recolher, agora já possuem esse decreto. Observamos que tal escolha lexical, aliada à justificativa apresentada no final do parágrafo “O combate à violência é citado como uma das justificativas”, também leva o leitor ao raciocínio de que a medida é boa, pois traz mudanças às cidades que a adotam.

Na sequência, encontramos o artigo definido seguido pela forma nominal do verbo chamar, no particípio, “**o chamado**”, evidenciando o movimento de distanciamento (relação dialógica com elos anteriores), que o repórter utiliza para não se comprometer - é a medida que os outros chamam (não ele) de toque de recolher. A expressão “**toque de recolher**” vem em seguida entre aspas, o que também demonstra distanciamento, pois procura amenizar o tom negativo da expressão, advinda da época da ditadura militar. O período seguinte é iniciado pelo operador argumentativo indicador de valores ou escalas “**apenas**”, que é utilizado para restringir, do total de oito estados, o autor se reporta ao interior paulista, em que há três municípios que aderiram à medida (“**Apenas** no interior paulista, três municípios proibiram...”). Novamente, temos o movimento dialógico de direcionamento, a partir da ênfase dada à quantidade de municípios que já adotaram a medida apenas no interior do estado de São Paulo. Para finalizar o parágrafo, o enunciador apela para outra marca de distanciamento, por meio da locução “**é citado**”, em “O combate à violência **é citado** como uma das justificativas”, em que se exime da responsabilidade da justificativa.

No segundo parágrafo da notícia, (primeiro da documentação), o jornalista inicia citando uma voz de autoridade, “**O Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente)**, ligado à Presidência, **divulgou...**”, e revela o movimento dialógico de assimilação (elos anteriores), por meio da

utilização do verbo introdutório “**divulgou**”. Entretanto, essa voz de autoridade é veiculada para apresentar uma refutação à contra-palavra (relação dialógica com elos posteriores), pois prevê possíveis indagações feitas pelo leitor, com relação a opiniões contrárias à medida, antecipando-as “**divulgou** no mês passado um parecer contrário a esse tipo de medida, **afirmando** que ele fere o direito à liberdade”. O produtor traz um parecer contrário e, em seguida, refuta-o, com o operador argumentativo de oposição “**no entanto**”, que caracterizamos como movimento dialógico de distanciamento da voz de autoridade, ao apresentar novas vozes de autoridade, a da “**polícia**” e a dos “**conselhos tutelares**”: “**No entanto**, nessas cidades, **polícia e conselhos tutelares argumentam** que o toque de recolher diminui os índices de criminalidade e evasão escolar.”. Os verbos que introduzem as vozes de autoridade, “**argumentam**” e “**afirmando**”, são categorizados como movimento dialógico de assimilação, para comprovar que o toque de recolher diminui os índices de criminalidade e evasão escolar.

No terceiro parágrafo da notícia (segundo da documentação), o repórter apresenta mais um exemplo de que a medida traz resultados positivos, citando a cidade de Fernandópolis (SP), que a adotou desde o ano de 2005. Tem-se, logo após, uma nova voz de autoridade (**Vara da Infância e Juventude**), com o verbo introdutório “**mostra**” (movimento dialógico de assimilação), para comprovar a diminuição de ocorrências envolvendo adolescentes: “... levantamento feito pela **Vara de Infância e Juventude mostra** que o número de ocorrências envolvendo adolescentes diminuiu...”. Essa voz de autoridade é utilizada para apresentação de dados estatísticos “**23% de 2004 para 2008**”, para diminuição de ocorrências, e “**de 131 para 55**”, para a redução de furtos, dados que revelam números significativos, favoráveis, como resultados do decreto do toque de recolher.

O último parágrafo inicia-se por um operador argumentativo de adição “**Além de** São Paulo, cidades de Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná e Santa Catarina adotaram a mesma medida”, para evidenciar que não é só o estado de São Paulo que adotou a medida, há outros sete, conforme apontado no início da notícia (movimento de direcionamento). Ao elencar os oito estados, o autor enfatiza que a medida abrange diversas regiões brasileiras, mostrando, novamente, seu valor apreciativo com relação ao toque de recolher.

5.4 ANÁLISE DA REPORTAGEM 1

Figura 2 – Reportagem 1

São Paulo, segunda-feira, 04 de maio de 2009 **Folhateen**

Comportamento

Teens acham jeitos de burlar o toque

Mudar de cidade ou levar festa para casa são táticas de quem está sob a lei

ENVIADO ESPECIAL A SELVÍRIA (MS)

Até duas semanas atrás, a noitada de Selvíria (MS) era a "prima pobre" da região. Mas, graças ao toque de recolher de Ilha Solteira (a 12 km de distância), suas madrugadas devem "bombar", com jovens locais mais os fugidos da lei da cidade vizinha. Por ter só 6.413 habitantes, a galera de Selvíria ia se divertir em Ilha Solteira (SP) -onde há 7.400 menores de idade.

Mas o toque micou a noite jovem ilhense. "Tá ruim, as meninas não tão na rua, pra a gente ver", diz Willian Cambuin, 15.

Para a felicidade de outros, o tráfego mudou de direção: "A galera está vindo para cá!", diz Tiago do Nascimento, 18. Ele cruzava toda semana a barragem do rio Paraná, que separa as cidades, para ir curtir.

Nilson Rodrigues, 23, está aliviado: não tem mais que dar caronas para Ilha Solteira. "Vem às 2h para ver como vai estar cheio!", convida.

Nem precisou: às 21h, chegaram dois carros, com oito garotas. Seis delas eram adolescentes - vinham da cidade vizinha.

"Chutando minha porta"

Já em Fernandópolis (SP), o toque fez festinhas caseiras voltarem à moda. "É divertido. A gente conversa, dança, come... Só é ruim porque tem sempre adulto", diz Fernanda Calo, 16. A cada sexta, a reunião é na casa de um amigo. "Ai, é um saco isso!", diz uma mãe. Na noite anterior, ela dormia, às 2h, quando o filho ligou para ser buscado em um churrasco, a seis quarteirões dali, diz.

Relutante, ela foi. "É como se o juiz chutasse a porta da minha casa e me dissesse como criar meu filho."

Fonte: Folha de São Paulo – Folhateen, 04 de maio de 2009.

A reportagem *Teens acham jeitos de burlar o toque* foi publicada no dia 04 de maio de 2009, na seção *Comportamento* do encarte *Folhateen*, do jornal *Folha de São Paulo*. Ao analisarmos o contexto de produção desse enunciado concreto, observamos que ele pertence à esfera jornalística, tem como autor/enunciador um repórter da *Folha*, enviado especial à cidade de Selvíria, no

Mato Grosso do Sul. Os destinatários são jovens e adolescentes, leitores da *Folhateen*. Seu provável objetivo é o de apresentar alternativas encontradas pelos jovens para o toque de recolher e sua finalidade discursiva, demonstrada a partir das marcas linguístico-enunciativas que analisaremos posteriormente, é mostrar que há formas de os jovens contornarem a medida.

No tocante ao conteúdo temático, percebemos que se trata de um tema polêmico relacionado a uma lei (toque de recolher) que estava sendo implantada em diversas cidades do país na época da publicação da reportagem.

Quanto à construção composicional, encontramos uma estrutura comum ao gênero reportagem, conforme Lage (2005), formada por tópicos frasais, em que cada um lidera o relato/depoimento das pessoas entrevistadas. Outra característica da estrutura da reportagem que pode ser observada é o fato de esse gênero apresentar um texto de abertura seguido por outros textos (matérias relacionadas ao assunto). No caso, notamos o texto de abertura e apenas uma matéria relacionada; provavelmente trata-se de uma estratégia para atingir o público-alvo (jovens e adolescentes) que, normalmente, prefere enunciados mais curtos. A matéria traz uma situação semelhante à de Selvíria, ocorrida em Fernandópolis, SP, em que, para “burlar” a medida, os jovens fazem festinhas caseiras.

Podemos segmentar a reportagem em análise nas seguintes partes: título, subtítulo 1, documentação 1, subtítulo 2, documentação 2. O título “Teens acham jeitos de burlar o toque” é seguido pelo subtítulo 1 “Mudar de cidade ou levar festa para casa são táticas de quem está sob a lei”. O *lead* do texto de abertura contempla os seguintes elementos: a) quando: “Até duas semanas atrás”; b) onde: “Selvíria (MS); c) o quê: “graças ao toque de recolher de Ilha Solteira, [as madrugadas de Selvíria] devem bombar”; d) com quem: “com jovens locais mais os fugidos da lei da cidade vizinha”. A documentação 1 compõe os cinco parágrafos subsequentes do texto de abertura, os quais ampliam o *lead*, trazendo depoimentos de jovens com suas opiniões sobre o fato. O subtítulo 2 (da matéria relacionada ao assunto) “Chutando minha porta” é seguido pela documentação 2 (os três parágrafos dessa matéria). Observamos que tal matéria não apresenta um novo *lead*, segue a partir da documentação, dando continuidade ao texto anterior, trazendo um tópico frasal e um relato/depoimento já no primeiro parágrafo.

Sobre o estilo da reportagem, conforme caracterizamos na seção 2.3, pode ser mais variado que o da notícia, podendo até admitir o uso da primeira pessoa do discurso. No enunciado concreto em análise, bem como a notícia 1, temos o discurso em terceira pessoa, marcando objetividade, há predominância de verbos no pretérito perfeito, no modo indicativo. O discurso direto é empregado com recorrência, trazendo diversas vozes ao texto (depoimentos de pessoas que apontam suas opiniões sobre a medida do toque de recolher). O enunciador utiliza linguagem informal, a partir de gírias como “noitada”, “galera”, “micou”, “bombar”, “curtir”, para aproximar à linguagem do público-alvo e, assim, conseguir conquistá-lo e levá-lo à finalidade discursiva. Observamos os movimentos dialógicos presentes nesta reportagem a partir da incorporação de outras vozes no discurso do autor, como discorreremos a seguir.

O título da reportagem inicia chamando a atenção, principalmente do público adolescente, pela utilização do vocábulo em língua inglesa “**Teens**”. Ademais, o verbo burlar - que carrega consigo uma conotação negativa, de enganar, trapacear – é empregado positivamente, “**Teens** acham jeitos de **burlar** o toque”, são maneiras consideradas boas de contornar a medida do toque de recolher, como demonstra a reportagem. O subtítulo confirma a conotação positiva do verbo, sobretudo pela utilização do substantivo “**táticas**”: “Mudar de cidade ou levar festa para casa são **táticas** de quem está sob a lei”.

O primeiro parágrafo do texto de abertura (*lead*) começa com um marcador temporal “**até**”, em, “**Até** duas semanas atrás”, que, além de indicar tempo, enfatiza que, antes do toque de recolher, a cidade de Selvíria não tinha as noites agitadas. Dessa maneira, o enunciador leva o leitor (jovem, adolescente) a acreditar que há outras formas para se divertir mesmo com o decreto do toque (movimento dialógico de direcionamento). Em seguida, o repórter traz a voz dos jovens (assimilação), pelo uso da linguagem informal, em “**noitada**”, com o intuito de aproximar esse público-leitor. Após, assimila uma voz de senso comum, pelo emprego da expressão popular “**prima pobre**”, advinda de programas humorísticos, em “a **noitada** de Selvíria (MS) era a ‘**prima pobre**’ da região”. Observamos, porém, que esta expressão está grafada entre aspas. Isso revela, além do movimento dialógico de assimilação (voz de senso comum), o movimento dialógico de distanciamento, em virtude de, ao empregar as aspas, o repórter se distanciar

dessa voz, para não se comprometer - não foi ele quem caracterizou a noitada da cidade de Selvíria dessa forma.

Logo após, a reportagem levanta o contra-argumento a tal enunciado, via operador de contraposição “**mas**”, que introduz a posição do repórter (favorável à medida), com o uso de valor apreciativo “graças” (assimilação), como observamos: “**Mas, graças** ao toque de recolher de Ilha Solteira”. Porém, na sequência, “suas madrugadas **devem ‘bombar’**”, a partir do verbo modalizador de possibilidade “**dever**”, o redator procura não se comprometer (distanciamento) com o fato de as madrugadas de Selvíria passarem a ser agitadas, ou seja, elas “devem” ou “podem” “bombar”. Outra marca linguístico-enunciativa mobilizada é a palavra “**bombar**”, que se encontra entre aspas. Percebemos que, com o recurso das aspas, o repórter distancia-se da linguagem informal usada pelos adolescentes. Ainda no *lead*, observamos mais dois movimentos dialógicos de distanciamento de vozes, o primeiro marcado pela ausência e o segundo pela presença do artigo definido “**os**”, em “**jovens** locais” e “**os** fugidos da lei”, podendo esta última expressão ter certo caráter pejorativo.

Assim, notamos que, no *lead* da reportagem, há a predominância de movimentos dialógicos de distanciamento de vozes, evidenciando que o repórter tenta manter-se neutro, demonstrando não se comprometer com os enunciados já ditos.

O segundo parágrafo apresenta a quantidade de habitantes em cada uma das cidades citadas anteriormente, para explicar por que as noites de Selvíria, antes do toque de recolher, não eram agitadas. A explicação se dá por meio do recurso argumentativo de restrição “**só**”, orientando o leitor à negação da totalidade de habitantes: “Por ter **só** 6.413 habitantes” (movimento dialógico de interpelação – relação com elos posteriores). Em seguida, há, novamente, a assimilação da voz dos jovens, pelo uso da gíria “**galera**, em “a **galera** de Selvíria ia se divertir em Ilha Solteira (SP) – onde há 7.400 menores de idade”, e a utilização do hífen, ampliador de sentido, o qual enfatiza que, em Ilha Solteira, há mais menores de idade que o total de habitantes do município de Selvíria.

No terceiro parágrafo, iniciam-se os relatos/depoimentos dos entrevistados, que veiculam suas opiniões a respeito da medida do toque de recolher em Ilha Solteira. O primeiro depoimento é introduzido pelo operador de oposição “**mas**”, inserindo um argumento contrário à medida: “**Mas** o toque **micou** a

noite jovem ilhense”. O emprego de mais uma gíria, “**micou**”, assimila-se a linguagem comum dos adolescentes, para se dizer que o decreto estragou a noite jovem da Ilha. Desse modo, temos o movimento de assimilação da voz do adolescente Willian Cambuin, de 15 anos, a partir da utilização do discurso direto em que ele se opõe à medida: “**Tá ruim, as meninas não tão na rua pra a gente ver**”. Outra marca linguístico-enunciativa que revela a assimilação de vozes é a utilização do verbo introdutório dizer “**diz** Willian Cambuin, 15”.

No tópico frasal do quarto parágrafo, “**Para a felicidade de outros**, o tráfego mudou de direção”, o pronome indefinido “**outros**” evidencia o movimento dialógico de distanciamento, pois a indefinição não demonstra estatuto de credibilidade. Contudo, a expressão “**Para a felicidade de outros**” remete-nos a uma expressão popular (voz do senso comum): “Para a tristeza de alguns e a felicidade de outros”, marcando um movimento dialógico de assimilação, a partir do qual podemos inferir que o repórter quis mostrar que alguns, ou poucos, são contrários à medida, assim como Willian, mas que outros “jovens” são favoráveis (a maioria). Nesse sentido, o autor-enunciador insere o discurso direto e o verbo introdutório dizer (movimentos dialógicos de assimilação), neste caso, da voz de Tiago do Nascimento, de 18 anos, cuja opinião é favorável à lei, já que antes precisava cruzar a barragem do rio para se divertir na Ilha e agora “**A galera está vindo para cá**”. Na explicação do relato, o autor incorpora, outra vez, a linguagem jovem, com a expressão “**para ir curtir**”, como observamos em: “Ele cruzava toda semana a barragem do rio Paraná, que separa as cidades, **para ir curtir**”.

No início do quinto parágrafo, o repórter emprega o discurso indireto “**Nilson Rodrigues, 23, está aliviado: não tem mais que dar caronas para Ilha Solteira**” (movimento dialógico de assimilação). A utilização dos dois pontos explica o porquê de o jovem, mais velho que os demais, estar aliviado, o qual teria relatado isso ao repórter, que assimilou essa voz, explicando-a com suas próprias palavras. Na sequência, ele faz uso do discurso direto “**Vem às 2h para ver como vai estar cheio!**” (assimilação), enfatizado pelo ponto de exclamação, seguido por uma interpelação do jovem com o repórter “**convida**”, mas que, indiretamente, atinge o leitor, evidenciando uma relação dialógica com os elos posteriores.

No parágrafo seguinte, o enunciador demonstra sua manifestação de apreciação ao toque de recolher, iniciando com o operador argumentativo “**nem**”, que acrescenta argumentos a favor de uma mesma conclusão, em “**Nem precisou**”

(direcionando o leitor), seguida por dois pontos, para a introdução do fato “às 21h, chegaram dois carros, com oito garotas”. Logo após, utiliza outro hífen, dando uma pausa maior, para enfatizar que as adolescentes vinham do município ilhense, em que há a medida do toque de recolher: “Seis delas eram adolescentes – **vinham da cidade vizinha**”.

No subtítulo 2, “**Chutando minha porta**”, que inicia a matéria relacionada ao assunto, atentamos para uma relação dialógica com elos anteriores (neste caso, enunciado já-dito pela mãe que traz seu depoimento na matéria). O gerúndio expressa uma ação em curso, no caso, para a mãe, é como se a justiça estivesse chutando sua porta para lhe dizer como deve educar seu filho. Ao grafar a expressão entre aspas, o repórter procura apagar (ou desautorizar) a voz da mãe, que é contra a medida do toque de recolher.

O primeiro parágrafo da matéria inicia-se pelo recurso argumentativo de pressuposição “**já**”, evidenciando a interpelação direta ao público-alvo, mostrando a ele que, além de poder se divertir em outra cidade que não tenha adotado a medida, é possível realizar festas caseiras: “**Já** em Fernandópolis (SP), **o toque fez festinhas caseiras voltarem à moda**”. Nessas duas orações, inferimos o posicionamento favorável do repórter, a partir do qual procura direcionar a compreensão do leitor. O parágrafo segue com a assimilação, a partir do discurso direto “**É divertido. A gente conversa, dança, come... Só é ruim porque tem sempre adulto**” e do verbo introdutório “**diz** Fernanda Calo”, jovem de 16 anos, que, apesar de mostrar um ponto negativo (ter sempre adulto), demonstra ser favorável “é divertido”.

No segundo parágrafo, há a assimilação por meio do discurso direto “**Ai, é um saco isso!**” e do verbo introdutório “**diz**” contudo, em seguida, o repórter apaga essa voz, a partir da utilização do pronome indefinido “**uma**”, em “**diz uma mãe**”. Observamos que há o apagamento da voz de autoridade da mãe, que pode ser qualquer mãe, uma vez que o enunciador não a identifica, como o fez com as vozes dos jovens e adolescentes, apresentando seus nomes e sobrenomes. Posteriormente, encontramos o movimento dialógico de assimilação, via discurso indireto “**Na noite anterior, ela dormia, às 2h, quando o filho ligou para ser buscado em um churrasco, a seis quarteirões dali, diz**”.

O último parágrafo começa por um adjetivo “**relutante**”, que reforça a opinião da mãe e introduz outro discurso direto “**É como se o juiz chutasse a**

porta da minha casa e me dissesse como criar meu filho””, de onde o repórter parafraseou o subtítulo 2. Isso nos mostra que, apesar de ocorrer assimilação dessa voz, ela é desautorizada.

Sabemos que o repórter realiza várias pesquisas e entrevistas para escrever uma reportagem e escolhe aquelas que irão compor seu texto. Neste caso, observamos que há apenas dois depoimentos contrários à medida (do Willian e da mãe) e três depoimentos favoráveis (do Tiago, do Nilson e da Fernanda), prevalecendo a opinião favorável, provável apreciação pessoal do enunciador. Inferimos, portanto, que, além das marcas linguístico-enunciativas analisadas, essa escolha também contribui para a finalidade discursiva dessa reportagem, conforme já mencionamos, “mostrar que há formas de os jovens driblarem o toque de recolher”.

Desse modo, encerramos este capítulo, em que apresentamos os resultados da análise realizada em colaboração com as professoras, em contexto de formação continuada, a partir dos trabalhos de Rodrigues (2005) e de Silva (2008). A análise põe em relevo, como já mencionamos, que não há, nos gêneros notícia e reportagem, um discurso neutro, visto as marcas linguístico-enunciativas observadas via vozes – relações dialógicas com os elos anteriores e posteriores – revelarem posicionamento do jornal, por meio da manifestação pessoal apreciativa do repórter, o que objetivamos mostrar aos alunos do primeiro ano do ensino médio, na proposta de intervenção elaborada (Capítulo 7). Antes, porém, refletimos, no capítulo subsequente, sobre os encontros de formação continuada.

6 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme detalhamos na metodologia, os encontros de formação continuada ocorreram entre maio e dezembro de 2009, totalizando 28h20 (vinte e oito horas e vinte minutos). Neles, obtivemos três momentos distintos: a) estudo teórico; b) análise das vozes nos gêneros notícia e reportagem; c) elaboração do PTD. Neste capítulo, analisamos alguns momentos dos encontros, os quais delineiam o desempenho do grupo.

Para a realização da análise, com base nas categorias bakhtinianas de responsividade (ativa, passiva, silenciosa/de efeito retardado), expandidas por Menegassi (2008), como responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, responsividade passiva sem expansão, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa, sistematizadas na seção 1.3 (Quadro 1), propomos o Quadro 10 com ampliações de diferentes subcategorias propostas pelo autor. Elas foram expandidas em função do contexto e dos dados gerados por esta pesquisa, encontrados nas atitudes responsivas das docentes, observadas durante os encontros, as quais explicamos e exemplificamos no decorrer da análise.

Quadro 10 – Níveis de responsividade nos diálogos das professoras

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula - saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação - saber profissional – (TARDIF, 2002).
	Explicação	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido.
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema

		encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.
Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa	Concordância	Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo.
Responsividade silenciosa	Dúvida	O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Neste capítulo, a responsividade é identificada nos enunciados orais⁴⁹ (por meio de discursos diretos ou indiretos extraídos do diário de campo) produzidos durante as discussões propiciadas nos encontros.

Para fins didáticos, dividimos as análises em três seções: a) identificação das concepções teórico-metodológicas apresentadas pelas docentes; b) identificação das dúvidas e/ou dificuldades apresentadas no decorrer do processo de formação; c) identificação das superações apresentadas no decorrer do processo de formação.

6.1 AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Em alguns momentos do processo de formação continuada, pudemos perceber, nas falas das docentes, as concepções teóricas e metodológicas sobre o ensino da língua que elas trazem consigo, os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002). Uma das concepções foi observada no início da formação, no primeiro encontro, ao realizarmos a contextualização propiciada pelo

⁴⁹ Optamos pelos enunciados orais, pois, nos encontros de formação continuada, houve o predomínio das discussões e reflexões orais, sobretudo no estudo teórico. O material escrito pelas docentes não é suficiente para a realização desta análise, já que, na maioria das vezes, deu-se de forma coletiva.

roteiro 1, antes mesmo de refletirmos sobre a proposta bakhtiniana da interação verbal. Durante a discussão das características do objetivismo abstrato, especificamente na crítica que Bakhtin/Volochinov (1992) tecem ao Estruturalismo, PA manifestou atitude responsiva ativa expansiva de discordância às críticas, ao afirmar que não discordava totalmente dessa corrente. Retomamos Menegassi (2008, p. 137), ao explicar que a responsividade “[...] é ativa, quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada”. Nessa visão, PA, imediatamente, afirmou não concordar com a forma mecânica de ensino da língua, mas ressaltou que, sem este estudo, observa-se, atualmente, que

PA - não se tem nem a parte formal, nem a parte de conteúdo, eles ((os alunos)) não sabem nada de nada...

Sabemos que a segunda concepção de linguagem (como instrumento de comunicação), ligada ao Estruturalismo, é bastante presente em meio aos professores, uma vez que a maioria foi formada nessa perspectiva. Logo, muitos têm dificuldades de se desprender de suas bases para acreditar em novas perspectivas. A docente, provavelmente, desejou criticar as novas propostas de ensino, sobretudo aquelas pautadas na concepção interacionista de linguagem (atitude responsiva ativa de crítica). Na ocasião, explicamos ao grupo sobre os equívocos de interpretação dessa concepção, principalmente a partir de leituras enviesadas de Geraldi (1997a) e dos próprios PCN (BRASIL, 1998), quando muitos acreditaram que não se podia mais ensinar gramática, como demonstram os estudos de Neves (1994); Travaglia (1996); Possenti (1996); Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007).

Observamos, também, que apesar da possível intenção de criticar a perspectiva interacionista, a docente adotou responsividade ativa expansiva de opinião, ao expor a noção de que conteúdo e forma precisam caminhar juntos, o que vem ao encontro da perspectiva bakhtiniana de que a expressão comporta duas faces: “o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 111). De tal modo, PA evidenciou o momento de transição em que se encontrava, pois, ora teceu críticas à proposta interacionista, ora evidenciou noções já internalizadas. A ideia apontada é retomada por Geraldi (1997a, p. 137), ao se referir à produção textual, quando afirma que “há muita escrita e pouco texto” e que

não se deve privilegiar um aspecto em detrimento de outro. Fizemos tal explicação ao grupo e ressaltamos que, na proposta pautada nos pressupostos bakhtinianos, o estudo gramatical ocorre de forma reflexiva e contextualizada.

No segundo encontro, quando refletimos sobre a verdadeira substância da língua, que “[...] não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123), PA e PB adotaram atitude responsiva ativa expansiva de comentário, construindo “[...] os elos da corrente contínua da comunicação verbal” (MENEGASSI, 2009, p. 167). PB retomou a primeira concepção de linguagem, a partir da qual trabalhava, em sala de aula, apenas com as regras e não considerava o social, evidenciando um saber experiencial (TARDIF, 2002). PA lembrou quando estudava no ensino fundamental, que não importava o que se escrevia, mas se estava aplicando corretamente as regras gramaticais. PB comentou, ainda, que era preciso saber conjugar os verbos corretamente (experiências pessoais).

Percebemos que, ao lerem as críticas feitas pelo Círculo, as docentes rememoram, de forma negativa, situações típicas da segunda concepção de linguagem, vivenciadas por elas. Entretanto, ao longo das reflexões, elas demonstram valorizar as práticas tradicionais, deixando transparecer que, com a concepção interacionista, o ensino da Língua Portuguesa decaiu, como explicitado na fala de PA citada anteriormente “*eles não sabem nada de nada*”.

Podemos confirmar tal acepção, no segundo encontro, a partir de um depoimento de PC, o qual também classificamos como atitude responsiva ativa expansiva de comentário:

PC - eu lembro de quando eu fazia Letras, eu fiz Português e Inglês. Todo mundo criticava o método Fisk, só que tem uma coisa, na hora que eu precisei falar, eu falei, porque eu sabia toda a gramática, como aplicar, tudo certinho, agora se não ensino isso, o aluno não sabe...

A docente atribuiu o fato de conseguir se comunicar em outra língua ao conhecimento gramatical que possuía, advindo de métodos mais tradicionais, o que nos leva a inferir que transporta tal postura também para a língua materna.

Ainda nessa discussão, PA elucidou:

PA - eu vejo até uma consequência maior dessa falta de conhecimento gramatical... assim... que é em relação a tudo, porque eles vão ler um texto, eles não entendem o que tá escrito porque não conhecem o vocabulário, parece que foi um desaprender mesmo, não sei, eu vejo dessa forma... Eu aprendia regras de acentuação na sétima série, hoje, você vai ensinar no ensino médio, coisa que é retomada da quinta, nossa, eles têm dificuldade. Outro dia eu ensinei sílaba tônica no primeiro ano igual eu ensinei na quinta série: Ó, chama a palavra 'fulaaano'. A menina, no primeiro ano, fazia isso ela falava 'Conceição', ficava quietinha no lugar, fazendo, pra descobrir a sílaba tônica, porque só falando ela não sabe onde tá, imagina, é uma coisa triste...

No início de sua fala, a professora marcou sua opinião, relacionando a falta de conhecimento gramatical ao desaprender dos alunos (atitude responsiva ativa expansiva de opinião). Em seguida, traçou um paralelo entre a sua experiência como aluna e como docente, exemplificando com o estudo sobre as regras de acentuação. Por fim, citou uma situação relacionada ao ensino da sílaba tônica, demonstrando a dificuldade dos alunos, em específico os do EM, caracterizando, nos dois casos, uma atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação, a partir do saber experiencial (TARDIF, 2002).

Nesse momento da discussão, nós, pesquisadora, retomamos a questão dos extremos e da má interpretação das teorias. Comentamos sobre as ideias de Geraldi (1997a), que considera o texto como objeto de ensino, em um processo discursivo/enunciativo, enfatizando que, em momento algum, ele rejeitou o ensino da gramática. Pedimos para as professoras olharem a última questão do roteiro 2, que aborda o método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (1992) para o estudo da língua, adaptado para o ensino da língua por diversos pesquisadores.

Ao evidenciar uma atitude responsiva ativa expansiva de comentário e de opinião, PA expôs sobre a falta de preparo dos docentes, inclusive dos professores formadores, manifestando, conforme Menegassi (2008, p. 142), uma “compreensão responsiva ativa, com marcas discursivas de reflexão pessoal”:

PA - Não houve um preparo nem do professor nem de quem ia ensinar isso para o professor. Ficava naquela coisa, ah, não tem que dar receita, ninguém quer a receita, quer aprender... nós passamos por isso, porque a gente entrou na sala de aula nesse momento de transição, se aprendeu aquela coisa da análise gramatical, que era o que a gente aprendia na universidade, eu cansei de fazer exercício estrutural [...] e aí você entra na sala de aula e não pode mais

trabalhar assim, agora é só a produção de texto, não importa o que ele disse, mas como ele escreveu. Então, ninguém ensinou: não, não é assim, é assim. É um absurdo, não tem que ser assim essas mudanças.

A docente mencionou sua insatisfação com a falta de orientação sobre o assunto em sua formação inicial e asseverou ter iniciado seu trabalho como docente nesse período de transição entre as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação. Isso não quer dizer que, hoje, nos Cursos de Letras, os acadêmicos sejam formados apenas na concepção interacionista de linguagem.

Observamos, nas discussões que envolvem as concepções de linguagem, que as docentes, sobretudo PA, encontram-se em processo de tentativas de compreensão “*se aprendeu aquela coisa de análise gramatical [...] eu cansei de fazer exercício estrutural [...] e aí você entra na sala de aula e não pode mais trabalhar assim*”, manifestando uma atitude responsiva silenciosa de compreensão.

Quando passamos a discutir como as práticas de leitura, escrita e análise linguística foram concebidas em cada concepção de linguagem, a partir da reflexão sobre o texto *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa* (PERFEITO, 2005), as professoras voltaram a demonstrar uma postura crítica com relação às perspectivas tradicionais. Citavam exemplos, a partir de sua experiência, do trabalho com as tipologias textuais, ressaltando a ênfase à estrutura textual (atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação).

Nessa reflexão, ao tratarmos sobre as “[...] inadequações relativas a uma tarefa de produção textual solicitada à vista de gravuras” (PERFEITO, 2005, p. 45), PA comentou sobre se fazer uma redação livre e uma redação com o título “Minhas férias” (atitude responsiva ativa expansiva de comentário). Naquele momento, explicamos que se tratava de uma concepção de escrita como dom (SERCUNDES, 1997), pautada na primeira concepção de linguagem. PC deu um exemplo de sua filha, que lhe solicitou uma temática para escrever durante suas férias escolares. A docente sugeriu-lhe escrever a respeito de suas férias, alegando que a professora jamais solicitaria tal temática. Contudo, relatou que, para sua surpresa, ao retorno das aulas, a professora de sua filha, a qual estudava na quinta série, em uma instituição particular, pediu uma redação sobre as férias (atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação). Assim, percebemos, novamente, que

o grupo faz tentativas de compreensão da concepção de linguagem interacionista (atitude responsiva silenciosa de compreensão), evidenciando estar em um momento de transição entre as perspectivas e, possivelmente, de ressignificação dos saberes (TARDIF, 2002).

No sexto encontro, ao estudarmos sobre as práticas de leitura e análise linguística, na visão interacionista, ainda a partir de Perfeito (2005), PB relatou que inseriu um texto-enunciado de Luis Fernando Verissimo em uma prova e percebeu que os alunos não o compreenderam e não conseguiram responder nem mesmo questões cujas respostas estavam explícitas no enunciado. Relatou que, em outro momento, decidiu retomá-lo e realizar a leitura juntamente com os alunos, quando eles passaram a entendê-lo (atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação).

Ao alterar a sua metodologia no ensino da leitura, notamos que a docente sentiu necessidade de conceber a prática de outra forma, discutindo o enunciado concreto com seus alunos, propiciando uma interação e atuando como mediadora no processo. Logo, notamos uma transição metodológica para a perspectiva interacionista, causada por uma necessidade, em que a docente percebeu que a forma tradicional não estava sendo suficiente. Houve, portanto, uma ressignificação a partir do saber experiencial (TARDIF, 2002).

Ao enfocarmos os momentos sugeridos por Perfeito (2005) para se trabalhar com a análise linguística (leitura e refacção textual), PA demonstrou uma postura interacionista em sua abordagem metodológica, ao levar os alunos à reflexão sobre o modo como a narradora havia escrito o enunciado concreto (atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação). Tratava-se de um texto-enunciado do livro didático que estava lendo com seus alunos:

PA - a narradora dizia várias vezes “Por que a minha mãe fala, e minha avó concorda com ela”; “nós, eu e o meu irmão”. Então eu questionei os alunos “por que será que a narradora escreveu daquela forma, será que é porque ela é uma criancinha e não sabia escrever e por isso fez assim? Por que foi repetindo tanto?” E eles responderam que não, que ela estava escrevendo como se fosse uma criança, mas ela sabe escrever... E é bem isso, você escolhe como você vai escrever...

PE – e essa escolha se dá em função do interlocutor, da situação de comunicação, do gênero...

Quanto à refacção textual, PA comentou que a está propiciando, em suas aulas, por meio de apontamentos individuais nas produções dos alunos. Relatou que, no momento de reescrita, ela põe os alunos em dupla, para um ajudar o outro e finalizou explicando que orientou os discentes anteriormente, dizendo a eles:

PA – “quando escrevemos temos que nos preocupar com o leitor e que, por isso, eles tinham que refletir sobre o que escrevem”.

A docente evidenciou uma postura interacionista em sua abordagem metodológica, possibilitando a interação com o texto-enunciado do aluno, por meio dos apontamentos individuais, e a interação entre os alunos, ao posicioná-los em duplas no momento da reescrita. Além disso, ela procurou conscientizá-los sobre a importância do interlocutor e de se refletir sobre a própria escrita.

No décimo segundo encontro, porém, a mesma professora voltou a posicionar-se favoravelmente às abordagens tradicionais, possivelmente, na tentativa de compreensão (atitude responsiva silenciosa de compreensão). Ao estudarmos sobre a PHC, proposta já conhecida pelas docentes, PA comentou que, na LP, a ação de definir é vista de forma negativa. Citou o exemplo de se definir o substantivo, alegando que, normalmente, ouvimos que não é importante ao aluno saber definir, mas saber utilizar a língua. Nesse sentido, comentou que, na proposta de Gasparin (2002), a definição pode ser considerada um fator importante.

Sabemos que o ensino da metalinguagem por si só não é fruto da concepção de linguagem como forma de interação. A metalinguagem pode ser inserida na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, nas diferentes abordagens metodológicas, inclusive no PTD (GASPARIN, 2002), no entanto, ressaltamos que ela deve ser apresentada de forma contextualizada, e como um meio, não como fim.

Como é visível na análise, PA pronunciou-se mais durante as discussões propiciadas nos encontros, expondo sua opinião, citando exemplos, tecendo comentários etc. Logo, suas manifestações responsivas são diferenciadas, em relação às outras duas docentes, as quais sempre concordavam com ela (responsividade ativa sem expansão, demonstrando concordância apenas para que a discussão prosseguisse, sem marcas de reflexão pessoal) e, esporadicamente, posicionavam-se ou citavam exemplos. Mesmo assim, podemos inferir que as

docentes se encontram no momento de transição entre a segunda e a terceira concepção de linguagem, evidenciando responsividade silenciosa de compreensão.

6.2 AS DÚVIDAS E/OU DIFICULDADES APRESENTADAS

Destacamos, nesta seção, as dúvidas e/ou as dificuldades apresentadas pelas docentes no processo de formação continuada. Salientamos que, conforme surgiam dúvidas ou as professoras sentiam dificuldade em algum aspecto (teórico ou metodológico), nós procurávamos saná-las de imediato. Porém, reiteramos Vygotsky (1988), ao afirmar que é preciso haver um tempo para a internalização do conhecimento. Logo, acreditamos ser importante delinear-las, para observarmos, na elaboração e nas orientações ocorridas durante a aplicação da proposta pedagógica, se houve internalização.

Iniciamos com uma reflexão, propiciada no primeiro encontro, a respeito do interlocutor, a partir da interpretação de Garcez (1998): interlocutor real; interlocutor virtual; superdestinatário. Após exemplificarmos os tipos de interlocutor, com a prática da escrita, com base em Ohuschi (2006), PC questionou-nos se o interlocutor abstrato não seria aquela pessoa que imaginamos quando escrevemos, demonstrando dúvidas por, possivelmente, encontrar-se em processo de sedimentação do conhecimento (atitude responsiva silenciosa de dúvida). No momento, retomamos o exemplo de Ohuschi (2006, p. 18):

[...] imaginemos, como locutor, um acadêmico que apresentará um trabalho científico num determinado congresso. Ele escreverá seu texto em função do público-alvo do evento, pois a imagem das pessoas que assistirão à apresentação de seu trabalho estará nele presente (interlocutor virtual). Pensando nesse interlocutor, o acadêmico adequará a linguagem e produzirá um texto com informações suficientes para a sua compreensão. Assim, ao ter em mente, por exemplo, um público totalmente leigo no assunto que irá expor, procurará ser explicativo, incluir exemplos, ilustrações, enfim, todas as informações necessárias para o seu entendimento. Do contrário, ao imaginar um público conhecedor do assunto, buscará a objetividade para, rapidamente, chegar ao item que deseja enfatizar. Entretanto, antes de encaminhar seu texto para o evento, o acadêmico o entregará a seu orientador (interlocutor real), em quem também pensará ao escrevê-lo.

Após a exemplificação, ao reler, na obra bakhtiniana, a afirmação de que o interlocutor abstrato não existe: “Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112), a docente externalizou sua pergunta (atitude responsiva ativa expansiva de questionamento), promovendo a manutenção do diálogo.

Sabemos que a obra bakhtiniana exige leituras e releituras para ser compreendida. As educadoras relataram, várias vezes, terem sentido dificuldades na compreensão do texto. Podemos comprovar tal afirmação com alguns pronunciamentos do terceiro encontro, durante o estudo do Capítulo 5 da obra, *Língua fala e enunciação*:

PA - Ah, eu li tudo né, e achei tudo difícil, anotei... aí, depois que eu peguei o roteiro e vi que estava tudo ali...

PA se referia às questões do roteiro 2 relacionadas ao Capítulo 5, quando explicamos que, na obra, os conceitos estão diluídos e que, no roteiro, são apresentados separadamente, de forma sistematizada (língua, palavra, enunciação). Retomamos, do roteiro 1, o fato de que o Círculo escreveu em uma época que não podia explicitar suas ideias, as quais vinham de encontro aos pensamentos que vigoravam na época. Em outro momento, a mesma docente comentou que achava a leitura confusa:

PA - tem horas que a gente lê e acha que ele está concordando e depois vê que, na verdade, é uma crítica... então... eu acho meio confusa a leitura...

Na situação específica da dúvida quanto ao interlocutor abstrato, como já havíamos exemplificado os tipos de interlocutor, de duas maneiras diferentes, acreditamos que PC tenha confundido a noção de interlocutor virtual com a de interlocutor abstrato citado pelos autores (atitude responsiva silenciosa de dúvida, em processo de internalização). Neste caso, Bakhtin/Volochinov (1992) referem-se ao interlocutor imaginário, fictício, para o qual citamos como exemplo uma situação de ensino em que se pede para o aluno escrever uma entrevista imaginária, em que o aluno teria que criar a pergunta e imaginar a resposta. Citamos

também um exemplo de o professor, ao ensinar o gênero abaixo-assinado, solicitar aos alunos que fizessem um abaixo-assinado fictício.

No segundo encontro, ao se retomar a importância do “horizonte social” (superdestinatário) e do “auditório social” (interlocutor virtual), conforme uma questão do roteiro 2, PA perguntou se tais aspectos seriam o contexto (atitude responsiva ativa expansiva de questionamento). As demais professoras também demonstraram ter dúvidas nesse ponto (atitude responsiva silenciosa de dúvida), buscando estabelecer um diálogo com a pesquisadora. Corroboramos Menegassi (2009, p. 150) ao propalar que o diálogo não inicia com a manifestação da fala, “[...] mas a partir da tomada gradativa de consciência pelo sujeito das relações sociais das quais faz irreversivelmente parte, propiciando-se a interação”. Ao estabelecer a continuidade do diálogo, retomamos as reflexões e os exemplos citados no encontro anterior. Isso evidencia que, naquele momento, as docentes ainda não haviam internalizado os tipos de interlocutor, o que vem ao encontro de Vygotsky (1988), conforme discutimos anteriormente, ao postular que, para que a internalização da consciência ocorra (processo inter-intra-inter individual), é necessário haver um tempo para o amadurecimento.

Na discussão sobre a letra “d” da primeira questão do roteiro 2, que tratava sobre a crítica à abordagem filológica e a sua presença no surgimento da linguística, PA questionou sobre o que seria sincronia (atitude responsiva ativa expansiva de questionamento). Nesse momento, explicamos a dicotomia saussuriana (sincronia e diacronia) e fizemos uma leitura atenta da página 97 da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, para melhor compreensão da questão. Inferimos que a dificuldade apresentada possa ter ocorrido devido a um possível esquecimento da professora com relação às dicotomias que, provavelmente, tenha estudado na graduação, concluída em 1997. Ao retomá-las, percebemos que o grupo já tinha ouvido falar sobre os termos, mas não se lembrava do que se tratava, ou da diferença entre eles.

Surgiram, ainda, duas questões de ordem terminológica. PA evidenciou uma atitude responsiva ativa expansiva de questionamento quanto ao sentido dos termos “acentos avaliativos” e “semasiologia”. Quanto ao primeiro, explicamos que são os acentos de valor, a avaliação do outro que é necessária para a existência do enunciado. Quanto ao segundo, nós também desconhecíamos, assim, pesquisamos e explicamos, no encontro seguinte, que se tratava de um ramo

da lexicologia que estuda os significados. As questões confirmam a afirmação de que não é simples estudar e compreender a obra bakhtiniana, seja pelo estilo adotado, para que a obra não fosse censurada, seja pela terminologia específica.

No estudo do capítulo *Os gêneros do discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), no quarto encontro, deparamo-nos com um pequeno problema: as questões do roteiro 2 seguiam a versão do livro editada em 1997 e o texto que entregamos às docentes foi editado em 2003. PC comentou que ia procurar as páginas, mas não as localizava, fato que foi superado por PA e PB, conforme relatamos na próxima seção.

A diferença entre as edições fez com que as educadoras não conseguissem responder a primeira questão, relacionada às esferas. Isso porque a edição de 2003 utiliza a expressão campo da atividade humana (“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261)), enquanto que a edição de 1997 emprega o termo esferas (“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 280)). Assim, notamos que, sozinhas, as docentes não conseguiram relacionar a terminologia, necessitando, pois, da nossa mediação.

No que concerne à segunda questão do roteiro 2, sobre o mesmo texto, “b) Qual o conceito de gênero apresentado por Bakhtin? E quais são os seus elementos constitutivos?”, observamos que as docentes não haviam localizado a definição dos gêneros, embora estivesse explícita – e destacada – na obra: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Provavelmente, houve falta de atenção no momento da leitura.

Quanto aos elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), notamos que elas demonstraram dúvida no entendimento do que seria estilo (responsividade silenciosa de dúvida). Precisamos mediar com explicações e exemplos, inclusive citando o gênero notícia. Também comentamos que, em nosso trabalho com a análise linguística, analisaríamos as marcas linguísticas específicas nos textos-enunciados, como o uso de determinados elementos gramaticais, a conjugação verbal etc. Nesse momento, PA procurou se

certificar, adotando atitude responsiva ativa expansiva de questionamento “*Então tudo isso é estilo?*”, permitindo a continuidade do diálogo, uma vez que, reiteramos,

[...] são as diversas atitudes responsivas que constroem os elos da corrente contínua da comunicação verbal, que só são realmente contínuas porque cada um dos enunciados concretos que a constitui é resposta ao elo anterior e, por certo, motivará uma nova atitude responsiva e, assim, sucessiva e ininterruptamente, possibilitando a interação verbal (MENEGASSI, 2009, p. 168).

A partir dessa dúvida, podemos inferir que, muitas vezes, quando as teorias chegam à escola, seu estudo ou conhecimento ocorre de forma superficial. A proposta dos gêneros discursivos em sala de aula vem sendo discutida desde a implementação dos PCN (BRASIL, 1998), ou seja, há mais de uma década e, mesmo assim, as professoras demonstraram não ter conhecimento sobre seus elementos básicos. Logo, é preciso repensar mecanismos que, de fato, ofereçam suporte teórico-metodológico aos docentes, quando lhes é apresentada uma nova proposta ou perspectiva de ensino.

Outra dúvida surgiu no decorrer da reflexão sobre a sétima questão, a qual discorria acerca dos estudos da estilística e da relação entre estilo e gênero. PA perguntou se quando se fala em gênero do discurso, fala-se apenas em estilo do gênero e não se fala em estilo individual (atitude responsiva ativa expansiva de questionamento). Nós explicamos a questão das marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do autor) e exemplificamos também com o gênero notícia, comentando que a própria escolha lexical, o modo como o repórter expõe os fatos demonstra seu posicionamento, de acordo com a ideologia do jornal. Novamente, a dúvida se pauta na questão do estilo, elemento constitutivo do gênero que mobilizamos em nossa pesquisa. Provavelmente são essas dificuldades ou a falta de conhecimento a esse respeito que impedem um trabalho com a gramática de forma reflexiva e contextualizada.

Nesse mesmo sentido, concebemos a dúvida que surgiu no sexto encontro, ao discutirmos sobre a análise linguística, por meio do texto *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa* (PERFEITO, 2005). PA manifestou atitude responsiva ativa expansiva de questionamento a respeito dos conteúdos gramaticais contemplados no trabalho pautado nos gêneros discursivos. Ela queria saber se existia uma ordem para se trabalhar a gramática, ou

se este trabalho deveria abordar apenas os elementos contidos em quatro ou cinco gêneros selecionados para determinada série, quando explicamos e retomamos a questão da progressão curricular.

PA evidenciou, novamente, que estava em processo de resignificação dos saberes (TARDIF, 2002), por meio de tentativas de compreensão (atitude responsiva silenciosa de compreensão). Primeiramente, ao mencionar uma “ordem para se trabalhar a gramática”, pois, normalmente, na escola, o eixo de progressão curricular se encerra nos elementos gramaticais (PERFEITO, 2005). Em seguida, por demonstrar sua preocupação em não contemplar alguns ou todos os conteúdos gramaticais no trabalho que toma os gêneros como norteadores do processo de ensino e aprendizagem, haja vista que, na maioria das vezes, o professor de LP é cobrado a seguir o currículo pautado na gramática teórico-normativa.

PA questionou sobre o que o autor quer dizer com a terminologia “Adão bíblico” (BAKHTIN, 2003, p. 300), demonstrando, novamente, atitude responsiva ativa expansiva de questionamento. Explicamos que, para o filósofo da linguagem, nós não dizemos ou escrevemos algo inédito, não somos o primeiro a proferir um discurso, pois ele está carregado de outros discursos, de outras vozes, que assimilamos, refutamos etc. e relemos a página 300 da obra, para esclarecer a questão.

No início do estudo específico sobre as vozes bakhtinianas (encontro 6), as docentes mostraram-se apreensivas, possivelmente por não terem um conhecimento prévio a respeito do assunto. Ao introduzi-lo, elas questionavam:

PA - O que são as vozes? É este o texto que explica as vozes?((referindo-se a Rodrigues (2005)))... Aquilo que nós formamos em nossa mente a partir daquilo que escutamos a vida inteira, isso é voz?

PB - Não estou compreendendo...

PA - Não vimos, assim, o que são as vozes...

Diante das atitudes responsivas ativas expansivas de questionamento de PA e PB, retomamos alguns trechos que havíamos estudado na obra bakhtiniana, em seguida, citamos Brait (2003) e, por fim, Rodrigues (2005). As dúvidas sobre a categorização das vozes propostas por Rodrigues (2005) só surgiram no momento de análise dos enunciados concretos. Procurávamos saná-las,

levando as docentes a refletirem sobre o efeito de sentido das marcas linguísticas em questão e retomando a categorização de Rodrigues (2005).

É válido ressaltar, como mencionamos na seção 5.1, que, no momento da análise dos enunciados concretos, surgiram outras dúvidas que não conseguimos resolver imediatamente (emprego da voz ativa, da voz passiva e do aposto, caracterizados, em princípio, como “comprometimento” e, após a leitura de Silva (2008), como “direcionamento”). Consideramos que, no momento, o grupo, inclusive nós, pesquisadora, manifestou uma atitude responsiva silenciosa de dúvida, por se encontrar em processo de construção do conhecimento.

6.3 AS SUPERAÇÕES

Assim como identificamos as concepções e as dificuldades das docentes no decorrer dos encontros de formação, vislumbramos momentos em que elas demonstraram modos de superação das concepções tradicionais, de aspectos teóricos estudados e de algumas dificuldades apresentadas, evidenciando, sobretudo, a compreensão responsiva ativa. Segundo Menegassi (2008, p. 136),

essa compreensão, necessariamente ativa, é uma forma de diálogo, inicialmente com o próprio indivíduo que recebe a mensagem, numa manifestação primeira de caráter silencioso – idiossincrática, para, posteriormente, na situação enunciativa adequada, manifestar-se como compreensão ativa, através de aspectos da responsividade inerentes ao dialogismo.

No primeiro encontro, durante a reflexão sobre os tipos de interlocutor, quando PC questionou a respeito do interlocutor abstrato, perguntando se seria a pessoa que imaginamos quando escrevemos (conforme apontamos na seção anterior), PA fez uma intervenção, dizendo que o sujeito mencionado seria o interlocutor virtual, pois ele existe, mesmo que não o conheçamos. Afirmou, ainda, que nunca escrevemos para ninguém e que, por isso, o interlocutor abstrato não existiria.

A intervenção da docente caracteriza-se como uma atitude responsiva ativa expansiva de discordância, em que ela discorda de PC, seguida por uma compreensão ativa expansiva de explicação, caracterizando reflexão pessoal

propiciada a respeito dos tipos de interlocutor, no decorrer dos encontros de formação.

Ainda no primeiro encontro, PA demonstrou momento de superação, alcançado por meio da compreensão responsiva do que estava sendo estudado. Refletíamos acerca da seguinte passagem da obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*: “Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 117). A docente procurou explicar para verificar se havia compreendido:

PA - de acordo com o grupo que eu tô ali envolvida, eu vou me expressar de uma determinada forma ou não, então eu posso ensinar notícia na quinta série e no segundo ano, mas aqui será de um jeito e lá será de outro, a mesma coisa, é isso?

A compreensão responsiva se manifesta pela explicação de que a expressão dependerá do grupo social, ou seja, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113) e pela exemplificação, quando a docente reflete sobre possibilidades de elaboração didática.

No quarto encontro, na discussão do texto *Os gêneros do discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal*, PA e PB demonstraram superar o problema da diferença na numeração das páginas expostas no roteiro (que seguia a versão editada em 1997) e no texto lido (versão editada em 2003), conforme posto. Elas comentaram que, ao invés de seguirem a numeração das páginas nas questões, leram o texto e foram marcando as partes mais importantes, voltando às questões posteriormente. A atitude responsiva ativa, nesse caso, ancora-se na autonomia das duas docentes no momento de leitura do texto teórico, o que não ocorreu com PC, que relatou não ter encontrado as páginas e, por isso, não chegou às respostas dos questionamentos do roteiro, manifestando uma responsividade passiva de desconsideração, não realizando a tarefa solicitada o que impediu a instauração do diálogo.

Ao refletirmos sobre como uma esfera pode influenciar um gênero específico, PA indagou:

PA - Se ele ((referindo-se ao texto)) é da esfera jornalística, ele pede determinado gênero... assim, por exemplo, na escola, não seria possível fazer um diagnóstico médico, é isso? Então quem determina o gênero que vai ser usado é a esfera da qual ele faz parte, não é?

Os dizeres da docente vêm ao encontro de Bakhtin (2003, p. 266):

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Novamente, a responsividade ativa expansiva é revelada pela exemplificação, o que entendemos como aspecto de superação do conteúdo que estava sendo estudado. A indagação feita no final de seu discurso “não é?” estabelece a continuação do diálogo, a “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Em nossa reflexão a respeito do estilo, tivemos os seguintes comentários:

PC - Achei interessante a narração do comentário jornalístico, no Fantástico, o Tadeu Schimit, a forma como ele narra aquele quadro ‘bola cheia e bola murcha’, ele mudou o estilo, porque, antigamente, não era desse jeito, era chato... eu mesmo não assisto, mas ouço meu marido assistindo e é uma coisa agora que chama a atenção... então ele mudou o estilo de narrar....

PA - Porque ele está obedecendo ao próprio público que gostou do negócio, porque lembra, no começo não era assim, agora não, agora deu vida...

PC exemplificou a questão do estilo com o jornalismo esportivo televisivo que, nos últimos anos, tem apresentado mudanças significativas; ela evidencia uma atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação, haja vista que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 268), “[...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”, pessoal, de expressividade. PA, por sua vez, dialogou com ela, demonstrando compreensão responsiva ativa, ao

justificar o exemplo citado com a noção de que o estilo depende da reação do interlocutor, pois “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Durante a explicação entre gêneros primários e gêneros secundários, PA demonstra responsividade ativa expansiva de exemplificação:

PA - Os gêneros primários seriam como a gramática internalizada, você já sabe usar, não precisa ir à escola para aprender e os gêneros secundários precisam...

A docente associa o conhecimento sistematizado no quarto encontro com seus conhecimentos prévios, no caso, as concepções de gramática apresentadas por Travaglia (1996), especificamente a concepção de gramática internalizada. Isso evidencia que as “palavras alheias” estão se tornando palavras próprias da docente, a qual demonstra uma compreensão responsiva ativa.

No sexto encontro, quando introduzimos a noção das vozes, PA procurou exemplificar e, em seguida, comentou que estava começando a entender (responsividade ativa expansiva de exemplificação e comentário):

PA - no artigo de opinião há muito, assim, há aqueles que acreditam, então isso é um recurso usado como refutação, é a voz do outro, que é contra o que eu penso, isso também é voz? ... e seria também você colocar ‘nós achamos’, isso é voz, e também ‘há pessoas que acham’...

Como mencionamos na seção anterior, as educadoras ficaram apreensivas no início do estudo sobre as vozes, provavelmente por não terem conhecimento prévio a respeito do assunto. Logo, o exemplo mencionado pela docente indica superação, pois ela está em processo de compreensão responsiva ativa e, para isso, relaciona as vozes com as experiências textuais que possui, como o caso do artigo de opinião. Nesse sentido, corroboramos Bakhtin (2003, p. 272), ao postular que

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória de resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.

A docente ratifica a compreensão ativamente responsiva de que fala o autor, não esperando uma compreensão passiva, mas deseja estabelecer o diálogo, almeja uma resposta, que concorde ou não com sua opinião.

Na reflexão sobre a categorização das vozes, a partir de Rodrigues (2005), no oitavo encontro, ao explicarmos que a relação dialógica com os elos posteriores refere-se a um modo de orientação para o interlocutor, PA questionou (atitude responsiva ativa expansiva de questionamento) se essa relação aparecia também no texto e comentou:

PA - se ele usa o nós, por exemplo, ele leva o leitor a pensar o que ele tá pensando... eu achei que era o contrário, que o elo posterior era a resposta do leitor para aquilo... por exemplo, tem o artigo de opinião, aí o leitor vai e escreve uma carta sobre aquilo, então não é isso o elo posterior?

A professora superou o modo como havia entendido a relação dialógica com os elos posteriores, no momento em que leu o texto, anteriormente ao encontro em que ele fora discutido. A superação é percebida quando ela questiona se a relação com os elos posteriores é revelada no enunciado, já que pensava que fosse a resposta escrita, como acontece no gênero discursivo carta do leitor. A própria docente percebe que não se trata disso e mobiliza uma compreensão responsiva ativa ao exemplificar o movimento dialógico de engajamento “*se ele usa o nós, por exemplo, ele leva o leitor a pensar o que ele tá pensando*”. Além disso, ela procura estabelecer um elo para continuar o diálogo “*não é isso o elo posterior?*”.

No décimo encontro, durante a análise da notícia 2, PA comentou sobre o recurso de voz ativa, ao perceber o conflito com as vozes, e sugeriu que deveria ser outra categoria (atitude responsiva ativa expansiva de sugestão), porque, no caso, estava comprometendo o ministro, pois o repórter poderia ter dito que a prova foi cancelada, mas optou por dizer que o ministro decidiu cancelar a prova. Como já mencionamos, o grupo optou, provisoriamente, por nomear a

categoria como comprometimento, o que se deu devido à compreensão responsiva ativa de PA. Sua reflexão estabeleceu um diálogo de discordância com as demais categorias, propostas por Rodrigues (2005), observando que, na notícia analisada, o recurso em questão não se enquadrava em nenhuma delas. Em decorrência, consideramos esse evento como uma superação da dúvida ou dificuldade apresentada no momento de análise dos textos-enunciados.

No encontro posterior, PA questionou o fato de o repórter utilizar o apostro sem necessidade na notícia 3:

PA - Dinamarca, não precisava, já havia falado, então, se ele põe, qual seria a intenção? Por que precisa ficar toda hora ressaltando, qual seria a categoria? ... Acredito que entraria em outra categoria, como elo posterior, na relação com o leitor...

A reflexão da docente caracteriza a compreensão responsiva ativa pelas indagações “*qual seria a intenção?*” e “*qual seria a categoria?*”, que demonstram a continuidade do diálogo. A possibilidade apontada “*Acredito que entraria em outra categoria*” evidencia que sua atitude responsiva, como postula Menegassi (2008, p. 142), “[...] só foi possível porque as formas típicas de compreensão ocorreram de modo reflexivo”. De fato, posteriormente, após lermos o texto de Silva (2008), classificamos o apostro em uma categoria de movimento dialógico com elos posteriores (direcionamento), conforme tratamos a seguir.

Na elaboração do PTD, antes de iniciarmos a elaboração didática das vozes nas notícias e reportagens analisadas, apresentamos às docentes duas categorias diferentes daquelas propostas por Rodrigues (2005), no estudo do gênero artigo de opinião. Trata-se das categorias direcionamento e conhecimento prévio (ambas no movimento dialógico com elos posteriores) propostas por Silva (2008), em pesquisa realizada com o gênero notícia. Com essas novas categorias, durante a elaboração das atividades, revimos os recursos que ficaram pendentes na análise dos textos-enunciados ou que foram considerados como comprometimento. Nesse sentido, passamos a classificar o apostro, o adjetivo, a voz ativa na categoria direcionamento, a qual leva o leitor a entender o fato a partir do posicionamento do enunciador, como repórter vinculado a uma esfera profissional. Dessa forma, também nós, enquanto pesquisadora, manifestamos, nesse momento, nossa

compreensão responsiva ativa, refletindo sobre os aspectos que suscitaram dúvidas durante a análise e reclassificando-os, de acordo com as novas categorias.

Observamos, na análise das superações, que, novamente, PA foi a que mais manifestou a responsividade ativa expansiva. PB a demonstrou apenas na atitude tomada com relação à leitura do texto *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003) e PC, na reflexão sobre o estilo no comentário jornalístico. Portanto, inferimos que, nos outros momentos, em que essas professoras não se manifestaram, encontravam-se em fase de compreensão responsiva silenciosa. Possivelmente, apresentarão atitudes responsivas ativas em outros momentos, como, por exemplo, no planejamento e preparação das aulas, ou até mesmo durante as aulas em que estiverem aplicando a proposta elaborada.

Ao findarmos este capítulo, observamos que a responsividade ativa com expansão fez-se presente no decurso da formação continuada, materializada, sobretudo, nos enunciados de PA, que, em todo o tempo, procurou manter o diálogo (tecendo sua opinião, comentando, discordando, questionando, criticando, exemplificando). PB e PC evidenciaram uma ou outra atitude responsiva ativa (comentário, exemplificação e questionamento), evidenciando, na maioria das vezes, responsividade silenciosa, por se encontrarem em processo de internalização.

Após delinear a responsividade das professoras nos encontros de formação continuada, discutimos, no capítulo seguinte, sobre o PTD elaborado, em caráter colaborativo, com as docentes.

7 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos o PTD desenvolvido, conjuntamente, com as docentes (Apêndice D, p. 246-278). Como citado no Capítulo 4, a proposta foi planejada para 41 horas/aula, seguindo as etapas expostas por Gasparin (2002), a partir da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos.

Descrevemos as atividades de cada etapa (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final), explicitando seu objetivo. Salientamos que, na Instrumentalização, apresentamos, como mostra representativa, as atividades relativas ao estudo de um dos quatro textos-enunciados (Notícia 1).

7.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Para iniciar a elaboração do PTD, retomamos os exemplos de atividades propostas por Gasparin (2002) e observamos a coleção didática de Jaqueline Peixoto Barbosa, sobretudo a obra *Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar: notícia* (BARBOSA, 2001a). Neste dia, a PC não estava presente, portanto, o início do trabalho foi planejado por PA, PB e por nós, pesquisadora, na condição de mediadora de todo o processo. O grupo atentou para a sugestão de Barbosa (2001a) sobre começar o trabalho a partir de atividades de reconhecimento do gênero, manifestando-se ativamente:

PA- é, então depois que identificou o que é notícia, aí você trabalha várias notícias para eles irem assimilando [...] é uma coisa não é em duas aulas para eles reconhecerem, não é, porque o objetivo aí do reconhecimento do gênero é que, daqui pra frente, ele olhou ali ele sabe que é uma notícia, ele leu e já sabe que é uma reportagem...

PB- olha aqui quando foi da correção de fluxo⁵⁰, primeiro trabalhou a organização, a primeira página, depois a manchete.

PA- eu acho também que antes da gente entrar na notícia a gente tem que ver como é a disposição do jornal, você não acha ((dirigindo-se à pesquisadora))?

PE - acho ótimo, é isso mesmo, é fundamental levar o suporte em que o gênero circula, e podemos sim iniciar com a exploração do jornal.

⁵⁰ Correção de fluxo escolar é uma medida política que visa à adequação da série à idade dos alunos do Ensino Fundamental, com o intuito de diminuir a defasagem idade/série na educação pública.

PA - eu começaria pelo jornal, levaria o jornal, entendeu, e partiria daí, do jornal, né... primeiro, eles têm que conhecer o jornal, porque eles não manuseiam o jornal... primeiro vamos ver qual é a organização desse jornal, iria no 'O Diário'⁵¹, pegaria vários exemplares iguais, dividiria em grupo, né, um pra cada grupo, daí eles vão dizer qual é a organização do jornal...

Como observamos, PA iniciou a discussão apresentando atitude responsiva ativa expansiva de sugestão “*aí você trabalha várias notícias para eles irem assimilando*”, enfatizando que o trabalho é um processo contínuo “*é uma coisa que não é em duas aulas*”, corroborando Vygotsky (1988), ao sustentar que a internalização do conhecimento precisa de um espaço temporal. PB manifestou responsividade ativa expansiva de exemplificação, averiguando como o material da “Correção de fluxo” aborda o conteúdo sobre manchetes: iniciando pela organização do jornal e da primeira página. Ao concordar com PB, PA procurou manter a progressão do diálogo com a pesquisadora “*você não acha?*”, esperando uma manifestação responsiva ativa. Após o posicionamento favorável da pesquisadora com relação à ideia de se iniciar o trabalho pela exploração do suporte, PA explanou sobre ele como poderia ser realizado (atitude responsiva ativa expansiva de sugestão).

De tal maneira, o grupo decidiu começar as atividades a partir da exploração do suporte (jornal impresso) em que os gêneros estão inseridos. A sugestão é interessante, haja vista que resgata os conhecimentos prévios sobre este suporte e propicia atividades que possibilitam seu manuseio, bem como uma análise prévia. Com isso, além de proporcionar o contato com um dos principais suportes em que circulam os gêneros notícia e reportagem, visamos a uma discussão sobre a esfera de circulação desses gêneros, uma vez que ela determina suas características, partindo, portanto, da situação social imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Nesse sentido, o grupo planejou a Prática Social Inicial para seis horas/aula, com o objetivo de expor e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado, mostrando, ao aluno, que tal conteúdo está presente na sociedade e que ocorre na prática social (GASPARIN, 2002). Desse modo, foram seguidas as estratégias sugeridas pelo autor para o encaminhamento dessa fase do PTD, acrescentando a

⁵¹ PA refere-se a um jornal local “O Diário do Norte do Paraná”.

última etapa, para reconhecimento dos gêneros: a) *anúncio dos conteúdos*; b) *vivência cotidiana dos conteúdos, subdividida em dois momentos*: c) *o que os alunos já sabem*; d) *o que os alunos gostariam de saber a mais*; e) *reconhecimento dos gêneros notícia e reportagem*.

Na primeira estratégia, para explicitar os conteúdos a serem estudados, o grupo optou pelo registro escrito dos seguintes itens: 1) *O jornal impresso e sua organização*; 2) *Os gêneros que compõem o jornal*; 3) *Reconhecimento dos gêneros notícia e reportagem*; 4) *Estudo dos gêneros notícia e reportagem*; 5) *Divulgação das notícias e reportagens produzidas no blog da turma*. Com relação ao último item, durante as discussões, nós, pesquisadora, indagamos as docentes sobre como poderíamos divulgar as produções textuais dos alunos. Sugerimos as opções de jornal-mural, jornal da escola e um site do colégio, foi quando PA indicou a criação de um *blog* da turma (atitude responsiva ativa expansiva de sugestão), em que seriam postados os textos-enunciados produzidos.

Na segunda estratégia, na etapa de “*vivência cotidiana dos conteúdos*”, com o intuito de resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o jornal, o grupo propôs a realização de uma atividade oral, contendo os questionamentos a seguir: *O que é um jornal? Para que serve o jornal? O que podemos encontrar no jornal? Qual é a periodicidade do jornal? Quais os jornais que você conhece? Quem de vocês lê jornal? Alguém em sua casa lê jornal? Com que frequência?* As questões têm a finalidade de estimular o aluno a dizer o que ele sabe sobre o suporte em questão, permitindo, ainda, ao professor, ter uma visão geral sobre os jornais que o aluno já conhece, se ele e sua família costumam ler jornais etc.

Na etapa subsequente da segunda estratégia, “*o que gostariam de saber a mais*”, o grupo também indicou uma atividade oral, porém com o registro, no quadro, das sugestões dos alunos, a partir das questões que seguem, as quais poderiam instigá-los a produzir outras (GASPARIN, 2002): *Vocês sabem como é produzido o jornal? Quem escreve no jornal? Esse profissional precisa ser graduado? Tudo o que acontece vai para o jornal?* Essa etapa, como expõe Gasparin (2002), tem o intuito de incitar a curiosidade do educando e levá-lo ao desafio.

Na sequência, o grupo apresentou a atividade para o manuseio do jornal:

As professoras levarão vários exemplares de diferentes jornais. A atividade será realizada em grupos, para que os alunos tenham contato com o jornal e percebam a sua organização, sua estrutura, bem como os gêneros que o compõem.

Para a sistematização da discussão entre os alunos, o grupo elaborou um quadro (Apêndice D, p. 247) a ser preenchido pelas equipes, contendo o nome do jornal observado e quatro colunas para listarem as seções que o jornal contém, as ilustrações encontradas, os textos⁵² e a disposição desses textos. Após, indicou a socialização da atividade, haja vista que, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), quando exteriorizado, o conteúdo interior muda de aspecto (processo de monologização da consciência).

No momento de discussão sobre a atividade de manuseio do jornal, PA lançou a ideia de propiciar uma análise da primeira página do jornal, demonstrando, novamente, atitude responsiva de sugestão:

*PA – e o que que a gente coloca assim pra eles saberem, tamanho de letra? Porque o que eles vão ter que saber é que as notícias mais importantes do dia, as letras são bem maiores, né, mas aí seria uma análise da primeira página... Ah, e se a gente fizesse uma análise da primeira página, o cabeçalho, a data, as chamadas...
PE – sim, podemos sim, agora estamos propiciando uma visita geral, mas depois podemos sim propor a análise da primeira página...*

Para auxiliar os alunos na análise da primeira página do jornal, o grupo elaborou, no encontro seguinte⁵³, o roteiro abaixo:

⁵² Neste momento, ainda não apresentamos aos alunos a denominação “gêneros”, solicitamos quais os textos que eles encontraram no jornal, já que nosso objetivo é resgatar seus conhecimentos prévios.

⁵³ Neste encontro, todas as professoras estavam presentes.

Quadro 11 – Roteiro para análise da primeira página do jornal

- 1) *Vamos observar a parte superior do jornal.*
- a) *Que elementos ela contém?*
 - b) *Há um responsável pelo jornal? Por quê?*
 - c) *Por que a indicação da data é importante?*
 - d) *Qual é o preço do jornal? É um valor acessível? Justifique sua resposta.*
- 2) *Agora, vamos observar a página toda.*
- a) *Os textos, as fotos, os títulos possuem diferenças quanto ao tamanho e disposição? Por quê?*
 - b) *Quais assuntos foram publicados neste dia?*
 - c) *Qual é o destaque dado nesta primeira página?*
 - d) *Observe, no material complementar, os elementos que compõem a primeira página do jornal. Vamos discuti-los e identificá-los no jornal.*

O primeiro bloco de perguntas do roteiro visou propiciar uma discussão acerca do contexto de produção do jornal analisado, já que a expressão dos enunciados concretos é determinada pela situação social imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Com a discussão, pretendemos levar o aluno a atentar, por exemplo, que há um editor responsável pelo que é publicado no jornal, além de levá-lo a refletir sobre o custo desse veículo de comunicação, percebendo, com isso, seu caráter efêmero e qual seria o perfil de seu público-alvo. O segundo bloco objetivou, sobretudo, que o aluno percebesse a manchete do jornal e os demais assuntos que aparecem nas chamadas. Na sequência, o grupo incluiu um material complementar (Apêndice D, p. 247) com os elementos da primeira página para auxiliar na atividade.

A última etapa, “*reconhecimento dos gêneros notícia e reportagem*”, procurou levantar os conhecimentos prévios dos discentes sobre os gêneros notícia e reportagem, bem como sobre a diferença entre eles. Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões:

- a) *Retome a tabela utilizada na primeira atividade, em que você enumerou os vários textos encontrados no jornal. Qual é a finalidade de cada um? (oralmente)*
- b) *Como vimos, há vários gêneros que compõem um jornal. Porém, a notícia é a que ocupa maior espaço. O que é notícia? (oralmente)*
- c) *Outro gênero que compõe o jornal é a reportagem. O que é reportagem? (oralmente)*
- d) *Leia os textos abaixo e, a partir dos conhecimentos que você possui, procure estabelecer as diferenças entre os dois gêneros: notícia e reportagem. (atividade individual)*

Para que os alunos procurassem diferenciar os gêneros, foram apresentadas a Notícia 2 e a Reportagem 2, que versam sobre o cancelamento da prova do ENEM. A atividade, neste momento, não tem a intenção de debater ou discutir sobre os gêneros, mas “registrar o estado de compreensão e conhecimento dos alunos sobre o conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 25).

Assim, toda a primeira fase do PTD leva o aluno a refletir, a partir de seu conhecimento prévio, sobre as “As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124), primeira etapa do método sociológico para o estudo da língua, que, reiterando as explicações de Rojo (2005) e Rodrigues (2005), parte da situação social para o gênero e só depois para as formas da língua. Inferimos que o percurso metodológico contribui para o processo de apropriação da proposta pelas docentes, uma vez que, na fase em questão, elas não demonstraram dificuldades no planejamento das atividades, evidenciando responsividade ativa com relação aos estudos realizados anteriormente. De forma específica, notamos a manifestação de atitudes responsivas ativas expansivas de sugestão de PA e de exemplificação de PB.

7.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Previmos, para a problematização, uma hora/aula, com atividades realizadas oralmente, cuja finalidade é levantar questões contextualizadas no interior do conteúdo e buscar resolver os problemas elencados na Prática Social Inicial. Para Gasparin (2002), nesse momento, inicia-se, de forma sistematizada, o trabalho com o conteúdo, principiando uma análise da prática e da teoria. Para abordá-lo, o grupo, primeiramente, discutiu sobre quais dimensões seriam contempladas:

PE: quais seriam as dimensões importantes para o trabalho com a notícia e a reportagem?

PA:então, eu acho que pro jornal era interessante a dimensão política, porque daí seria a intencionalidade da notícia...

PE: a conceitual, a social e a histórica... A história da notícia... como surgiu a notícia?

PA: então, histórico e social numa tabela anterior ele trabalha junto, numa mesma dimensão.

PE: é, nos estados físicos da água ele coloca junto, então dependendo do conteúdo, estão vendo? O ciclo já é separado...

PA: talvez dê pra gente juntar também e trabalhar só com três dimensões, porque histórica e social elas estão interligadas no caso do jornal, né, porque que se foi necessário publicar notícias, né, socialmente, qual a importância disso... o histórico, desde quando, né, a imprensa...

Ao dialogar com a pesquisadora, PA demonstrou atitude responsiva ativa expansiva de opinião “eu acho que pro jornal era interessante a dimensão política”, justificando-a a partir da relação com a intencionalidade da notícia. Logo após, lembrou que, no exemplo de Gasparin (2002), há a associação das dimensões social e histórica (responsividade ativa expansiva de exemplificação). Por fim, a docente explicitou responsividade ativa expansiva de sugestão “*talvez dê pra gente juntar também e trabalhar só com três dimensões*”, evidenciando marcas de reflexão pessoal ao justificar sua sugestão (responsividade ativa expansiva de opinião), procurando relacioná-la ao contexto de produção da notícia.

Após a definição das dimensões, surgiram dúvidas sobre como a problematização poderia ser colocada em prática (atitude responsiva silenciosa de dúvida), o que demonstra que o grupo ainda se encontrava em processo de internalização, sobretudo a respeito da adaptação da perspectiva bakhtiniana para a metodologia de Gasparin (2002). Provavelmente, se houvesse, no momento, publicação de trabalhos dessa natureza, a responsividade ativa, inclusive a nossa, pesquisadora, teria se manifestado anteriormente.

PE - bem, então essa fase da problematização, temos que levantar questões.

PA - eu não entendi muito bem essa parte não, pra mim não tem muita diferença dessa parte e da prática social inicial, a gente já levantou questões lá, o que a gente faz agora?

PE - lá era assim, do conhecimento prévio deles...

PC - a tá, agora já é mais científico?

PE - ou será que lá a gente já pôs coisas que seriam daqui, o que vocês acham?

PA - porque aqui ((referindo-se ao texto de Gasparin)) ele coloca na dimensão conceitual, o que é a água e o que é a notícia nós já colocamos anteriormente...

PC - o que é um jornal, é isso? Pra que serve o jornal?

PB - não, mas aqui era a prática inicial, o que eles vão falar, ainda não tá o conceito...

PA - ah, é verdade, é o que eles acham, nós não demos o conceito ainda, é verdade... mas o que eu quero saber é assim, como é que são as atividades? É isso que eu não tô entendendo muito bem...

Com a explicitação de dúvidas “*eu não entendi muito bem essa parte não, pra mim não tem muita diferença dessa parte e da prática social inicial*”, PA manifestou atitude responsiva silenciosa, evidenciando que se encontra em processo de internalização dos conhecimentos (VYGOTSKY, 1988). A instauração da responsividade permite a manutenção do diálogo “*a gente já levantou questões lá, o que a gente faz agora?*”, corroborando a perspectiva bakhtiniana, que reiteramos: “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Após a explanação da pesquisadora de que, na Prática Social Inicial, as questões visavam ao conhecimento prévio dos alunos, PC também procurou a continuidade do diálogo “*a tá, agora já é mais científico?*”, manifestando compreensão ativa, ao deixar implícito que, na Prática Social Inicial, o aluno exporia sua visão a partir do senso comum. A pesquisadora provocou a continuidade do diálogo, instigando a reflexão das docentes “*ou será que lá a gente já pôs as coisas que seriam daqui, o que vocês acham?*”. Nesse momento, PA e PC evidenciaram nova atitude responsiva silenciosa, ao retomarem o texto de Gasparin e tentarem compreender o processo, quando PB explicou “*não, mas aqui era a prática inicial, o que eles vão falar, ainda não tá o conceito...*”, demonstrando responsividade ativa expansiva de explicação. Ao ratificar a ideia, “*ah, é verdade, é o que eles acham, nós não demos o conceito ainda, é verdade...*” PA mostrou ter compreendido, porém, ainda expressou dúvida sobre como pôr em prática a etapa da problematização “*... como é que são as atividades? É isso que eu não tô entendendo muito bem...*”(atitude responsiva silenciosa de dúvida, que poderá se manifestar ativamente em momento posterior).

Logo após, revisitamos o texto de Gasparin (2002), observamos que ele elabora as questões desta fase por dimensão e relemos um trecho da obra, para esclarecer a dúvida sobre como colocar em prática a Problematização:

PE – ((retomando o texto de Gasparin, 2002, p. 47)) “O importante, neste momento, é que os alunos se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade”... “As perguntas elaboradas nesta etapa não são respondidas aqui, mas sim na fase de Instrumentalização, quando os alunos estão efetivamente construindo, de forma mais elaborada, seu conhecimento, seus conceitos” ((citando Gasparin, 2002, p.49-50)), então, esse momento é, ainda, preparatório...

PA: ah, eu acho, então, que a problematização são as perguntas e que a instrumentalização é a prática, elas estão aliadas, é paralelo... [...] então isso que nós estamos fazendo já é, a única coisa que nós vamos tirar daqui é essa parte pesquisar na informática.

PC: essa instrumentalização aqui, nos planejamentos que a gente faz para a escola, a gente escreve assim: neste momento o aluno irá responder as questões abaixo, ou então irá fazer tal coisa, então na problematização vem as perguntas e aqui você vai apontar o que é que o aluno vai fazer, se ele vai na informática... é a maneira em que você conduz o seu trabalho, é metodologia

[...]

PA: é que a problematização é só pra instigar, pra ele ter vontade de pesquisar então, agora, é o momento de você despertar nele, entendeu, porque até aqui era o conhecimento prévio, isso aqui não passou na cabeça dele, nós é que estamos despertando.

Primeiramente, notamos a manifestação da atitude responsiva silenciosa de PA, mostrando tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988). PC, por sua vez, demonstrou atitude responsiva ativa expansiva de explicação e exemplificação, por meio de seus conhecimentos prévios, dos planejamentos que elaborava, na escola, pautados na PHC, a partir dos seus saberes experienciais, como caracteriza Tardif (2002). Observamos que as discussões, a releitura do texto e os exemplos oferecidos por PC contribuíram para que PA compreendesse a etapa de Problematização, evidenciando a compreensão responsiva ativa, ao externalizar o entendimento em sua última fala do trecho acima.

Em seguida, o grupo elaborou questionamentos para cada dimensão selecionada, pautados na prática social e no conteúdo escolar. De acordo com Gasparin (2002), na Problematização, há a retomada de questões da Prática Social Inicial, para as quais, naquele momento, os alunos atribuíram sentidos, levando seu conhecimento de mundo na formulação das respostas. Nesta fase, como apresentamos no Capítulo 3, enfatiza-se uma reflexão cooperativa com base nos dados levantados e nos desafios apontados na fase anterior (GASPARIN, 2002). Porém, como salienta o autor, os alunos não possuem o hábito de trabalhar com a

metodologia proposta, por isso, é importante que o professor elabore, previamente, algumas questões, como foram sugeridas para cada uma das dimensões.

Para a dimensão conceitual, o grupo propôs as seguintes perguntas:

a) O que é um jornal e quais tipos de jornais são veiculados?; b) O que é notícia?; c) O que é reportagem?; d) Quais as diferenças entre notícia e reportagem? Corroboramos Gasparin (2002) ao ressaltar que as questões podem ser alteradas, substituídas ou reiteradas a partir das contribuições dos discentes.

A dimensão histórico-social contemplou as questões que seguem, com o intuito de levar o aluno a refletir sobre a história do jornal impresso e seu impacto na sociedade: *a) Quando e como surgiu o jornal?; b) Qual o primeiro jornal surgido no Brasil?; c) Qual era o contexto de circulação desse jornal?; d) Qual é a importância do jornal na sociedade?; e) O jornal pode influenciar na formação de opinião e mudança de comportamento da sociedade?; f) Todos têm acesso ao jornal impresso? Por quê?; g) Qual é a finalidade da notícia? E da reportagem?*

Quanto à dimensão política, o objetivo foi propiciar uma reflexão sobre o papel dos gêneros notícia e reportagem como formadores de opinião, sobre os interesses e ideologias que os perpassam e o papel do repórter diante do fato, com o auxílio das seguintes questões:

- a) As notícias e reportagens veiculadas num jornal influenciam a opinião pública? Em que situações isso já ocorreu?*
- b) As notícias e reportagens publicadas num jornal obedecem a interesses de certos grupos (político, religioso, econômico, social)?*
- c) Qual é o papel do repórter no enfoque dado ao fato noticiado?*

Também nessa etapa, o grupo privilegiou a situação social imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) da esfera jornalística (*quais tipos de jornais são veiculados; Qual é a importância do jornal na sociedade?; O jornal pode influenciar na formação de opinião e mudança de comportamento da sociedade?; Todos têm acesso ao jornal impresso?*) e alguns elementos do contexto de produção dos gêneros notícia e reportagem (como a finalidade, os interesses e o papel do repórter). De tal maneira, almejamos propiciar o início da tomada de consciência crítica, como propõe Gasparin (2002).

Na elaboração das atividades desta etapa, houve predominância da atitude responsiva silenciosa, em que as docentes manifestaram tentativas de

compreensão, sobretudo PA. PB evidenciou responsividade ativa expansiva de explicação e PC, de explicação e exemplificação.

7.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Foi planejado um tempo maior para esta etapa, 27 horas/aula, já que é nela em que ocorre a sistematização do conteúdo, com a mediação do professor (GASPARIN, 2002). A carga-horária foi distribuída com atividades relacionadas às três dimensões, à leitura e análise de quatro enunciados concretos (Notícia 1, Reportagem 1, Notícia 3, Reportagem 3), contemplando atividades concernentes ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo, conforme apresentamos no Quadro 8, exposto no Capítulo 4. Como mostra representativa, após expormos os exercícios que contemplam as três dimensões, apresentamos as atividades de estudo de apenas um dos quatro textos-enunciados (Notícia 1).

Com o intuito de que os alunos pudessem responder às questões levantadas na Problematização, o grupo propôs atividades para as três dimensões elencadas. Para a dimensão conceitual, foi disponibilizado um material complementar (Apêndice D, p. 251-252), retirado de Barbosa (2001), contendo o conceito dos dois gêneros, bem como os principais elementos que os diferenciam. A partir da sugestão de PA (responsividade ativa expansiva de sugestão), os discentes teriam que, individualmente, sublinhar os trechos que respondem às questões propostas na aula anterior, na etapa da dimensão conceitual da Problematização.

Para abordar a dimensão histórico-social, PC sugeriu a realização de uma pesquisa, em duplas, no laboratório de informática, sobre os questionamentos referentes a essa dimensão na Problematização (responsividade ativa expansiva de sugestão). Para auxiliá-los na busca, foram indicados alguns sites sobre os assuntos (Apêndice D, p. 252).

Na dimensão política, o grupo planejou, primeiramente, uma discussão em equipes a respeito das questões levantadas na etapa da Problematização referentes à dimensão em questão. Em seguida, expôs a Notícia 4

e outras duas notícias⁵⁴ também sobre o episódio ocorrido com a cantora Vanusa que se atrapalhou ao cantar o hino nacional brasileiro, porém, extraídas de diferentes jornais (*Folha Online, Globo.com, Terra.com*), a fim de que os discentes percebessem que o mesmo fato pode ser noticiado de maneiras distintas, dependendo da ideologia do jornal:

Ainda em grupos, observem as notícias que seguem. Elas apresentam o mesmo fato, porém, foram veiculadas em diferentes jornais. Verifiquem se há tendências ou enfoques diferenciados em cada uma delas e registre-as. Após, cada grupo elegerá um representante para socializar o que foi verificado.

Por meio dessas atividades, com a mediação do professor, o grupo pretendeu, como postula Gasparin (2002), contribuir para a reelaboração dos conceitos cotidianos dos alunos (reativados com as questões concernentes a cada dimensão, na Problematização) e a apropriação dos conceitos científicos. Para tanto, foram sugeridas técnicas pedagógicas como leitura individual para sublinhar os conceitos e diferenças entre os gêneros, discussões em equipes, pesquisa no laboratório de informática, comparação entre textos, com registro e socialização do que foi verificado.

Para as próximas seis horas/aula, foram propostas atividades para a análise da Notícia 1, contemplando os elementos que constituem o gênero, bem como as vozes bakhtinianas. Iniciamos por atividades de pré-leitura do texto, realizadas oralmente, para ativar os conhecimentos prévios dos educandos quanto ao conteúdo temático do texto:

- a) *Você já ouviu falar em “toque de recolher”? Em que situação?*
 - b) *Qual horário você considera adequado para os jovens e adolescentes permanecerem nas ruas?*
 - c) *Na sua opinião, há consequências quando os jovens permanecem nas ruas até a madrugada?*
- Agora leia a notícia abaixo e responda às questões que seguem.*

Em seguida, foram elaboradas questões, a serem realizadas individualmente e por escrito, contemplando o contexto de produção, a esfera de circulação e o conteúdo temático, como exposto abaixo. É válido ressaltar que as

⁵⁴ O grupo pesquisou outras notícias que relatassem o mesmo fato e escolheu aquelas que apresentavam abordagens diferentes.

docentes não tiveram dificuldades na elaboração das atividades relativas à dimensão social da notícia, o que revela compreensão ativa da perspectiva estudada.

- a) *Quem escreveu a notícia? (o papel social)*
- b) *Para quem a notícia foi escrita?*
- c) *Quando ela foi publicada?*
- d) *Qual o objetivo dessa notícia?*
- e) *A qual esfera ela pertence?*
 - () *publicitária*
 - () *cotidiana*
 - () *escolar*
 - () *jornalística*
 - () *religiosa*
- f) *Sobre o que trata a notícia (qual é o fato relatado)?*

Como discutimos no Capítulo 2, os elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo) estão ligados ao seu contexto de produção, uma vez que, reiteramos, a situação social imediata e o meio social determinam os enunciados concretos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Por isso, após a leitura do texto-enunciado, o grupo inseriu as atividades com questões relativas ao contexto de produção, para o aluno compreender quem são os interlocutores, qual o seu papel na sociedade, quando se deu a enunciação, qual é o seu objetivo, em que suporte foi veiculado etc.

Desse modo, contemplamos a primeira conjectura da proposta de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 55) que, como posto, sugerem, ao analisar um gênero no contexto escolar, observar aspectos relativos “ao contexto de produção – autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação” e, por conseguinte, a primeira etapa do método sociológico para o estudo da língua, como propõem Bakhtin/Volochinov (1992).

Da mesma forma, o grupo apresentou uma questão de identificação da esfera de circulação do gênero, para que o aluno compreendesse que o gênero é produzido no interior de um determinado campo de atividade humana e que será determinado por suas especificidades. A questão relativa ao conteúdo temático, neste momento, visa somente à identificação do fato relatado na notícia, confirmando ou não as hipóteses levantadas nas atividades prévias à leitura do texto. Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 55) sugerem que se observe, quanto ao conteúdo temático, “temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros,

explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações problema, emoções suscitadas etc.". Salientamos que tais aspectos, sobretudo inferenciais e críticos, estão contemplados em atividades posteriores (leitura e análise linguística).

Para que os discentes compreendessem a construção composicional da notícia e se familiarizassem com ela, foram propostas as atividades que seguem, a serem realizadas individualmente:

a) Normalmente, a notícia é estruturada em três partes: título (às vezes subtítulo), lide e documentação. Conforme estudamos anteriormente, o lide é o resumo inicial da notícia, o qual contém dados que respondem às questões "o quê?", "quem?", "quando?", "onde?", "como?", "por quê?". A documentação é o complemento do lide, pois expande as informações nele contidas. Dessa forma, identifique o título, o lide e a documentação nas notícias Ministro da Educação Cancela provas do ENEM, Vanusa se atrapalha ao cantar hino nacional em evento e 21 cidades adotam toque de recolher para jovens, pintando-os, de acordo com a seguinte legenda:

- Título: verde
- Lide: vermelho
- Documentação: azul

b) Verifique quais perguntas compõem o lide dessas três notícias e responda-as.

As docentes sugeriram (atitude responsiva ativa expansiva de sugestão) solicitar a identificação da construção composicional na notícia em questão e em outras duas, apresentadas anteriormente (a primeira, na Prática Social Inicial, na atividade de reconhecimento dos gêneros, a segunda, na atividade referente à dimensão política, na Instrumentalização). PA sugeriu (responsividade ativa expansiva de sugestão) a técnica de destacar os trechos com diferentes cores, para os educandos perceberem como se organiza o gênero notícia. Também foi trabalhado com a identificação dos elementos que constituem o *lead*, a fim de que eles percebessem que esta parte da notícia contém as principais informações sobre o fato noticiado.

A atividade evidencia a forma do gênero pela qual se molda o discurso (BAKHTIN, 2003), iniciando a segunda etapa do método sociológico "As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos [...]" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124). Obviamente esta etapa não se resume ao estudo da construção

composicional, mas de todas as características do gênero, que incluem sua forma composicional, retomando Rojo (2005, p. 198), o estudo/ensino da língua “vai da situação social ou de enunciação *para o gênero/enunciado/texto* e, só então, para suas formas lingüísticas relevantes” (grifos nossos). Ao seguir essa metodologia, a proposta de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 56) sugere a observação dos aspectos referentes “à construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação” após o estudo do contexto de produção e do conteúdo temático, como foi proposto nesta etapa do PTD.

Ao abordar a dimensão verbal do gênero, o grupo propiciou exercícios de análise linguística no interior da prática de leitura, a serem realizados individualmente, por escrito, uma vez que as marcas linguístico-enunciativas propiciam a compreensão de sentidos do texto. O bloco de atividades inicia-se por uma questão de compreensão do texto, que ressalta o conteúdo temático da notícia:

a) De acordo com a notícia ‘21 cidades adotam toque de recolher para jovens’, o que é o toque de recolher? Por que ele foi adotado?

Logo após, foi elaborada uma sequência de três questões com aspectos gramaticais - pessoa do discurso, tempo verbal, modo verbal – respectivamente, para levar o aluno a perceber a pretensa objetividade da notícia, marcada, no enunciado concreto, por aspectos linguísticos, principalmente pela pessoa do discurso e pelo modo verbal. Cada questão é antecedida por um quadro que descreve e exemplifica o referido conteúdo gramatical (Apêndice D, p. 257-258), abordado, conforme posto, como um meio, não como fim:

b) Essa notícia é marcada pelo uso de qual pessoa do discurso? Retire exemplos do texto para comprovar sua resposta.

c) Qual é o tempo verbal predominante nessa notícia (presente, pretérito, futuro). Por quê?

d) Qual é o modo verbal predominante nessa notícia (indicativo, subjuntivo, imperativo). Por quê?

Lage (2005) propala que o uso da terceira pessoa do discurso e do modo verbal no indicativo é obrigatório na produção de notícias, pois lhes confere objetividade, precisão e atualidade. Portanto, para sistematizar nossa finalidade, a sequência anterior culmina na seguinte questão:

e) De acordo com o *míni dicionário Houaiss (2009)*, **objetividade** é a “qualidade do que dá, ou pretende dar, uma representação fiel de um objeto ou fato”. Nesse sentido, encontramos, no mesmo dicionário, os seguintes significados para a palavra **objetivo**: “sem rodeios, direto; livre de interesses ou opiniões pessoais”. Para **subjetivo**, Houaiss apresenta: “do sujeito; pessoal; que não é imparcial; tendencioso; que não é concreto, exato ou objetivo”. No *Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa (2001)*, encontramos também para **subjetivo** “que se passa exclusivamente no espírito da pessoa; que está no sujeito e não na coisa”.

Levando em consideração as definições apresentadas, além dos aspectos gramaticais “pessoa do discurso” e “modo verbal” (abordados anteriormente), explique se o repórter relata os fatos de forma objetiva ou subjetiva. Justifique sua resposta.

Neste momento, o grupo privilegiou o trabalho com a análise linguística, em que o aluno refletirá sobre a língua (especificamente sobre a pessoa do discurso e o modo verbal), observando os efeitos de sentido que tais marcas linguísticas provocam no texto (neste caso, a objetividade). Contemplamos, nesse processo, a terceira etapa do método sociológico bakhtiniano e atendemos à quarta conjectura da proposta de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 56), que visa observar aspectos relativos “às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor”.

O estudo gramatical, dessa maneira, ocorre de forma contextualizada, visto que partimos “da dimensão social para as formas da língua” (RODRIGUES, 2005, p. 432), e reflexiva, pois levamos o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido das marcas linguísticas no texto-enunciado. O conteúdo gramatical não deixou de ser abordado, os conceitos e descrição das formas da língua são apresentados nos quadros que antecedem cada uma das três questões gramaticais, as quais não se caracterizam como gramática aplicada ao texto, mas têm a finalidade de levar o discente ao “exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124), possibilitando o desenvolvimento da consciência individual.

Durante a elaboração das atividades seguintes, a pesquisadora retomou a questão das vozes, sugerindo sua abordagem nos exercícios. Porém, as docentes não conseguiam, ainda, relacioná-las às atividades (atitude responsiva silenciosa de dúvida), alegando a necessidade de os alunos compreenderem, primeiramente, que a notícia não é neutra:

PA – que órgãos são favoráveis à medida e por quê? Então eles vão apresentar os dados estatísticos...

PE – [...] esses órgãos já são as vozes... o Conanda divulgou é um movimento dialógico de assimilação, a polícia e os conselhos tutelares...

PA – acho que isso, Márcia, vai ser uma outra atividade, eu acho que isso é um pouco mais lá pra frente ainda, eu não tô conseguindo enxergar essas vozes aqui ainda...

PE – mas isso são as vozes...

PA – mas eu acho que isso pode ser... é... depois, aí, por exemplo, eles fizeram tudo isso, porque primeiro eles têm que entender que a notícia não é neutra, a meu ver, entendeu? Primeiro eles têm que entender, primeiro que existe esse direcionamento do leitor, e DEPOIS, que pra ele poder direcionar o leitor ele usa um, usa outro, usa outro, que é uma coisa não é dele, que ele tá pegando de outras pessoas... e depois a gente retoma [...] nas próximas a gente pode fazer, mas nessa daqui acho que ainda não.

Percebemos que, quando a pesquisadora procurou mostrar que os órgãos como Conanda, a polícia e os conselhos tutelares são outras vozes, procurando levá-las a inseri-las na atividade, PA demonstrou atitude responsiva ativa expansiva de discordância, alegando que teriam que ser incluídas em atividades posteriores. Em seguida, expôs sua opinião, ao explicitar que, primeiramente, os alunos precisam compreender que a notícia não é neutra, para depois entenderem as vozes (responsividade ativa expansiva de opinião), revelando marcas de reflexão pessoal.

Enquanto pesquisadora-mediadora, procuramos não impor como as atividades deveriam ser elaboradas e articuladas, uma vez que visamos compreender de que forma a responsividade é constituída no processo de formação continuada, elaboração e aplicação do PTD. Portanto, aceitamos a opinião e passamos à elaboração das questões que levam o educando a refletir sobre a “neutralidade” da notícia:

*f) A notícia se caracteriza pela **neutralidade**, ou seja, pela **impessoalidade** do repórter diante do fato relatado. Isso se comprova nessa notícia?*

g) Leia novamente a notícia e observe quem é favorável e quem é contrário à medida do toque de recolher, explicando por que adotam tais posturas.

*h) **Operadores argumentativos** são elementos que orientam a argumentação e mostram sua força dentro do texto (observe os tipos de operadores argumentativos no material complementar). Nessa notícia, aparecem cinco desses operadores: ao menos (linha 1); já (linha 1); apenas (linha 3); no entanto (linha 7); além (linha 12). No*

contexto em que aparecem, explique a relação que eles estabelecem.

Como observamos, as marcas linguístico-enunciativas manifestam a movimentação dialógica com elos anteriores e posteriores (RODRIGUES, 2005), logo, poderíamos ter abordado a questão das vozes ao tratarmos dos operadores argumentativos, como o fizemos durante a análise das vozes nos enunciados concretos. Porém, ao aceitarmos a sugestão das docentes de versar a esse respeito em momento posterior, o estudo das vozes tem início no próximo bloco de perguntas, quando há a retomada dos operadores argumentativos. Quanto ao material complementar mencionado (Apêndice D, p. 259-261), salientamos que funciona como a sistematização do conteúdo gramatical, ele é composto pelos tipos de operadores argumentativos (oposição, causa, condição, finalidade etc.) e pelas classes gramaticais que também funcionam como operadores argumentativos.

Na sequência do material complementar, o grupo elaborou a questão a seguir que sistematiza o objetivo proposto:

i) Com base nas respostas das questões “e”, “f” e “g”, responda: O repórter se mantém neutro com relação ao fato, isto é, ele não se manifesta (explícita ou implicitamente) de forma tendenciosa por um dos lados envolvidos? Justifique. (Neste momento, o professor deverá enfatizar o fato de não haver neutralidade na notícia, ou seja, apesar de não opinar explicitamente, o repórter acaba por privilegiar um dos lados: ele apoia a medida do toque de recolher).

Como discutimos no Capítulo 2, o Manual de Redação da Folha de São Paulo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001) desaprova o emprego de elementos que possam tornar a notícia tendenciosa. Ao considerarmos que o enunciado foi publicado na *Folha Online*, notamos que o repórter não segue a determinação do referido Manual, uma vez que isso seria impossível, pois, como postulam Bakhtin/Volochinov (1992), as palavras não são neutras, ao contrário, são carregadas de ideologia. Por isso, o objetivo da questão é levar o aluno a perceber que o repórter não se limita à apresentação do fato, mas demonstra apoiar a medida do toque de recolher e, conseqüentemente, concluir que não há neutralidade na notícia.

Após esse questionamento, o grupo iniciou o bloco de perguntas que aborda as vozes no texto. Como posto no Capítulo 4, na elaboração do PTD, as

docentes solicitaram a inclusão de uma explicação sobre as vozes, para o melhor entendimento dos alunos.

PE – então, agora, aqui, a gente pode retomar a questão dos argumentos, o repórter utilizou QUEM pra dizer isso, é uma outra voz, não é a voz dele... porque... que é a questão do distanciamento, então, quer dizer, pra ele não se comprometer, ele tem que chegar a essa resposta.

PA – ele tem que chegar a essa resposta e a gente tem que dizer assim, que embora a gente perceba o direcionamento do repórter, ele TEM que ser neutro, teoricamente ele tem que ser neutro, ele tem que manter (), então ele não vai se comprometer, ele vai usar a voz de outro.

PA – então, porque, nessa explicação das vozes, a gente vai colocar assimilação, direcionamento, não vai? Acho que tem que colocar, porque fica mais fácil...

PE – só pra gente ou pra eles?

PA – não, pra eles?

PE – será?

PA – porque, por exemplo, ele tem que entender que o repórter mantém esse distanciamento, eu acho que... que nem, não colocar movimento dialógico, isso não, mas assimilação, ele pode assimilar outras vozes, ele pode se manter distante, se distanciar e coloca distanciamento entre parênteses, entendeu? Então, na hora de colocar a explicação das vozes, pode colocar os termos, sem falar elo posterior, elo anterior, isso eu acho que não, mas esses termos, assimilação, distanciamento...

PB – esses são mais simples.

Inicialmente, notamos que PA deu continuidade ao diálogo, a partir do final do enunciado da pesquisadora “*ele tem que chegar a essa resposta*”, construindo os elos da corrente contínua da comunicação verbal (MENEGASSI, 2009a). Em seguida, manifestou atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação “*a gente tem que dizer assim...*” e, na sequência, procurou a manutenção do diálogo “*... a gente vai colocar assimilação, direcionamento, não vai?*”, expondo seu ponto de vista sobre a inclusão da nomenclatura da classificação das vozes “*Acho que tem que colocar*” (atitude responsiva ativa expansiva de opinião). Por fim, exemplificou como pode ser exposto ao aluno (atitude responsiva ativa expansiva de exemplificação).

Como era preciso adiantar a elaboração das atividades, a pesquisadora ficou responsável por elaborar o quadro⁵⁵, conforme segue, para

⁵⁵ Para facilitar a leitura, optamos por apresentar este quadro e não apenas remeter o leitor ao Apêndice D.

embasar as atividades, não apenas relativas a este texto-enunciado, mas também aos demais:

Quadro 12 – Explicação sobre as vozes no PTD

☺As vozes

Tudo aquilo que falamos ou escrevemos não pertence somente a nós, pois, em nosso discurso (oral ou escrito), são percebidas vozes de outros discursos ou de outras pessoas, as quais assimilamos, modificamos, reestruturamos, carregando-as com a nossa expressividade. Dessa forma, em nosso estudo específico sobre os gêneros notícia e reportagem, podemos observar a presença de várias vozes, que fazem parte da construção de sentidos do texto. Tais vozes podem ser delimitadas com o auxílio de várias marcas linguísticas, como a utilização do discurso direto, do discurso indireto, da negação, das aspas e vários outros.

Essas vozes podem estar relacionadas com aquilo que já foi dito (outros discursos, outras pessoas), para dar credibilidade à fala do repórter, ou como um modo de orientar o leitor para uma reação-resposta de forma ativa, estabelecendo um diálogo com ele, levando-o a concordar, a discordar, a adotar determinada postura etc.

Assim, apresentamos uma síntese de algumas vozes que podem ser encontradas nos gêneros que estamos estudando:

1) Com relação àquilo que já foi dito:

a) Assimilação: quando o repórter assimila vozes de entidades, de autoridades ou de pessoas comuns.

b) Apagamento: quando o repórter “apaga” ou desqualifica a palavra do outro.

c) Distanciamento: quando o repórter se distancia da palavra do outro, para não se comprometer ou não se responsabilizar pelo que foi dito.

2) Como um modo de orientar o leitor:

a) Direcionamento: quando o repórter direciona o leitor a compreender o fato a partir do seu posicionamento.

b) Ativação do conhecimento prévio: quando o repórter não explica alguma informação, que pode ser recuperada a partir do conhecimento de mundo do leitor.

c) Refutação: quando o repórter antecipa possíveis respostas do leitor, para abafar uma possível objeção (discordância) do leitor.

d) Interpelação: quando o repórter impõe o seu ponto de vista ao leitor.

Após a explicação, o professor promoverá uma discussão sobre essa categorização das vozes, dando exemplos e questionando os alunos sobre como

tais vozes poderiam aparecer nos gêneros em estudo e por que o repórter as utilizaria.

Na sequência, os alunos farão, em grupos, as atividades seguintes. Cada grupo elegerá um relator, o qual irá expor, oralmente, as conclusões obtidas pela equipe. Neste momento, realiza-se um debate com a intervenção do professor, explicando, retomando os elementos no texto, oferecendo condições para que aos alunos percebam os movimentos dialógicos por eles propiciados.

Como se trata de uma atividade para alunos do primeiro ano de EM, procuramos elaborar a explicação de forma simples, sem a utilização de termos específicos (movimento dialógico, elos anteriores, elos posteriores etc.), como já sinalizado por PA. Porém, conforme acordado na discussão do grupo, julgamos necessário inserir a nomenclatura da categorização, para que os discentes pudessem diferenciá-las no momento de análise dos enunciados concretos. Nossa intenção não foi, de forma alguma, limitar-se ao estudo da metalinguagem, pelo contrário, visamos, com ela, facilitar o processo de análise das vozes nas notícias e reportagens.

Vale salientar a importância da mediação do professor em todo o processo, sobretudo neste momento, visto que se trata de um assunto novo para os estudantes e que exige compreensão e reflexão. Reiteramos Gasparin, ao destacar a importância da mediação docente na etapa de Instrumentalização:

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2002, p. 108).

Logo após o quadro sobre as vozes, apresentamos quatro questões, com o intuito de os alunos analisarem as vozes presentes em determinados trechos do texto e, ao final, serem capazes de relacioná-las à sua finalidade discursiva.

Quadro 13 – 1ª Atividade de análise das vozes na Notícia 1

1) Observe, no primeiro parágrafo da notícia (*lide*), como as vozes são utilizadas pelo repórter, a partir dos elementos destacados.

a) **“Ao menos 21 cidades em oito Estados do país”**:

() Assimilação () Apagamento () Distanciamento () Direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () Refutação () Interpelação

b) **“já tiveram decretado pela Justiça”**:

() Assimilação () Apagamento () Distanciamento () Direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () Refutação () Interpelação

c) **“o chamado “toque de recolher”**”:

() Assimilação () Apagamento () Distanciamento () Direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () Refutação () Interpelação

d) **“Apenas no interior paulista, três municípios proibiram a circulação de menores de 18 anos nas ruas após as 23h”**:

() Assimilação () Apagamento () Distanciamento () Direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () Refutação () Interpelação

e) **“O combate à violência é citado como uma das justificativas”**:

() Assimilação () Apagamento () Distanciamento () Direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () Refutação () Interpelação

Para abordar as vozes presentes no *lead* da notícia (primeira questão do bloco), o grupo optou por transcrever os excertos e indicar as categorias para a identificação, a fim de que os estudantes se familiarizassem com o conteúdo. A mediação do professor é fundamental na atividade, para que haja reflexão sobre as vozes, evidenciadas a partir das marcas linguístico-enunciativas destacadas, e seu efeito de sentido.

O excerto a seguir mostra a discussão realizada para a elaboração da segunda questão:

PA – ah, eu acho que a gente pode fazer essa estrutura ((referindo-se à primeira questão)) pra todos os elementos que a gente quiser, pra todos que a gente colocou ali como assimilação, a gente destaca... pega o trecho, grifa e fala: é assimilação, distanciamento

...

PE – então, mas pra todas, assim?

PA – só no primeiro parágrafo

PE – ah, tá.

PA – porque, ó, o mesmo vai ser, no caso, direcionamento, que a gente não tinha posto no dia porque a gente não tinha esse termo tão libertador ((risos)). O que vocês acham?

[...]

PA - Exercício 2, então, no 1, era só para ele assinalar, não era? Agora ele já vai fazer sozinho.

Observamos a responsividade ativa expansiva de sugestão de PA ao indicar a mesma estrutura da questão 1 para outras questões, porém, intervimos, possibilitando a manutenção do diálogo, questionando se a sugestão seria para todas as questões. PA ofereceu uma resposta imediata, dizendo que seria apenas para o primeiro parágrafo da notícia (responsividade ativa expansiva de explicação) e prosseguiu, explicando que haveria, em seguida, o mesmo caso, isto é, o movimento dialógico de direcionamento. A docente finalizou seu enunciado procurando dar seguimento ao diálogo, buscando a responsividade ativa do grupo “O que vocês acham?” e sugeriu (responsividade ativa de sugestão) que, na segunda questão, os alunos tentassem identificar as vozes sozinhos:

2) No segundo e no terceiro parágrafo, há a utilização de outras vozes para dar credibilidade àquilo que o repórter quer demonstrar. Identifique-as.

Conforme análise exposta no Capítulo 5, nesses parágrafos, o repórter apresenta exemplos para demonstrar que a medida do toque de recolher traz resultados positivos, mobilizando, sobretudo, vozes de autoridade. Assim, com a mediação do professor, o estudante poderá manifestar sua compreensão responsiva, de forma ativa, passiva ou silenciosa (BAKHTIN, 2003).

3) O repórter apresenta um argumento contrário à medida do toque de recolher, a partir da assimilação da voz do Conanda. Porém, ao iniciar o próximo período com o operador argumentativo “no entanto”, o que está sendo refutado?

A terceira questão objetiva levar o educando a observar o jogo de argumentação e contra-argumentação, haja vista que o operador argumentativo de oposição refuta o parecer contrário à medida do toque de recolher apresentado pelo autor a partir de uma voz de autoridade. A constatação também contribui para a compreensão da finalidade discursiva do texto-enunciado, haja vista que, ao refutar posicionamentos contrários à medida, o repórter evidencia o seu posicionamento.

4) Cada gênero tem sua **finalidade discursiva**, ou seja, o intuito ou propósito de comunicação, aquilo que seu autor pretendeu dizer. No caso do gênero notícia, a finalidade discursiva, normalmente, não aparece de forma explícita, já que o repórter procura manter certa neutralidade. Assim, podemos compreendê-la como um objetivo implícito do repórter. Dessa forma, após a análise que realizamos da notícia '21 cidades adotam o toque de recolher para jovens', retome o objetivo da notícia, discutido em "3.4.2", e conclua qual é a finalidade discursiva do repórter com relação à medida do toque de recolher.

A quarta questão visa sistematizar a finalidade discursiva. Como era o primeiro contato dos alunos com esta terminologia, fizemos uma breve explicação, adaptando-a ao seu nível de ensino. A atividade também pretendia evidenciar a responsividade dos estudantes, adquirida em todo o estudo do texto, a partir da qual se estabelecerá o diálogo (BAKHTIN, 2003).

Dessa maneira, consideramos o trabalho com o primeiro texto-enunciado (Notícia 1) introdutório para a análise dos demais (Reportagem 1, Notícia 3, Reportagem 3), pois, nele, apresentamos novos conceitos, terminologias, exposição gramatical de elementos importantes na construção do gênero etc., os quais são resgatados nas análises posteriores. Com essa metodologia, buscamos propiciar um desenvolvimento em espiral, que, retomando Vygotsky (1988, p. 63), passa "[...] por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança um nível superior".

No tocante à responsividade das professoras, nesta etapa de elaboração do PTD, houve a manifestação de atitude responsiva silenciosa do grupo e de atitude responsiva ativa expansiva de sugestão, de discordância, de opinião e de exemplificação de PA, destacando-se esta última sobre as demais

7.4 CATARSE

O grupo previu sete horas/aula para a realização da Catarse, etapa em que, como já mencionamos, o aluno manifestará o que internalizou no decorrer das fases anteriores. A proposta de síntese dos conteúdos iniciou-se a partir do seguinte comando: *Em grupos, discutam sobre o que aprenderam a respeito dos gêneros notícia e reportagem. Façam registros do que foi discutido e elejam um representante para a socialização na sala.* Objetivamos, com esta atividade, a

externalização do que fora internalizado (VYGOTSKY, 1988), o que Gasparin (2002, p. 128) denomina “manifestação do novo conceito adquirido”.

Conforme explicitamos no capítulo metodológico, devido às atividades escolares de encerramento do ano letivo, as docentes não se dispuseram mais de tempo para outros encontros de formação, para finalizarmos a proposta de produção textual e de planejarmos a Prática Social Final. Desse modo, no décimo quinto encontro, foi realizado apenas um esboço de como seriam as atividades das duas últimas etapas, finalizadas a partir de interações via e-mail. Entretanto, não tivemos a efetiva participação das docentes na interação prevista o que caracterizamos como atitude responsiva passiva sem expansão de desconsideração, em que o parceiro da interação não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a manutenção do diálogo. Apenas PA deu algumas contribuições. Por este motivo, não foi possível refletir sobre a responsividade das docentes nesta atividade, portanto, apenas descrevemos os passos da proposta e apresentamos os objetivos das atividades.

A discussão do esboço, no encontro, partiu da sugestão de elaboração de um jornal virtual que seria divulgado no *blog* da escola, em que, juntamente com o professor, os alunos definiriam as seções, os assuntos abordados pelas equipes, as quais se organizariam para a realização da pesquisa sobre o assunto e para a coleta de dados. Na prática, porém, o *blog* da escola não estava disponível e, assim, cada equipe criou seu *blog*.

Em seguida, a pesquisadora conduziu uma reflexão sobre o planejamento do texto, que foi inserido na proposta, com base nos dados pesquisados, na definição da finalidade discursiva, nas questões que farão parte do *lead*, no que será ampliado na documentação, nas imagens, e na escrita da primeira versão:

Quadro 14 – Proposta de escrita da primeira versão do texto

A partir do planejamento, façam a primeira versão escrita do texto. Lembrem-se do objetivo do texto, das características e do estilo do gênero (notícia ou reportagem), conforme estudamos:

- a) Qual será a pessoa do discurso, o tempo verbal, a forma de relatar os fatos (objetiva ou subjetiva).*
- b) A partir da finalidade discursiva, quais vozes darão credibilidade ao que querem demonstrar, haverá apagamento ou distanciamento de vozes, haverá direcionamento do leitor para que compreenda o fato a partir do posicionamento dos repórteres, haverá termos para ativação do conhecimento prévio do leitor, haverá refutação para abafar uma possível discordância do leitor, haverá interpelação, impondo o ponto de vista dos repórteres ao leitor.*
- c) Não se esqueçam de que o jornal circulará no blog da escola, assim, os possíveis leitores de seu texto serão todos da sua comunidade escolar.*

Gasparin (2002) elucida que, neste momento, os educandos expressam como se apropriaram do conteúdo estudado, caracterizando-se a passagem da síntese para a síntese. Dessa forma, a proposta tem o objetivo de desenvolver a escrita dos alunos, a partir dos conhecimentos obtidos em todo o processo contínuo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esperávamos que, ao compreenderem a dimensão social do gênero, seus aspectos composicionais e linguísticos, após analisarem textos-enunciados e perceberem como os autores mobilizavam os recursos e movimentavam as vozes para alcançarem uma finalidade discursiva específica, os estudantes teriam condições de produzir os textos com maior proficiência.

Por e-mail, o grupo elaborou a proposta de escrita da segunda versão do texto, por meio de uma atividade de autocorreção:

Quadro 15 – Proposta de escrita da segunda versão do texto

Após a escrita da primeira versão, façam a autocorreção do texto, ou seja, cada grupo lerá, cuidadosamente, a notícia ou reportagem produzida e refletirá sobre os aspectos que podem ser melhorados. O roteiro abaixo poderá auxiliá-los nesta tarefa:

- a) O texto atende ao seu principal objetivo?*
- b) O texto é de interesse do público leitor?*
- c) O título e o(s) subtítulo(s) estão adequados? São chamativos?*
- d) O lide responde às questões propostas no planejamento?*
- e) A documentação amplia os fatos?*
- f) O relato dos fatos é feito por ordem de importância?*
- g) Os fatos estão separados em parágrafos para facilitar a leitura?*

- h) A reportagem traz uma abertura e outras matérias relacionadas?*
- i) Os fatos estão relatados de forma objetiva?*
- j) Houve assimilação de vozes para dar credibilidade ao que está sendo relatado? Os elementos linguísticos utilizados neste caso são adequados?*
- k) Houve necessidade de apagamento ou distanciamento de vozes? Os elementos linguísticos utilizados neste caso são adequados?*
- l) Há alguma orientação ao leitor, a partir da finalidade discursiva? Os elementos linguísticos utilizados neste caso são adequados?*
- m) As ilustrações estão coerentes com o texto?*
- n) Há problemas de acentuação, ortografia e concordância?*
- o) A pontuação está adequada?*

Feitas as reflexões, reescrevam o texto (2ª versão), melhorando os aspectos analisados e entreguem-no à professora.

A autocorreção da produção textual tem o propósito de levar os discentes a refletirem sobre sua própria escrita, voltando ao texto e observando se atenderam, de forma adequada, a aspectos estudados ao longo do PTD. As questões elaboradas contêm alguns desses aspectos e servem para auxiliá-los nesta tarefa. Logo, ao concebermos a escrita como um exemplo de dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) na qual se estabelece o encontro entre diversas vozes sociais, buscamos propiciar, também, o diálogo entre o texto produzido e os alunos.

Após a autocorreção e, conseqüentemente, a escrita da segunda versão, sugerimos que a professora fizesse a avaliação dos textos, a partir de duas planilhas (uma para cada gênero) com os critérios preestabelecidos. Como não houve tempo para elaborarmos os critérios de avaliação dos textos nos encontros de formação, encaminhamos, por e-mail, um modelo de planilha que estava sendo utilizado por outro grupo do Projeto de Pesquisa, para o estudo do gênero crônica (RITTER, 2012). Solicitamos que as docentes nos enviassem sugestões para adaptarmos a planilha para os gêneros notícia e reportagem, porém, novamente, apenas PA as encaminhou, evidenciando atitude responsiva passiva de desconsideração das demais docentes, provavelmente por estarem sobrecarregadas com as atividades do final do ano letivo.

Para exemplificarmos, apresentamos a Planilha elaborada para a avaliação dos textos-enunciados pertencentes ao gênero notícia:

Quadro 16 – Planilha de avaliação do gênero notícia

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	REGULAR	BOM	ÓTIMO
1. Adequação ao contexto de produção e conteúdo temático				
a. Registra fatos verdadeiros e relevantes.				
b. Consegue atingir o objetivo da notícia: informar sobre os fatos noticiados.				
c. O objetivo fica(ou) claro na notícia.				
d. O autor considera o leitor: as pessoas que fazem parte da sua comunidade escolar.				
e. O autor considera o veículo de divulgação: o blog da escola.				
f. Coloca-se como um repórter, procurando mostrar-se neutro com relação aos fatos.				
g. Demonstra, nas entrelinhas, sua finalidade discursiva.				
2. Estrutura e organização do texto (construção composicional)				
a. Apresenta um título chamativo e coerente com o texto.				
b. Apresenta o lide e as principais informações, respondendo às questões: o que, quem, quando, onde e por quê.				
c. Apresenta documentação, acrescentando informações que complementam o lide.				
d. Há seleção coerente de informações/fatos.				
3. Marcas linguístico-enunciativas(Estilo)				
a. Escreve de maneira objetiva, usando a 3ª pessoa do singular.				
b. Os verbos pertencem ao modo indicativo, conferindo certeza.				
c. O verbo central do lide está no pretérito perfeito, demonstrando que a notícia é de fato acontecida.				
d. Houve assimilação de vozes para dar credibilidade ao que está sendo relatado? Neste caso, usou vozes de entidades/autoridade, verbo introdutório, discurso direto ou discurso indireto?				
e. Houve necessidade de apagamento ou distanciamento de vozes? Neste caso, usou artigos definidos, pronomes indefinidos ou demonstrativos, expressões avaliativas (adjetivos), aspas, negação, operadores argumentativos, modalizadores, discurso indireto, para desqualificar a palavra do outro ou eximir-se da responsabilidade?				
f. Houve engajamento, elevando o leitor à posição de aliado? Neste caso, usou a primeira pessoa do plural, pronome indefinido de afirmação plena (todos)				
g. Houve direcionamento, levando o leitor a compreender o fato a partir do posicionamento do repórter? Neste caso, usou apostos, adjetivos, advérbios?				
h. Houve refutação à possível contra-palavra, para abafar uma possível objeção do leitor? Neste caso, usou advérbios de negação?				
i. Houve interpelação, impondo o ponto de vista				

do repórter ao leitor? Neste caso, usou modalizadores, interlocução direta, operadores argumentativos?				
4. Desempenho linguístico				
a. Uso de unidades coesivas, além de organizadores textuais típicos da notícia.				
b. Ortografia e acentuação.				
c. Pontuação.				
d. Marcação de parágrafos.				
e. Regência e concordância nominal e verbal.				
f. Construção sintática dos períodos.				
g. Seleção lexical.				

Reiteramos Gasparin (2002), ao postular que os critérios de avaliação precisam ser definidos previamente e discutidos com os alunos, para que tenham conhecimento sobre o que serão avaliados. Nesse sentido, as planilhas de avaliação dos textos-enunciados foram elaboradas com base em quatro critérios: a) adequação do contexto de produção e conteúdo temático; estrutura e organização do texto (construção composicional); marcas linguístico-enunciativas (estilo); desempenho linguístico. Nos três primeiros, contemplamos os elementos constitutivos do gênero e seu contexto de produção/situação social imediata (BAKHTIN, 2003), a partir dos conhecimentos que foram trabalhados no decorrer do PTD, dando ênfase, no estilo, à questão das vozes.

Desse modo, ao avaliar as produções textuais, a professora poderia verificar a atitude responsiva dos alunos frente a tudo o que fora estudado, sobretudo, se eles conseguem ou não mobilizar as vozes na produção das notícias e reportagens, utilizando os recursos linguísticos que caracterizam cada uma delas, conforme a categorização proposta por Rodrigues (2005) e Silva (2008). Além do preenchimento da planilha, a pesquisadora sugeriu que as docentes fizessem apontamentos, nas produções dos alunos, que os levassem à reflexão e à melhora da escrita, configurando-se a mediação docente no texto-enunciado dos estudantes, para que produzam a terceira versão. Nesse sentido, a pesquisadora elaborou o seguinte enunciado, aceito pelas docentes:

A avaliação dos textos será norteada pelas planilhas abaixo, além da inserção de apontamentos (comentários, questionamentos), quando necessário. A professora explicará os critérios de avaliação, bem como a planilha que acompanhará o texto corrigido. Os alunos refletirão sobre os aspectos apontados e farão a reescrita do texto (terceira versão), em sala de aula, para que possam sanar possíveis dúvidas.

Ao solicitar a reescrita, contemplamos a concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1996; OHUSCHI, 2006), em que, como discutimos no Capítulo 1, há um processo de interação, por meio de atividades de refacção textual. As atividades promovem o movimento “inter-intra-inter-individual” (VYGOTSKY, 1988), que é determinado pelo interlocutor, com o auxílio da mediação do professor.

Na sequência, houve a proposta de postagem das produções textuais no *blog*, conforme apresentada no “anúncio dos conteúdos”, na Prática Social Inicial. A atividade tem como objetivos: a) divulgar os textos-enunciados dos alunos; b) engajá-los em todo o processo, ao tomarem conhecimento de que suas produções seriam divulgadas; c) levá-los a pensar nos interlocutores no momento da escrita dos enunciados concretos; d) fazê-los perceber a função social da escrita e, especialmente, dos gêneros notícia e reportagem; e) amenizar a artificialidade da escrita na escola, aproximando-a de seu contexto de produção real.

Após a escrita da terceira versão, as equipes se organizarão para dividir as tarefas de digitação do texto, inclusão das imagens, revisão e postagem no blog, que serão realizadas em casa ou na escola, no contraturno. Após a postagem, a professora fará a revisão final para que o trabalho possa ser divulgado.

Dessa forma, encerramos a elaboração da Catarse, com a manifestação escrita (e sua divulgação ao público) do que os discentes internalizariam acerca dos gêneros notícia e reportagem no decorrer das fases anteriores. No que concerne à responsividade ativa das docentes, como posto, não foi possível caracterizar, observamos apenas atitudes responsivas passivas de desconsideração de PB e PC por não terem contribuído, via e-mail, na construção da proposta de produção textual e das planilhas de avaliação.

7.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL

Para finalizar o PTD, apresentamos o ponto de chegada do PTD, a Prática Social Final, planejada para uma hora/aula, em que professora e alunos refletirão sobre a nova maneira de se compreender os gêneros notícia e reportagem e de se posicionar frente a eles. A partir do que fora esboçado no último encontro de formação, o grupo sistematizou as intenções e propostas de ações que podem ser realizadas após o estudo no seguinte quadro:

Quadro 17 – Prática Social Final: síntese das intenções e ações

Intenções do aluno e compromisso de ação	
Nova atitude prática: intenções	Proposta de ação
1 – Manter-se informado.	1 – Ler notícias e reportagens frequentemente.
2 – Ter postura crítica perante aos acontecimentos.	2 – Ler, criticamente, as notícias e reportagens, observando a finalidade discursiva do repórter, a partir das marcas linguístico-enunciativas.
3 – Propiciar, à comunidade escolar, a leitura das notícias e das reportagens produzidas.	3 – Divulgar o jornal, por meio de cartazes, a toda a comunidade escolar.

Retomamos Gasparin (2002) ao explicar que, nesta etapa, há o envolvimento da nova atitude prática e da proposta de ação, em que alunos e professor definem, em conjunto, como colocarão em prática os novos conceitos. Nesse sentido, no quadro acima, foram sugeridas três intenções que podem ser colocadas em prática pelos alunos, a partir do estudo realizado. Da mesma forma, foram elencadas três propostas de ação que eles poderão desempenhar, sendo as duas primeiras de ordem intelectual, que praticarão em sua vida, e a última de ordem social, envolvendo a comunidade escolar.

Ao finalizarmos, é válido apontar que, nas análises deste capítulo, destacou-se a responsividade ativa com expansão de sugestão e de exemplificação. No que concerne à primeira, especialmente PA ofereceu várias sugestões, contribuindo para a elaboração das atividades, evidenciando amadurecimento. Com relação à segunda, as docentes expuseram exemplos oriundos das vivências pessoais e, sobretudo, do saber experiencial (TARDIF, 2002), inclusive sobre a proposta metodológica de Gasparin (2002).

No tocante à elaboração do PTD, podemos sintetizar que:

a) Na Prática Social Inicial, as professoras demonstraram responsividade responsiva ativa com expansão relativa à proposta de ensino pautada nos ideais baktinianos, pois evidenciaram a preocupação com a dimensão social do gênero, sugeriram atividades de manuseio e análise do suporte em que os gêneros estão inseridos. Além disso, não apresentaram dificuldades na elaboração das atividades a partir da metodologia de Gasparin (2002).

b) Na Problematização, todo o grupo (incluindo a pesquisadora) evidenciou encontrar-se em processo de internalização da adaptação da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos à didática gaspariana, manifestando responsividade silenciosa (de dúvida e de compreensão). PB e PC demonstraram responsividade ativa expansiva de explicação/exemplificação, a partir de experiências anteriores com a metodologia do autor. PA evidenciou responsividade ativa após as discussões e releituras do texto.

c) A etapa de Instrumentalização suscitou dúvidas no momento de elaboração das atividades de análise linguística integrada à prática de leitura, sobretudo no que tange às vozes bakhtinianas, via marcas linguístico-enunciativas. Podemos caracterizar que as docentes encontravam-se no momento de sedimentação do conhecimento, demonstrando responsividade silenciosa, a qual poderia se manifestar posteriormente.

d) Nas atividades da Catarse e da Prática Social Final, houve o predomínio da responsividade passiva de desconsideração, principalmente de PB e PC, que não interagiram via e-mail.

No próximo capítulo, refletimos sobre as interações via e-mail durante a aplicação do PTD em sala de aula.

8 A RESPONSABILIDADE DE PA NAS ORIENTAÇÕES POR E-MAIL

Neste capítulo, buscamos caracterizar a responsividade de PA⁵⁶, a partir das orientações realizadas por e-mail, no período em que a docente desenvolveu o PTD elaborado em uma turma de primeiro ano do EM. Ressaltamos que não é nosso intuito analisar as aulas ministradas por PA, haja vista que os objetivos desta pesquisa estão voltados para a formação docente. Porém, trazemos momentos das aulas como ilustração de efetiva aplicação, para comprovar a responsividade caracterizada pelas condutas da professora.

A análise também está pautada nas categorias de responsividade propostas por Bakhtin (2003), expandidas por Menegassi (2008), sistematizadas por nós no Quadro 10, com ampliações de diferentes subcategorias. O capítulo organiza-se em duas seções: na primeira, denominada *Dimensão social*, refletimos sobre a responsividade demonstrada em momentos que PA se referiu a aspectos relacionados às etapas iniciais do PTD (Prática Social Inicial, Problematização) e às atividades da Instrumentalização que abarcam a dimensão social dos gêneros; na segunda, *Dimensão verbal*, analisamos os momentos em que a docente tratou de aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas.

8.1 DIMENSÃO SOCIAL

Iniciamos a análise por uma mensagem que PA enviou à pesquisadora em 05/3/2010, quando ainda estava no início da aplicação do PTD. A partir de seus saberes experienciais (TARDIF, 2002), sobretudo com uma pesquisa realizada no PDE-PR, em que desenvolveu, em sala de aula, sequências didáticas com o gênero artigo de opinião, PA evidenciou uma atitude responsiva ativa expansiva de comentário sobre o fato de os alunos se desinteressarem do conteúdo, quando sua abordagem se estendia:

⁵⁶ Como apenas PA e PB desenvolveram o PTD elaborado, como justificamos no Capítulo 4, escolhemos acompanhar e orientar PA por ter sido a docente com quem tivemos o primeiro contato e por ela ter se destacado das demais durante os encontros de formação continuada.

PA (e-mail): ...entao, estou na atividade de comparação das notícias da vanusa. houve algumas atividades q adaptei, outras que eram em grupo, fiz individualmente mesmo. qdo trabalhei outras sequencias didaticas, tive a impressao q se confirma de novo: longo tempo com atividades afins minam o interesse deles, q acham chato esse estudo aprofundado sobre um tema só. no meu artigo de opiniao foi assim tb. no sistema do gasparin, o que pega é o excesso de oralidade. o que penso é q ha teorias q nunca serao pratica. é o caso, esse levantamento de conhecimentos previos pela oralidade, acaba virando vc conversando com um ou dois interessados e os outros fazendo outras coisas nao inerentes ao assunto. entao, se primeiro se trabalhasse a teoria ou parte dela p so depois ir aos conhecimentos previos, tvz o resultado seria melhor. ate pq vc falar de algo q ainda nao foi trabalhado gera insegurança e vc ver q o que sabe é o "certo" é engrandecedor. sei la, é o q acho.

Observamos que, ao se referir às discussões da Prática Social Inicial e da Problematização, PA manifestou atitude responsiva ativa expansiva de crítica com relação ao PTD, *“no sistema do Gasparin, o que pega é o excesso de oralidade”, seguida de responsividade ativa expansiva de opinião “o que penso é q ha teorias q nunca serao pratica”*. Compreendemos a preocupação da professora e reconhecemos que poderíamos ter condensado as questões iniciais do PTD, no entanto, consideramos fundamental o resgate do conhecimento prévio dos alunos, antes de se abordar questões teóricas, discordando da visão apresentada *“entao, se primeiro se trabalhasse a teoria ou parte dela p so depois ir aos conhecimentos previos, tvz o resultado seria melhor. ate pq vc falar de algo q ainda nao foi trabalhado gera insegurança”*. Ademais, nosso posicionamento é de que teoria e prática precisam caminhar juntas, pois acreditamos que uma não se consolida sem a outra.

A postura crítica de PA, provavelmente, refletiu em sua conduta em sala de aula, ao eliminar a etapa de Problematização (questões orais a partir das dimensões conceitual, histórico-social e política – Apêndice D, p. 250-251), inserindo, após a Prática Social Inicial, atividades da Instrumentalização. Desse modo, a docente apresentou contra palavras próprias, extrapolando o que havia sido planejado, como ilustramos com trechos da aula do dia 03/3:

PA: Bom, na nossa última aula, vocês tinham feito a comparação daquela notícia e daquela reportagem ((referindo-se à Notícia 2 e à Reportagem 2, sobre o cancelamento da prova do ENEM)).

[...]

PA: Eu vou entregar um jornal por dupla, e vocês vão procurar uma notícia e uma reportagem.

[...]

PA: Então, eu vou entregar pra vocês o material tirado de manuais de jornalismo que traz duas definições de notícia, duas definições de reportagem, aí vocês vão ler as definições e vão identificar o que vocês recortaram.

As contrapalavras próprias também são produzidas ao iniciar o trabalho de análise da primeira notícia com os alunos, no dia 08/3, pois PA não abordou o contexto de produção do texto, trabalhando, primeiramente, com a construção composicional, especificamente com as questões que compõem o *lead* da Notícia 1. Em princípio, poderíamos considerar que a conduta da professora não fora condizente com a perspectiva adotada, caracterizando um novo nível de responsividade: responsividade passiva sem expansão de dúvida, em que o parceiro da interação explicita uma atitude que não condiz com a proposta/perspectiva estudada/adotada, uma vez que PA não seguiu o método sociológico bakhtiniano, trabalhando apenas com a estrutura do texto. Entretanto, esse nível não se comprovou nas análises, uma vez que a mensagem enviada no dia 10/3 revela a responsividade silenciosa de PA durante a aula, por ainda apresentar dúvidas sobre a dimensão social do texto-enunciado:

PA (e-mail): [...] nas perguntas em vermelho ((referindo-se ao autor/enunciador e seu papel social, ao objetivo do texto e à esfera em que está inserido)), fiquei em duvida, pois em nenhuma outra os itens foram trabalhados, neste plano definitivo, mas parece que em nosso estudos, trabalhavamos... esses itens nao sao os daquela tabela? veja, q nao aparece o nome do reporter. os alunos ate perguntaram se aparece o nome e as fotos apenas na reportagem... disse q nao, mas coincidentemente, nas noticias trabalhadas nao tem o nome dele. como vou falar sobre o papel social?

A docente recordou-se de que, nos encontros de formação, houve o estudo sobre os elementos do contexto de produção dos textos-enunciados, que foram sistematizados na Tabela 1 (Anexo B), porém, demonstrou estar em processo de internalização do conhecimento (VYGOTSKY, 1988). Ao responder a mensagem, retomamos as questões do contexto de produção, a partir da análise realizada, e a

orientamos sobre a autoria e a assinatura do repórter nas notícias e nas reportagens, levando-a a refletir sobre o papel social do redator da notícia, o qual representa o jornal e tem a função de noticiar os fatos, de levar a informação ao público etc.

Em decorrência, na aula do dia 12/3, a professora retomou o contexto de produção, manifestando compreensão responsiva ativa e ressignificação dos saberes (TARDIF, 2002):

PA – voltem àquelas atividades da reportagem que nós fizemos ((referindo-se à reportagem sobre o ENEM)) [...] lá aparecia o nome da repórter, por quê? A característica da reportagem é que a repórter apareça. A característica da notícia é que o repórter não apareça, o nome dele não importa. Por que vocês acham que é assim? Por que na reportagem tem o nome do repórter e na notícia não tem?

A – a reportagem é mais detalhada.

PA – a reportagem é mais detalhada. Tá, que mais? Qual é o objetivo da notícia?

AAA – ()

PA – tô falando da notícia, qual é o objetivo da notícia?

A – informar o fato.

PA – informar o fato. () a reportagem tem como objetivo o quê? Aprofundar esse fato [...] Então, a reportagem traz o nome do repórter porque ele foi lá, ele pesquisou, ele trabalhou, ele se aprofundou naquilo. A notícia quer dizer que não teve um repórter atrás, não teve ninguém que escreveu aquela notícia, ela saiu do nada? NÃO, teve alguém que escreveu, só que não é necessário descobrir, porque, na verdade, ele só está narrando o fato, não teve uma pesquisa em cima dele...

[...]

PA - como nós sabemos quem escreveu a notícia, quem escreveu a notícia? Quem escreve uma notícia?

A - repórter...

PA – repórter, o nome dele aparece? NÃO! Mas essa pessoa que escreveu, ela exerce o papel social... que é ter um papel social? É, na sociedade, agir de acordo com sua função, né? Então, por exemplo, quando vocês pensam num professor, esse professor tem uma imagem pra vocês. Vocês têm uma imagem do que pra vocês é aceitável e inaceitável num professor, né? [...]

PA – qual é o papel social do repórter? Qual que é a função dele dentro do jornal? Que que o repórter faz? Escreve a notícia...então qual é o papel social dele? Informar os fatos.... informar os fatos de qualquer jeito? NÃO, procurando responder àquelas perguntas todas...

Ao relacionar o fato de o nome do repórter aparecer nas reportagens e não nas notícias ao contexto de produção dos gêneros “Qual é o objetivo da notícia?”; “a reportagem tem como objetivo o quê?”; “Mas essa pessoa que

escreveu, ela exerce o papel social...”, PA evidencia sua compreensão responsiva ativa. Corroboramos Menegassi (2008, p. 137) ao postular que a compreensão responsiva “[...] é uma maneira de orientação discursiva para os participantes, em que o produtor inicial orienta-se em função do seu interlocutor e este, em função daquele e da responsividade que solicita no processo de comunicação”. Nesse sentido, PA (produtor inicial) orientou-se em função da pesquisadora (demonstrando a compreensão obtida a partir da orientação feita por e-mail). A pesquisadora, por sua vez, orientou-se em função de PA, observando que sanou suas dúvidas, e da responsividade solicitada no processo de comunicação, neste caso, na resposta oferecida aos alunos, na aula, por meio da interação propiciada.

A responsividade ativa de PA também foi evidenciada na mensagem enviada em 15/4, em que a preocupação com o tempo, devido ao prazo para o fechamento de notas na escola, levou-a a sugerir que algumas atividades do PTD fossem encaminhadas como dever de casa, como observamos:

PA (e-mail): *PE, estou querendo dar uma agilizada no trabalho, pois o bim ta acabando e preciso das notas, entao algumas atividades vou mandar de tarefa de casa, ok? serao aquelas ja repetidas neste trabalho:*

‘4.1 Síntese dos conteúdos

Em grupos, discutam sobre o que aprenderam a respeito dos gêneros notícia e reportagem. Façam registros do que foi discutido e elejam um representante para a socialização na sala’.

estou querendo definir alguns topicos para a discussao, pois assim esta mto solto...

o que acha de:

façam registros do que foi discutido:

diferença entre notícia e reportagem

construção composicional

conteudo tematico

objetividade/neutralidade da noticia

vozes

e elejam um representante para a socialização na sala.

englob a tudo o q trablhamos e acho q fica mais facil...

bjó

PA

Ao manifestar responsividade ativa expansiva de sugestão, PA procurou a manutenção do diálogo com a pesquisadora “*vou mandar de tarefa de casa, ok?*”, uma vez que “o falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva” (MENEGASSI, 2009a, p. 168). No mesmo sentido, provavelmente esperando a concordância da pesquisadora, PA justificou “*serão*

aquelas já repetidas". A docente referia-se às atividades de leitura e análise da Notícia 3, como ilustramos abaixo, considerando-as repetidas porque os alunos já haviam realizado atividades semelhantes com a Notícia 1 e a Reportagem 1:

PA: Bom dia. Eu quero que vocês deixem o caderno em cima da carteira que eu vou estar dando nota ... naquele trabalho que eu deixei pra casa do "Rio vence e será sede das primeiras olimpíadas".

[...]

PA: ... nós vamos fazer a correção desse trabalho hoje pra daí segunda-feira, então, a gente fazer a recuperação, que aí fica como mais uma revisão isso daqui.

Ainda, na mesma mensagem, PA demonstrou responsividade ativa expansiva de opinião "*estou querendo definir alguns tópicos para a discussão*", seguida de crítica "*pois assim está muito solto...*", referindo-se ao encaminhamento da "*Síntese dos conteúdos*" (primeiro momento da Catarse). Por fim, manifestou nova responsividade ativa expansiva de sugestão, possibilitando a manutenção do diálogo com PE "o que acha de".

Porém, observamos que a sugestão de PA não contemplou o registro sobre o contexto de produção dos gêneros, o que sinalizamos na mensagem de resposta encaminhada posteriormente. A conduta evidenciou responsividade silenciosa de dúvida, uma vez que a docente demonstrou ainda estar processando esse conhecimento e, conseqüentemente, a perspectiva adotada, pautada no método sociológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Ao buscarmos a comprovação nas aulas, notamos que, no dia 30/4, PA comentou sobre um Cartaz, que, inferimos, seria o produto da sistematização sugerida e, em seguida, iniciou uma retomada do trabalho:

PA: Na folhinha de vocês, no verso, vai ter Cartaz, viu?

AA: Sim.

PA: Então, esse cartaz é justamente a parte final do nosso trabalho. Então, como é que é isso? Se vocês lembrarem, lá nas nossas primeiras aulas, nós fizemos o quê? Nós começamos esse trabalho do jornal bem lá da origem mesmo, trouxemos o jornal pra sala, tão lembrados? Nós vimos como é que era composta uma primeira página, quais eram os cadernos [...]. Aí nós estudamos o quê? A notícia e a reportagem, tão lembrados? Que que nós vimos a respeito da notícia? a notícia é um texto qualquer, feito de qualquer jeito? Sim ou não?

AA: Não.

PA: *Se não é um texto feito de qualquer jeito, como é feito um jornal? A pessoa vai lá, escolhe um título pra ele e escreve de qualquer jeito? Anh? [...] Como é que ele faz?*

A: *Ele pensa.*

PA: *Ele pensa no quê?*

A: *como que ele vai escrever.*

PA: *Isso, então, porque o que que nós vimos? Que ele tem que pensar como ele vai escrever porque existe um foco que ele vai dar para aquele assunto, não é isso? Aí, como é que o jornal é feito, escrito, a estrutura do jornal, como é que é? Ou a construção composicional dele? Como é que é? Qual é a primeira parte da notícia?*

Observamos que, na retomada, o contexto de produção da notícia é contemplado de forma superficial “*Que ele tem que pensar como ele vai escrever porque existe um foco que ele vai dar para aquele assunto, não é isso?*”. PA não abordou “autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação” (PERFEITO, OHUSCHI, BORGES, 2010, p. 55), apenas fez alusão à finalidade discursiva (foco que o repórter dará) e começou a revisar a estrutura da notícia. A conduta de PA comprovou que estava em processo de internalização e de transição entre as concepções tradicionais e a interacionista, demonstrando tentativas de compreensão, o que caracteriza responsividade silenciosa, por meio da qual, reiteramos, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente atendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Embora não tenha havido demonstração de dificuldades quanto ao contexto de produção, durante a formação continuada, especificamente no decorrer da análise dos oito textos-enunciados e na elaboração do PTD, reconhecemos a necessidade de ter havido um tempo maior para a internalização da dimensão social dos gêneros, uma vez que, retomamos, “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

8.2 DIMENSÃO VERBAL

No decorrer das interações realizadas por e-mail, PA enunciou responsividade ativa expansiva de sugestão, na seguinte mensagem enviada em 10/3:

PA (e-mail) – PE, parece q as atividades nao sao suficientes para fixar o conteudo da dimensao verbal. estou pensando em levar outras noticias p fazermos mais algumas delas. o q acha? como temos de aplicar avaliação, quero fazer uma com a parte teorica do que fizemos ate agora. acho q estou um pouco adiantada em relação ao cronograma, entao acho q nao atrapalha, ne?

*bjó
PA*

Observamos a preocupação da docente com a “fixação do conteúdo” da dimensão verbal, “*parece q as atividades nao sao suficientes para fixar o conteudo da dimensao verbal*”, o que a levou a adotar uma atitude responsiva ativa expansiva de sugestão “*estou pensando em levar outras noticias p fazermos mais algumas delas*”. Em seguida, PA procurou promover a continuidade do diálogo ao solicitar a opinião da pesquisadora “*o q acha?*”, já que as fronteiras do enunciado são definidas pela alternância dos sujeitos (BAKHTIN, 2003). Além disso, há outra atitude responsiva ativa expansiva de sugestão “*quero fazer uma com a parte teórica do que fizemos até agora*”.

Com relação a serem insuficientes as atividades, neste momento do PTD, PA não havia iniciado o trabalho que envolve a dimensão verbal da Notícia 1 e, ainda, teriam outros exercícios a serem trabalhados com os demais enunciados concretos. Por isso, respondemos:

PE (e-mail) - Quando chegará no item 3.4.4 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal - atividades realizadas individualmente, por escrito), já será na próxima aula, não é? (após retomar, reforçar e sanar as dúvidas do contexto de produção), creio que terá mais trabalho... Já são várias atividades, observe que, em nosso plano, ocupam as páginas 12-17, só dessa notícia. Depois, terão a reportagem, a outra notícia e a outra reportagem... Caso observe que não foi suficiente, aí sim, teremos que acrescentar, poderemos aproveitar aquelas que já analisamos...

No tocante à avaliação, no PTD, previmos a avaliação formal apenas na Catarse, estabelecendo critérios para avaliar a produção das notícias e reportagens. Porém, PA não considerou viável atribuir toda a nota à produção textual, mesmo porque precisava seguir o sistema de avaliação da escola, cuja nota é distribuída em três avaliações, conforme explicação da docente em mensagem enviada no dia 11/4: a) 60 pontos para uma prova; b) 20 pontos para trabalhos; c) 20 pontos para os vistos no caderno.

Por se tratar de uma realidade do contexto escolar em que estamos inseridos, ponderamos a questão da avaliação, no entanto, procuramos atentar para o fato de a atividade não ser teórica:

PE (e-mail) - Quanto à avaliação, é complicado fazer avaliação da parte teórica, pois cairemos na metalinguagem e fugiremos da proposta do trabalho com o gênero, na perspectiva bakhtiniana. Uma possibilidade seria avaliar a leitura... poderia aproveitar uma das atividades de análise e pedir para entregarem, o que acha? Talvez a análise da notícia sobre as Olimpíadas (assim, já terão feito duas análises anteriormente: a da notícia e a da reportagem sobre o toque de recolher). Poderia fazer individual ou em duplas...

Como PA havia mencionado as atividades da dimensão verbal e sugerido realizar uma avaliação da parte teórica, no papel de pesquisadora-mediadora, orientamos sobre o cuidado para que a avaliação não focasse apenas a metalinguagem, fugindo da proposta interacionista, e sugerimos que inserisse o trabalho de leitura da Reportagem 3. Logo após, a docente enviou sua resposta, explicando o que havia pensado quando mencionou “*parte teórica*”:

PA (e-mail): o q pensei da parte teorica foi a pintura da construção composicional, tirar as perguntas do lide, como fizemos em aula, mas como nota. ao final, a produção da noticia e aí sim em grupos ou duplas para o blog.

Notamos que PA respondeu, de imediato, procurando justificar que não se referiu a atividades de metalinguagem (atitude responsiva ativa expansiva de explicação). Contudo, sua ideia ainda recaiu nos moldes tradicionais de ensino da língua, uma vez que propõe um trabalho pautado apenas na estrutura do texto.

Ao explicitar sua vontade de realizar uma avaliação teórica e ao propor uma avaliação que contemplasse a estrutura da notícia, PA manifestou atitude responsiva silenciosa em que revela tentativas de compreensão da perspectiva estudada e contemplada no PTD. Essa conduta evidencia, mais uma vez, que a docente ainda se encontra em processo de internalização do conhecimento (VYGOTSKY, 1988) e de transição entre as concepções de linguagem tradicionais e a interacionista.

Enviamos nova mensagem, para orientá-la:

*PE (e-mail) - Oi, PA,
Então, você pensou em fazer um exercício de fixação referente à construção composicional (a estrutura da notícia) é isso?
Se você acha que será necessário, pode fazer sim. Mas, seria importante retomar, mesmo na oralidade, o contexto de produção da notícia em questão e, depois, contextualizar, dizendo que, a partir desse contexto de produção, eles farão esse exercício de fixação da construção composicional da notícia...
Também é importante que as notícias selecionadas tenham a mesma estrutura daquelas que eles estudaram...*

Ressaltamos, na mensagem, a importância de retomar o contexto de produção, caso fosse propor uma análise apenas da construção composicional, uma vez que, retomando Bakhtin/Volochinov (1992), a expressão dos enunciados concretos é definida pela situação social imediata e pelo meio social. Dessa maneira, encontramos indícios de compreensão ativa de PA no excerto abaixo, da aula do dia 19/3:

PA: Sim, nós vamos fazer uma atividade de avaliação desse trabalho todo que nós temos feito, é... de análise da notícia. Eu vou avaliar o quê? O contexto de produção da notícia, material que vocês têm no caderno [...] a construção composicional e o conteúdo temático da notícia. Todos esses três itens é o que nós estamos trabalhando desde a primeira notícia do Ministério da Educação [...]

Ao iniciar o trabalho específico com as vozes, na Notícia 1, PA enviou a seguinte mensagem, em 27/3:

PA (e-mail): começamos o estudo das vozes, ja os avisei q nao sera mto facil, mas é uma turma bem alienada, nao sei dizer se houvera um bom resultado. vamos aos exercicios na prox aula, vamos ver.

A docente antecipou aos alunos que o estudo “*não seria muito fácil*” levando-nos a inferir que ela também o considerava “*difícil*”, ou que ainda tinha alguma dúvida ou dificuldade (responsividade silenciosa de dúvida). Em seguida, procurou justificar a possibilidade de não haver bom resultado, atribuindo a responsabilidade à turma.

No mesmo dia, a professora enviou outra mensagem:

PA (e-mail): [...] *nos meus rascunhos do ano passado, não encontrei as respostas das atividades q fizemos e agora estou em duvida em algumas, não quero dar resposta errada na sala, sera q vc podia me mandar? sao, principalmente os X das vozes ((referindo-se ao primeiro exercício, de assinalar – Apêndice D, p. 262-263).*

A responsividade silenciosa de dúvida é confirmada neste enunciado “*estou em duvida em algumas*”, “*não quero dar resposta errada na sala*”, o qual evidencia a insegurança de PA em adentrar a sala de aula sem as respostas das atividades relativas à dimensão verbal – sobretudo aquelas relacionadas à categorização das vozes – por se encontrar em processo de internalização. Ao respondermos a mensagem, comentamos que, na elaboração do PTD, não havíamos feito um “*gabarito*” com as respostas, as quais se encontravam nas análises realizadas. Para auxiliá-la, encaminhamos o artigo com a análise da Notícia 1, escrito por ocasião de apresentação em um Congresso, que fora lido e discutido na formação continuada.

Em 06/4, a docente nos encaminhou a seguinte mensagem:

PA (e-mail): [...] *sobre os exercicios, fizemos o lead da noticia 21 cidades... eles entenderam razoavelmente, mas confundem interpelação com direcionamento e refutação com afastamento, o q achei razoavel... estou tentando mostrar a diferença na intensidade de uma e outra. etnao estou indo bem devagar com essa parte, fazendo junto com eles. acho q eles localizarem sozinhos as vozes ainda nao conseguiram, no nosso plano, eles ja conseguiram. confesso q ate eu estou me confundindo um pouco, agora q passou o estudo, hehehe.*

Ao avaliar o desempenho dos alunos nas atividades, PA manifestou responsividade ativa expansiva de opinião, evidenciando marcas de reflexão pessoal “*eles entenderam razoavelmente, mas confundem interpelação com direcionamento e refutação com afastamento, o q achei razovael*”. A professora considerou razoável o fato de os alunos confundirem as categorias de interpelação e de direcionamento, pois ambas inserem-se na relação dialógica com elos posteriores (RODRIGUES, 2005; SILVA, 2008), com foco no posicionamento do autor (ou do jornal, representado por ele, como é o caso). Já as categorias de refutação e de distanciamento (denominada por ela como afastamento), inserem-se em relações dialógicas distintas, com elos posteriores e anteriores, respectivamente. Acreditamos que tenha considerado a atitude dos alunos razoável, porque ambas procuram

apagar ou abafar vozes, faltando a eles a compreensão de quando essas vozes são de outrem (já-dito) e quando são as possíveis reações-resposta do leitor (RODRIGUES, 2005).

PA relatou que os alunos não conseguiriam resolver a atividade sozinhos, como previsto no PTD, e que, por isso, estava “fazendo junto com eles”, “indo bem devagar”. Avaliamos positivamente a conduta apresentada por PA, a qual visava propiciar o aprendizado a partir de um processo contínuo, havendo espaço temporal para o amadurecimento dos alunos (VYGOTSKY, 1988). Da mesma forma, a atitude da professora levou-nos a inferir que ela também estava sedimentando o conhecimento nesse processo de ensino e aprendizagem, o que se confirmou no final da mensagem “confesso q ate eu estou me confundindo um pouco, agora q passou o estudo” (responsividade silenciosa de dúvida) e que pode ser ilustrado com excertos de aulas do dia 05/7 e do dia 07/4, respectivamente:

PA: ... é, na verdade, é assim, o direcionamento e a interpelação vocês vão confundir bastante porque eles são super parecidos, enquanto o direcionamento leva o leitor a compreender o fato do seu ponto de vista, a interpelação impõe o ponto de vista dele pra gente. Então, é... a interpelação sempre vai ser uma forma assim, mais bruta, vamos dizer, de abordagem. Então, aqui é interpelação, porque quando ele diz apenas no interior paulista três municípios proibiram, quer dizer, só ali, imagina o resto, então é interpelar, é uma forma mais pesada mesmo de abordagem, tá, mas enquanto tiver confundindo direcionamento com interpelação tá tudo certo que realmente são bem parecidos, tá, mas é interpelação também.

PA: [...] O CONANDA não diz que a medida fere direito à liberdade? Não é isso que o CONANDA diz? De que maneira ele refuta isso, usando a polícia e o Conselho Tutelar? Dizendo o quê? Que diminuiu a violência. Se nós formos pensar: o argumento do CONANDA é um argumento válido? Sim. Porque o direito à liberdade está garantido na Constituição Federal, não é? Só que o direito à vida também está resguardado, né? Que é obrigação da família, do Estado resguardar a vida, seja de quem for. Então, qual dos dois é mais forte? Ferir o direito à liberdade ou diminuir a violência? Qual dos dois argumentos? Os dois argumentos são válidos, mas qual é o mais forte? Diminuir a violência. Então, isso que é a refutação. E aí que eu falo pra vocês que dá pra gente perceber a diferença, embora seja confundível mesmo, como eu já disse. A diferença entre refutação e o apagamento... o apagar é tentar desconsiderar. Só que quando ele faz aquele segundo parágrafo, ele refuta, ele apresenta o argumento mais forte [...].

Observamos que, ao explicar aos alunos a diferença entre direcionamento e interpelação, PA explicitou compreensão ativa “enquanto o direcionamento leva o leitor a compreender o fato do seu ponto de vista, a interpelação impõe o ponto de vista dele pra gente”, o que caracterizamos como responsividade ativa expansiva de explicação. Porém, ao propiciar a diferença entre refutação e apagamento, revelou tentativas de compreensão (responsividade silenciosa de compreensão), podendo ser observadas em dois momentos: a) nas diversas indagações que ela mesma responde, como em “*qual dos dois argumentos? Os dois argumentos são válidos, mas qual é o mais forte? Diminuir a violência. Então, isso que é a refutação*”; b) na relação estabelecida entre refutação e o argumento mais forte, sem relacionar à antecipação da possível contrapalavra do leitor.

Assim, no decurso das orientações via e-mail, pudemos caracterizar a responsividade de PA em duas categorias: a) responsividade ativa expansiva, explicitando resposta imediata, manifestada em diferentes níveis: comentário, crítica, opinião, explicação e sugestão, predominando esta última, a qual evidencia amadurecimento; b) responsividade silenciosa, classificada nos níveis de dúvida e compreensão, demonstrando encontrar-se em processo de internalização do conhecimento.

CONCLUSÃO

Ao concebermos a linguagem em sua natureza sócio-histórico-ideológica, nesta pesquisa, partimos da hipótese de que, se os docentes obtiverem embasamento teórico-metodológico sobre o trabalho com os gêneros discursivos, tomando-os como objeto de ensino e aprendizagem da LP, podem ressignificar seus saberes e realizar um trabalho mais produtivo, por meio de propostas pedagógicas mais expressivas, que visem à formação de leitores críticos e produtores competentes de textos. Desse modo, delimitamos, como objeto de estudo da pesquisa, a ressignificação dos saberes docentes, a partir de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação continuada com professores do EM, sobre os gêneros notícia e reportagem, com enfoque na análise das marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes nos enunciados concretos.

Logo, acreditamos que o trabalho pautado na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, tomando-os como objeto de ensino e aprendizagem (e, atualmente, como eixo de progressão e articulação curricular), contempla, de forma mais profícua, o processo de compreensão e de produção de textos (BARBOSA, 2000), uma vez que temos incluído aspectos relativos à enunciação e ao discurso. Também consideramos que o trabalho com a gramática, de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e produção textual, promove o ensino e aprendizagem da língua concebida em seu uso social, estabelecendo-se um espaço de construção de efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, retomamos o primeiro objetivo específico traçado na investigação, “delimitar os movimentos dialógicos com os elos anteriores e posteriores dos gêneros discursivos notícia e reportagem e suas marcas linguístico-enunciativas, via estudo teórico-analítico realizado com professoras do EM”. A partir da análise dos enunciados concretos, no Capítulo 5, observamos que, em ambos os gêneros, houve predominância da relação dialógica com elos posteriores, orientando-se à reação-resposta ativa do leitor, sobretudo via movimento de direcionamento, em que o repórter leva o leitor a compreender o fato a partir do seu ponto de vista. No gênero notícia, também houve grande recorrência de interpelação, comprovando que, mesmo neste gênero, que se propõe à imparcialidade, não há neutralidade. Os recursos mobilizados pelos enunciadores

dos textos-enunciados evidenciam efeitos de sentido que atendam à sua finalidade discursiva. Esta etapa foi considerada, pelas docentes, a mais difícil, provavelmente por não estarem acostumadas a análises com o nível reflexivo que propomos. No percurso dessa fase, observamos que a maior dificuldade recaiu sobre a análise da dimensão verbal, especialmente, na categorização das vozes, proposta por Rodrigues (2005).

O segundo objetivo específico, “explicitar a responsividade demonstrada por professoras do EM, no decorrer do estudo teórico-prático da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos”, foi alcançado a partir das análises realizadas no Capítulo 6. Nas interações estabelecidas nos encontros de formação, observamos que as manifestações responsivas de PA são diferenciadas, em relação às outras duas docentes. Ela pronunciou-se mais nas discussões, manifestando atitudes responsivas ativas expansivas nos sete níveis delineados. PB e PC apresentaram, por vezes, responsividade ativa expansiva de comentário/exemplificação e de questionamento. No decurso dos encontros, as professoras também demonstraram encontrar-se em processo de internalização do conhecimento, ao manifestarem responsividade silenciosa de dúvida, principalmente PB e PC, e de compreensão, sobretudo PA, ao revelar tentativas de compreensão.

A responsividade caracterizada levou-nos a inferir que as professoras se encontravam em momento de transição entre a segunda e a terceira concepção de linguagem. Também notamos que, de modo geral, as docentes não tinham conhecimento sobre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos. Outra questão observada foi a forte influência da gramática teórico-normativa, uma vez que as professoras demonstraram preocupação em não contemplar todos os conteúdos gramaticais no trabalho com os gêneros.

Ao buscarmos “identificar a responsividade das professoras durante a elaboração colaborativa do PTD com os gêneros notícia e reportagem”, terceiro objetivo específico, observamos, nas análises do Capítulo 7, a predominância da responsividade ativa expansiva de sugestão, de PA, e de exemplificação, demonstrada pelas três docentes, a partir de seu saber experiencial (TARDIF, 2002). No tocante à elaboração das etapas do PTD, verificamos que: a) ao planejarmos a Prática Social Inicial, as professoras manifestaram uma atitude responsiva ativa quanto à proposta de ensino orientada pelos pressupostos bakhtinianos, uma vez que se voltaram para a dimensão social do gênero, além de sugerirem atividades de

manuseio e análise do jornal; b) na etapa da Problematização, o grupo mostrou-se estar em fase de internalização da adaptação da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos para a metodologia proposta por Gasparin (2002). Durante as discussões a esse respeito, PB e PC caracterizaram responsividade ativa a partir de experiências anteriores com a didática do autor, enquanto que PA a evidenciou somente após as reflexões e releituras do texto; c) no planejamento da etapa de Instrumentalização, as docentes tiveram dificuldades na elaboração das atividades de análise linguística integrada à prática de leitura, principalmente com relação às marcas linguístico-enunciativas via vozes bakhtinianas. Consideramos que, naquele momento, as professoras evidenciaram responsividade silenciosa (de dúvida e de compreensão), por estarem em fase de sedimentação do conhecimento.

Para alcançar o quarto objetivo específico, “evidenciar e caracterizar a manifestação da responsividade docente nas orientações via e-mail, ocorridas no período de aplicação do PTD elaborado, em uma primeira série do EM”, analisamos, no Capítulo 8, a conduta de PA a partir das mensagens encaminhadas à pesquisadora, trazendo momentos das aulas como ilustração de aplicação. Caracterizamos a responsividade ativa expansiva de comentário, crítica, opinião, explicação e sugestão, explicitando amadurecimento, e a responsividade silenciosa de dúvida e de compreensão, comprovando que a docente ainda se encontrava em processo de internalização do conhecimento.

Dessa forma, chegamos ao objetivo geral da pesquisa, “compreender a responsividade de professoras de LP do EM, da rede pública, proveniente do estudo, em contexto de formação continuada, para a elaboração e aplicação de um PTD, com textos-enunciados dos gêneros discursivos notícia e reportagem”. Consideramos que todo o processo foi permeado pelo surgimento de diversos elos da cadeia da comunicação verbal, o que nos permitiu caracterizar os níveis de responsividade nos diálogos das docentes (Quadro 10). Dentre eles, destacaram-se a responsividade ativa, principalmente de PA, expansiva ao questionamento, comentário/exemplificação, explicação, discordância, crítica sugestão, opinião e a responsividade silenciosa de dúvida e de tentativas de compreensão. A responsividade ativa sem expansão fora observada, apenas, quando PB e PC demonstravam concordância sem marcas de reflexão pessoal, para prosseguir a discussão. A responsividade passiva sem expansão de desconsideração foi explicitada especialmente quando PB e PC não possibilitaram a

instauração do diálogo por não contribuir para a elaboração da proposta de produção textual e das tabelas de avaliação dos textos.

Os resultados mostram-nos que o estudo da perspectiva bakhtiniana, incluindo a análise dos enunciados concretos, contribuiu, significativamente, para a elaboração do PTD, possibilitando, às professoras, a ressignificação dos saberes, por meio da compreensão ativa da proposta dialógica, tomando os gêneros discursivos como objeto de ensino, noção adotada na formação continuada. Apesar de ter havido dificuldades na elaboração das atividades de análise linguística contextualizada à prática de leitura, de modo geral, o PTD elaborado evidenciou avanços na compreensão ativa da perspectiva discutida nos encontros, já que as docentes conceberam os gêneros notícia e reportagem em suas reais condições de produção e de circulação. Nas orientações por e-mail, realizadas durante a aplicação do PTD em sala de aula, PA ainda apresentou dúvidas quanto à proposta discutida, manifestando-se ativamente, o que demonstra que estava em processo de internalização, em fase de responsividade silenciosa.

De tal modo, confirmamos a hipótese levantada inicialmente, considerando que a responsividade evidenciada a partir do embasamento teórico-metodológico sobre o trabalho com os gêneros notícia e reportagem ressignificou os saberes profissionais (TARDIF, 2002) das professoras, o que poderá levá-las ao desenvolvimento de propostas pedagógicas criativas para a formação de leitores e produtores competentes de textos. No tocante ao estudo específico das marcas linguístico-enunciativas por meio do movimento dialógico com elos posteriores e anteriores, acreditamos que propiciou às docentes um novo olhar para o texto-enunciado, analisando a mobilização dos recursos em função das condições de produção, principalmente, da finalidade discursiva.

Portanto, ratificamos a tese defendida neste trabalho, de que o embasamento teórico-metodológico, na formação docente continuada, ressignifica os saberes do professor, possibilitando a realização de trabalho mais fecundo, na preparação de material para a sala de aula, visando à formação de leitores críticos e produtores competentes de textos.

No tocante à contribuição para o meio acadêmico, mesmo cientes das limitações deste estudo, consideramos que ele colaborou para a ampliação de saberes teórico-metodológicos sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, em especial, o trabalho reflexivo e contextualizado das marcas linguístico-enunciativas,

visando à construção de sentidos do texto. Como ressaltamos na segunda justificativa, apresentada na introdução deste trabalho, não há quantidade expressiva de pesquisas em LA envolvendo a prática de análise linguística na intervenção/formação continuada. Logo, a tese fornece subsídios ao professorado que atua na escola básica, procurando diminuir/amenizar as dificuldades em trabalhar a gramática de forma reflexiva e contextualizada, como apontamos na primeira justificativa da introdução. Portanto, pretendemos devolver os resultados da pesquisa, com a divulgação do trabalho, por meio de cópia à escola em que fora desenvolvido, além de apresentações de comunicações em eventos científicos e publicações em revistas especializadas.

A pesquisa também colaborou, significativamente, para nossa formação como professora-formadora e pesquisadora, uma vez que estabelecemos uma relação de parceria com as docentes, atuando como mediadora em todo o processo de formação continuada. Esta condição ofereceu-nos amadurecimento acadêmico e profissional, possibilitando-nos a ressignificação de saberes constituídos, sobretudo aqueles relativos ao contexto escolar.

Ademais, acreditamos, inclusive, que nossa atuação como docente efetiva na UFPA cooperou para o amadurecimento do olhar que tivemos para com os dados coletados na pesquisa. Tal afirmação deve-se ao fato de, nos últimos três anos, termos coordenado Projetos (de Pesquisa e de Extensão) voltados para a formação inicial e continuada em uma realidade muito distante da que vivenciamos neste trabalho.

Assim, sugerimos, para futuras pesquisas, a investigação da responsividade nos enunciados concretos dos gêneros notícia e reportagem produzidos pelos alunos da turma em que o PTD fora desenvolvido, observando como se deu a apropriação das características dos gêneros, em sua dimensão social e verbal. Também indicamos um novo trabalho etnográfico-colaborativo com as docentes participantes, para acompanhar as possíveis ressignificações contempladas no atual desempenho em sala de aula, provenientes da compreensão responsiva ativa do processo de formação continuada em que estiveram submetidas. Além disso, o trabalho poderia auxiliá-las na elaboração de novas propostas pedagógicas, com outros gêneros discursivos, pertencentes a outras esferas da comunicação, tomando-os como eixo de progressão e de articulação curricular, com respaldo teórico-prático interdisciplinar, como propõe o novo Projeto

de Pesquisa do grupo “Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar” (UEL).

Para finalizarmos, retomamos Bakhtin (2003, p. 289) ao afirmar que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Nessa perspectiva, esperamos que esta tese (enunciado concreto) possa se constituir como um elo na cadeia comunicativa, em diversos campos de formação/atuação docente, possibilitando a concretização de atitudes responsivas ativas expansivas para a melhoria do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. de. **As mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, J. P . Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 149-181.
- _____. **Notícia**. São Paulo: FTD, 2001a (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar).
- _____. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001b. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003 (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: instruir).
- BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA. Estudos Lingüísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006.
- BRAIT, B. As Vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso, In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo, Edusp, 2003. p. 11-37.
- _____. Estilo. In: _____. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 79-102.
- BRANDIST, C. **Repensando o círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. DE L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CARDOSO, D. **A objetividade jornalística é (im)possível?** 2003, 222p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

CECILIO, S. R.; RITTER, L.C. B.; PERFEITO, A. M. Gêneros discursivos e gêneros textuais: opção terminológica e metodológica. In: CIELLI – Colóquio Internacional de estudos linguísticos e literários, 1, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM-PLE. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística aplicada.** Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CHAHAD, A. Rio vence e será 1ª sede sul-americana dos Jogos Olímpicos. **Terra.com**, São Paulo, 02 out. 2009. Disponível em: <<http://esportes.terra.com.br/noticias/0,,OI4015252-EI1894,00-Rio+vence+e+sera+sede+sulamericana+dos+Jogos+Olimpicos.html>>. Acesso em: 02 out. 2009.

21 CIDADES adotam toque de recolher para jovens. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 jul. 2009. Folha Corrida, p. C10.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000 – Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II** - Métodos cualitativos y de observación. Barcelona –Buenos Aires – México: Paidós, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAGINI, N. L. de O. **Ensaio acadêmico: da teoria à prática em sala de aula.** 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Vozes mostradas e demarcadas no texto. In:_____. **Lições de texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1999. p. 41-74.

FOLHA DE S. PAULO. **Manual de Redação.** São Paulo, 2001.

FREITAS, A. F. R. de. **Palavra**: signo ideológico. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-palavra-signo.html>>. Acesso em: 26 ago. 2010.

FURLANETTO, M. M. Hiperenunciador: o outro do supradestinatário? **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: Unisul, v. 12, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/1201/00.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

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

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997b, p. 17-24.

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

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. Ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2011. Disponível em <http://yeahs.com.br/contadores/wp-content/uploads/2011/05/Roman-Jakobson-LINGUISTICA-E-COMUNICACAO- doc_rev .pdf>. Acesso em 01. Fev. 2012.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

LEROY, M. **As grandes correntes da linguística moderna**. Tradução de Blikstein, J. P. Paes e F. F. de Barros. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita**:

experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 51-68.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUPPI, S. E. **Uma experiência de formação continuada**: o ensino do gênero discursivo resumo. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LUSTOSA, E. **O texto da notícia**. Brasília: UnB, 1996.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. UFPE, 2000. Disponível em <<http://marcosbagnio.com.br/conteudo/forum/marcuschi/htm>>. Acesso em: 15 out. 2003.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R.L.P; MEDES, E.A.M. (Org.) **Reflexões sobre a língua portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MARTINS FILHO, E. L. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo**. 3. ed., revista e ampliada. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009a.

_____. Internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009b, p. 27-47.

_____. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P; B. de O.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **Linguagem, texto e ensino**: discussões do CELLIP. Ponta Grossa: UEPG, 2010, p.77-90.

MINISTÉRIO da Educação cancela prova do ENEM. Folha Online, São Paulo, 01 out. 2009. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u631710.shtml>>. Acesso em: 02 out. 2009.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada no Brasil: uma perspectiva. In : _____. (org.). **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 27-32.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea : problematização dos construtos que têm orientdo a pesquisa. In : _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo : Parábola, 2006, p. 85-107.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**, 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

_____; OLIVEIRA, N. L. de; LUPPI, S. E. Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. In: CIELLI – Colóquio Internacional de estudos linguísticos e Literários, 1, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM-PLE. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

_____. Diagnóstico do ensino de gramática em uma escola pública de Castanhal – PA. In: IX CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 1, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>>. Acesso em: 15 maio 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79 (Formação dos professores EAD 18).

_____. **Projeto de Pesquisa Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema**. Universidade Estadual de Londrina: 2007.

_____.; CECILIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T. C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

_____. **Projeto de Pesquisa Análise linguística**: contextualização às práticas de leitura e de produção textual. Universidade Estadual de Londrina: 2009.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B.(Orgs.). **Concepções de linguagem e o ensino**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 11-40 (Formação dos professores EAD 41).

_____.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula. In: OSÓRIO, E. M. (Org). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-74.

_____. **Projeto de Pesquisa Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente**: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar. Universidade Estadual de Londrina: 2012a.

_____. Gêneros discursivos, enunciados concretos, estilo e Plano de Trabalho Docente: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. **Artigo apresentado para elevação de classe**: de professor adjunto para associado. Londrina: UEL, 18 dez. 2012b

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface — Comunic, Saúde, Educ 1 agosto, 1997, p. 83-92. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PRADO, S. M. Leitura de revista e produção escrita de reportagem no ensino fundamental. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Cabral Editora e Livraria Universitária, São Paulo: 2002, p. 101-117.

RIO de Janeiro será sede dos primeiros Jogos Olímpicos na América do Sul. Veja.com, São Paulo, 02 out. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/rio-janeiro-sera-sede-primeiros-jogos-olimpicos-america-sul>>. Acesso em: 02 out. 2009.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 1, n. 1, p. 415-440, jan./jun.2000.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-40.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4. **Anais....** Tubarão, SC: UNISUL, 2007. p. 1761- 1775. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (org.). **(Re)discutir gênero, texto e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SALOMON, M.; GIMARÃES, L. PF investiga vazamento de provas do ENEM. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 02 out. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0210200913.htm>>. Acesso em: 02 out. 2009.

SAMPAIO, P. “Quando não sei um trecho, repito outros”, diz aluno. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 set. 2009. Especial, Cotidiano, p. C2.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação.

Disponível em:

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/aprend_desenvol_mediacao_sforni.pdf>. Acesso em: 27 mar 2011.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007, p. 211-228.

SILVA, J. C. da. As relações dialógicas no gênero notícia. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 4, n. 9, p. 18, 2º semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 20 maio 2009.

SILVA, T. T. da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____.

Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p.137-159.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: **Bioethikós**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 3(1), 2009b, p. 121-126. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em 16 dez 2012.

SOUSA, Jorge Pedro (2004). Construindo uma Teoria Multifactorial da Notícia como uma Teoria do Jornalismo. **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**.

Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-multifactorial-jornalismo.pdf>>. Acesso em 08 mar 2011.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: Uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEENS acham jeitos de burlar o toque. Folha de S. Paulo, São Paulo, 04 maio. 2009. Folhateen, p. 9.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVANCAS, I. S. **O mundo dos jornalistas**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VANUSA se atrapalha ao cantar o hino nacional em evento. Folha Online, São Paulo, 30 ago. 2009. Disponível em:<
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u616981.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999, p.79-88.

ZOZZOLI, R. M. D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 35-54.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro 1

MIKHAIL BAKHTIN - BIOGRAFIA

- 1895 – 1975; russo;
- Filósofo da linguagem, um dos maiores pensadores do século XX;
- Formou-se em História e Filologia;
- Coordenava um grupo de estudos (Círculo de Bakhtin) – todos foram exilados;
- Escreveu numa época que não podia mostrar o que pensava;
- Stalin tinha outro lingüista favorito (da corte), saussureano, estudava sistemas da língua. Bakhtin o criticava, pois dizia que a linguagem era um diálogo;
- 1929 Volochinov publicou o livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem 1938 – amputou a perna direita;
- 1940 – apresentou sua tese de doutorado (polêmica) – demorou para ser aprovada – 1952 teve seu título negado – foi exilado.

DISCUSSÃO SOBRE O CAPÍTULO 6 DO LIVRO “MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM”

CAPÍTULO 6 – A INTERAÇÃO VERBAL

- Obra: “Marxismo e Filosofia da Linguagem” – escrita em 1929.

- Inicia com uma crítica à enunciação monológica, dizendo que ela não existe, o que existe é uma enunciação dialógica.

- SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA X OBJETIVISMO ABSTRATO

SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA (p. 72-73)

- a enunciação se dá pela individualidade;

* Bakhtin critica isso, pois diz que a enunciação se dá no social.

Características:

1ª) a língua é igual, ela se materializa no indivíduo;
2ª) As leis da criação linguística são as leis da psicologia individualista (ou domina as regras, ou não consegue pensar – não existe socialmente - = traduzido no Brasil como linguagem como expressão do pensamento);

3ª) “A criação linguística é uma criação significativa análoga à criação artística” - Só cria quem pertence ao grupo, quem domina as regras.

4ª) língua como produto acabado, um instrumento pronto para ser usado.

OBJETIVISMO ABSTRATO (p. 82 – 83)

- regras estabelecidas que o indivíduo vai levando para sua consciência.

Características:

1ª) língua como um sistema estável, imutável.

Crítica explícita a Saussure e ao Estruturalismo (estruturas – resultado – textos sem conectivos)

2ª) leis da língua – são objetivas (é só aprendendo a estrutura que você aprende a organizar o pensamento) – leis objetivas a toda consciência subjetiva.

3ª) As palavras não têm valor ideológico – “entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência” (p. 82).

4ª) Os atos individuais de fala constituem refrações, variações ou deformações das formas normativas – a mudança histórica da língua é desprovida de sentido. “Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivo. Eles são estranhos entre si” (p.83).

- *Bakhtin não aceita nenhum dos dois, pois propõe uma interação verbal.*

- **EXPRESSÃO:** “Tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (p. 111).

- É a exteriorização de um discurso.

- A expressão, nesta obra, é a gênese, de onde vem as ideias do gênero (Estética) – composta por vários elementos (exterioriza-se para outrem, conteúdo interior) – gênero – conteúdo temático, estrutura composicional, estilo.

- **“A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo interior e sua objetivação exterior”** (p. 111) – No Brasil, chama-se “conteúdo” e “forma” (GERALDI traduziu isso).

“ É verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (p. 111) - (inter-intra-interpessoal)

- **A situação social determina a expressão.** A situação é determinada, marcada (locutor, interlocutor, objetivo, variação linguística, gênero).

“Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p.112).

“Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela **situação social mais imediata**.” (p. 112) – condições reais da enunciação – situação social imediata = entorno social. (no ensino a partir dos gêneros – parte-se dessa situação social mais imediata – contexto de produção).

“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 [virtual] ao qual pertence o locutor” (p. 112).

INTERLOCUTORES

- Interlocutor real (palpável)
- Interlocutor virtual (passível de existência)
- Superdestinatário ou destinatário superior (conjunto ideológico)
- o interlocutor abstrato (imaginário, fictício) não existe.

A PALAVRA

“Ela é determinada tanto pelo fato **de** que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém” (p. 113).

“A palavra é uma espécie de **ponte** lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor” (p. 113).

- a palavra é a **MEDIAÇÃO**.

- comporta duas faces: locutor e interlocutor (*dialogico – mas, na verdade, inclui a enunciação – triface*)

“A **situação** e os **participantes** mais imediatos determinam a **forma e o estilo** ocasionais da enunciação” (p. 114) – (os interlocutores e a situação determinam o **GÊNERO**).

A ATIVIDADE MENTAL DO EU E A ATIVIDADE MENTAL DO NÓS

“a atividade mental do eu tende para a auto-eliminação” (p. 115) – uma vez que o externo define a apropriação da linguagem (não fala o que está pensando – passa a ser o nós).

“a atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada” (p. 115)

“quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior” (p. 115)

“A atividade mental do nós permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica” (p. 115)

“Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos” (p. 117)

“Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (p. 118)

A IDEOLOGIA DO COTIDIANO

- somos permeados constantemente pela ideologia.

“A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (p. 118).

- os sistemas ideológicos (p. 119) – acreditamos no que está escrito. Ex: ideologia cristã.

- **Nível inferior**: “aquele que desliza e muda mais rapidamente na ideologia do cotidiano” (p. 120) – é adquirido naturalmente

- **Níveis superiores** – metaconsciência (quando pensa sobre a consciência); passagem do individual para o social. Ex: a escrita.

RETOMADA – p. 121 - 123

“a teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista deve ser completamente rejeitada. O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (p. 121).

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua

produção, mas pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (p. 123). – é no processo de interação que se instaura a própria língua.

O DIÁLOGO

- uma das mais importantes formas da interação verbal;
- cruzamento de vozes.

“não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123).

- não necessita de uma resposta imediata – a atitude responsiva pode ser retardada.

- a escrita é um diálogo.

O LIVRO

“o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”

- é a escrita – é a mediação das ideias do autor com as nossas ideias – formando um novo diálogo.

“o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (p. 123).

***ORDEM METODOLÓGICA (p. 124) – 1 – 2- 3

Bakhtin apresenta sua proposta para estudar a língua (gênese da proposta dos gêneros).

Condições concretas – enunciados concretos - gêneros

Segundo Bakhtin, a ordem metodológica para o estudo da língua no âmbito de uma orientação de base sócio-histórica **PARTE DA DIMENSÃO SOCIAL PARA AS FORMAS DA LÍNGUA**, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social; o processo de mudança nas formas da língua reflete esse percurso:

- 1) estudo das esferas sociais e das suas situações de interação;
- 2) estudo dos enunciados, em ligação com os seus gêneros, da esfera cotidiana e das ideologias formalizadas;

- 3) a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (RODRIGUES, 2004)

Assim, a ordem de análise vai **DA SITUAÇÃO SOCIAL OU ENUNCIÇÃO PARA O GÊNERO/ENUNCIADO/TEXTO e, só então PARA AS SUAS FORMAS LINGUISTICAS RELEVANTES.** (ROJO, 2005).

- As interações verbais evoluem (p. 124) = os gêneros evoluem- as relações sociais mudam. Ex: cartas para parentes (demora para chegar) – telefone (gastos) – e-mail – MSN – torpedos

A SITUAÇÃO E O AUDITÓRIO (p. 125)

- Toda manifestação de língua tem atitude responsiva. Esta mostra a ideologia.

CARACTERÍSTICAS DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO (p. 127)

- 1) língua como sistema – não pode deixar de ser considerada, mas essa abstração não dá conta da realização concreta da língua.
- 2) língua constitui um processo de evolução ininterrupto.
- 3) a língua evolui porque evolui a relação social.
- 4) criatividade da língua (criatividade – nasce e é criado sobre algo já existente; imaginação - tem na cabeça mas não exterioriza, é uma fase da criatividade, depende da mediação)
- 5) a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social (o ato de fala individual não existe) – se eu falo sozinho, sou o próprio ouvinte, não é individual, é dialógico.

APÊNDICE B

Roteiro 3

Antes de refletirmos sobre o texto de Barbosa (2005), vamos recapitular alguns aspectos importantes que discutimos a partir do texto “Os gêneros do discurso” da obra “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 2003).

- a) Definição de gênero.
- b) Elementos que constituem o gênero.
- c) Diferença entre gêneros primários e secundários.

Agora, vamos realizar a leitura do texto “Por que trabalhar com gêneros do discurso?” de Jaqueline Peixoto Barbosa (2005) e sistematizá-la, respondendo às seguintes questões:

- 1) No ensino tradicional, como a leitura e a escrita são concebidas?
- 2) Qual a contribuição dos pesquisadores na década de 80 para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa?
- 3) Segundo a autora, qual seria o equívoco de se rotular textos apenas como “narrativos”, “descritivos” ou “dissertativos”?
- 4) O trabalho com os gêneros não deve priorizar apenas os aspectos estruturais. Dessa forma, como devemos abordá-los?
- 5) Que atividades devemos propor no trabalho específico com cada gênero?
- 6) Como se agrupam os gêneros a partir da proposta de Schneuwly e Dolz? Analise os exemplos apresentados em cada agrupamento e diga se ele dá conta da diversidade de gêneros.
- 7) Como os gêneros podem ser articuladores de programas curriculares?
- 8) Quais os motivos de se tomar os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem?
- 9) Conclua, com suas palavras, respondendo à questão “Por que trabalhar com gêneros do discurso”?

APÊNDICE C

Tabela 2 – Análise das vozes

	Relação dialógica com elos anteriores		
	Movimento dialógico de assimilação	Movimento dialógico de distanciamento	
	Relação dialógica com elos posteriores		
	Engajamento	Refutação	Interpelação

APÊNDICE D

Plano de Trabalho Docente elaborado

PLANO DE TRABALHO DOCENTE GÊNEROS DISCURSIVOS : NOTÍCIA E REPORTAGEM

COLÉGIO ESTADUAL JOÃO XXIII

TURMAS: 1ºs ANOS - EM

PERÍODO: FEVEREIRO (2ª QUINZENA), MARÇO E ABRIL/2010

CARGA-HORÁRIA: 4 h/a semanais = 42 h/a

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL (total: 6h/a)

a) Anúncio dos conteúdos (fazer o registro escrito):

- O jornal impresso e sua organização;
- Os gêneros que compõem o jornal;
- Reconhecimento dos gêneros notícia e reportagem;
- Estudo dos gêneros notícia e reportagem;
- Divulgação das notícias e reportagens produzidas no blog da turma.

b) Vivência cotidiana dos conteúdos (atividade oral, para resgate do conhecimento prévio):

- O que é um jornal?
- Para que serve o jornal?
- O que podemos encontrar no jornal?
- Qual é a periodicidade do jornal?
- Quais os jornais que você conhece?
- Quem de vocês lê jornal?
- Alguém em sua casa lê jornal? Com que frequência?

c) O que gostariam de saber mais (atividade oral, anotar as sugestões dos alunos no quadro)
Hipóteses/questões para instigá-los a produzir outras:

- Vocês sabem como é produzido o jornal?
- Quem escreve no jornal?
- Esse profissional precisa ser graduado?
- Tudo o que acontece vai para o jornal?

1.1 Manuseio do jornal

As professoras levarão vários exemplares de diferentes jornais. A atividade será realizada em grupos, para que os alunos tenham contato com o jornal e percebam a sua organização, sua estrutura, bem como os gêneros que o compõem.

Após alguns minutos de observação e discussão no grupo, entregar seguinte o quadro para sistematização.

O que você observou quanto:

Nome do Jornal:			
Seções (assuntos)	Ilustrações	Textos	Disposição dos textos

Todos os grupos preenchem o quadro e, após, faz-se uma socialização.

1.2 Análise da primeira página do jornal (atividades realizadas em grupos, por escrito)

- 3) Vamos observar a parte superior do jornal.
 - a) Que elementos ela contém?
 - b) Há um responsável pelo jornal? Por quê?
 - c) Por que a indicação da data é importante?
 - d) Qual é o preço do jornal? É um valor acessível? Justifique sua resposta.
- 4) Agora, vamos observar a página toda.
 - e) Os textos, as fotos, os títulos possuem diferenças quanto ao tamanho e disposição? Por quê?
 - f) Quais assuntos foram publicados neste dia?
 - g) Qual é o destaque dado nesta primeira página?
 - h) Observe, no material complementar, os elementos que compõem a primeira página do jornal. Vamos discuti-los e identificá-los no jornal.

☺ ELEMENTOS DA PRIMEIRA PÁGINA DE UM JORNAL

- **O cabeçalho**, onde constam: o nome do jornal, cidade, data, responsável pelo jornal, slogan, endereço, ano, número e preço.
- **A manchete** de um jornal é o título principal, composto por letras grandes e publicado com destaque, geralmente no alto da primeira página. Indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias contidas na edição.
- **As chamadas** podem ser um pequeno título e um resumo da matéria ou podem constituir-se apenas do título. O objetivo é sempre atrair o leitor e remetê-lo para a matéria completa nas páginas anteriores.
- **O lide**, resumo inicial de uma notícia, contém apenas os dados principais (o quê?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?) a serem desenvolvidos. Pode aparecer na primeira página do jornal, em uma chamada, como pode constituir a abertura de uma reportagem.
- **O índice** serve para guiar o leitor, auxiliá-lo a encontrar os cadernos ou seções do jornal.
- **Fotos e legendas**, a foto só vai para a primeira página se for considerada destaque para aquela edição. Legendas são informações extras sobre as fotos.
- **Infográficos** são textos esquematizados que facilitam a compreensão do assunto tratado pelo jornal.
- **Diagramação** é a forma como o jornal é apresentado ao público.

1.3 Reconhecimento dos gêneros notícia e reportagem

- a) Retome a tabela utilizada na primeira atividade, em que você enumerou os vários textos encontrados no jornal. Qual é a finalidade de cada um? (oralmente)
- b) Como vimos, há vários gêneros que compõem um jornal. Porém, a notícia é a que ocupa maior espaço. O que é notícia? (oralmente)
- c) Outro gênero que compõe o jornal é a reportagem. O que é reportagem? (oralmente)
- d) Leia os textos abaixo e, a partir dos conhecimentos que você possui, procure estabelecer as diferenças entre os dois gêneros: notícia e reportagem. (atividade individual)

EDUCAÇÃO

01/10/2009 - 06h11

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CANCELA PROVA DO ENEM
da Folha Online

Atualizado às 07h39.

O MEC (Ministério da Educação) cancelou a prova do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) que seria realizada neste fim de semana, após denúncia feita pelo jornal "O Estado de S.Paulo" que apontou vazamento do conteúdo das provas.

De acordo com informações do MEC, uma nova prova deve ser realizada no prazo de 45 dias --o teste já está pronto, mas é preciso prazo para realizar a impressão, informou o ministro Fernando Haddad na manhã desta quinta-feira.

"Os indícios de que houve furto de exemplares são fortes. Não nos resta outra alternativa a não ser adiá-la [a prova]", disse ao "Bom Dia Brasil", da Globo.

Segundo a reportagem, o jornal foi procurado por dois homens que informaram ter recebido o material na segunda-feira (28) de um funcionário do Inep, órgão ligado ao MEC. Eles apresentaram a prova e pediram o pagamento de R\$ 500 mil por ela.

Com base em informações do conteúdo do teste mencionadas pela repórter do jornal, o ministro da Educação decidiu cancelar a aplicação da prova. Ainda de acordo com a reportagem, funcionários da gráfica que imprimiu o Enem, em São Paulo, são os principais suspeitos do vazamento.

Neste ano o número de inscritos foi o maior registrado nas 11 edições do exame: 4.147.527. Destes, mais de 2,5 milhões já concluíram o ensino médio. Segundo o Inep, com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica, já chega a 80% o índice de inscrição no exame entre os alunos que devem concluir a educação média neste ano.

Reformulado neste ano, o Enem será a única forma de seleção em 24 das 55 universidades federais. O exame é usado por federais também para substituir a primeira fase do vestibular, para compor a nota e nas vagas que sobram. Instituições como USP, Unesp e Unicamp aceitam o Enem na composição da nota.

PF investiga vazamento de provas do Enem**Principal suspeita é de fraude nas etapas de impressão ou de distribuição; nova prova será aplicada em novembro, diz ministro****Maior exame do país seria feito neste fim de semana por mais de 4 milhões de pessoas; consórcio foi contratado para imprimir e distribuir teste**

Hans von Manteuffel/Agência O Globo



Estudantes de colégios particulares protestam em Recife contra o cancelamento da prova do Enem; exame começaria amanhã

MARTA SALOMON
LARISSA GUIMARÃES
 DA SUCURSAL DE BRASÍLIA

O Ministério da Educação cancelou ontem, a dois dias do início das provas, o Enem, o maior exame já feito no país. A decisão foi tomada depois que foi constatado o vazamento da prova, que seria feita por mais de 4 milhões de estudantes.

Segundo o ministro Fernando Haddad, novas questões serão aplicadas "provavelmente" no início de novembro. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) substitui o vestibular em 24 universidades federais e é usado como critério de seleção na maioria das instituições públicas e particulares do país. A Polícia Federal abriu inquérito para identificar os responsáveis pelo vazamento. "O mais plausível é que a fraude tenha ocorrido a partir da impressão", disse o ministro.

A quebra do sigilo do Enem veio a público ontem pelo jornal "O Estado de S. Paulo".

Uma repórter foi procurada na véspera por pessoas dispostas a vender a prova por R\$ 500 mil.

Ela leu trechos do exame e alertou o ministério. Após confirmado o vazamento, o MEC decidiu adiar a prova.

O ministério diz que já existem dois modelos de provas, que podem substituir a que foi cancelada. O problema é que as novas datas do Enem podem coincidir com a de outros vestibulares, além de trazer outros problemas de logística.

A elaboração das questões do Enem fica a cargo do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). A impressão e a distribuição do material é de responsabilidade do Consórcio Nacional de Avaliação e Seleção (Connasel), escolhido por meio de licitação. O consórcio, liderado pela empresa baiana Consultec (Consultoria em Projetos Educacionais e Concursos), é formado também pela Funrio e pelo Instituto Cetpro, de São Paulo.

O consórcio contratou para a impressão das provas a Plural Gráfica e Editora, uma parceria entre o Grupo Folha, que edita a **Folha**, e a Quad Graphics, maior gráfica das Américas.

O consórcio não quis se manifestar e a Plural afirma que não tem nenhuma responsabilidade sobre o

vazamento.

Haddad estimou em R\$ 35 milhões o prejuízo. Ontem, ele não soube informar quem terá de arcar com o prejuízo, mas já está definido que não haverá nova licitação. "Há duas alternativas: continuar com o consórcio, que foi o único a apresentar propostas, ou fazer contratação emergencial de outra empresa, que enfrenta dificuldades porque não há segundo colocado", disse.

Ontem à noite, o MEC cancelou a reunião com a Consultec. Os representantes da empresa foram até o ministério, mas ficou decidido que o encontro ocorreria hoje.

O contrato com a Consultec foi assinado em 13 de agosto, no valor de R\$ 116,9 milhões.

O contrato, divulgado no início da noite pelo MEC, previa entre as obrigações do consórcio "manter, sob rigorosos controle e sigilo, todos os dados, as informações e os documentos, responsabilizando-se por sua adequada guarda e transporte".

À noite, em pronunciamento em rede de televisão, Haddad convidou os estudantes "a aproveitar o tempo e aprimorar seus estudos".

Inquérito

A apuração do caso será rápida, diz o ministro. As pessoas que tentaram vender a prova disseram ao "Estado" que haviam obtido o documento no Inep, em Brasília. Haddad afastou a hipótese de o sigilo da prova ter sido quebrado no instituto, que teria acesso a apenas uma cópia digital do Enem.

O ministro resistiu, porém, a especular sobre os responsáveis pelo vazamento da prova: "É assunto de polícia, a PF vai investigar, fazer o circuito completo, não sou investigador nem delegado".

Segundo informações disponíveis ontem no MEC, o que vazou foi o conjunto impresso de provas que seriam aplicadas neste final de semana, que deveriam ter sido lacradas, por imposição do contrato fechado com o consórcio.

Após a impressão na gráfica, a etapa seguinte era a distribuição para 10 mil locais de provas, em 1.860 municípios do país. "A logística envolveu mais de 400 mil pessoas", disse Reynaldo Fernandes, presidente do Inep.

No momento em que o vazamento foi tornado público, a impressão tinha acabado, mas a distribuição tinha começado nas regiões Norte e Nordeste.

Registre, abaixo, as diferenças identificadas:

NOTÍCIA	REPORTAGEM

2) PROBLEMATIZAÇÃO – (total: 1 h/a)

Atividades realizadas oralmente, que visam levantar questões contextualizadas dentro do conteúdo e procurar resolver os problemas levantados na prática social inicial. Os conteúdos serão abordados a partir das dimensões: conceitual, histórico-social e política.

2.1 Dimensão conceitual

a) O que é um jornal e quais tipos de jornais são veiculados?

b) O que é notícia?

- c) O que é reportagem?
- d) Quais as diferenças entre notícia e reportagem?

2.2 Dimensão histórico-social

- a) Quando e como surgiu o jornal?
- b) Qual o primeiro jornal surgido no Brasil?
- c) Qual era o contexto de circulação desse jornal?
- d) Qual é a importância do jornal na sociedade?
- e) O jornal pode influenciar na formação de opinião e mudança de comportamento da sociedade?
- f) Todos têm acesso ao jornal impresso? Por quê?
- g) Qual é a finalidade da notícia? E da reportagem?

2.3 Dimensão política

- a) As notícias e reportagens veiculadas num jornal influenciam a opinião pública? Em que situações isso já ocorreu?
- b) As notícias e reportagens publicadas num jornal obedecem a interesses de certos grupos (político, religioso, econômico, social)?
- c) Qual é o papel do repórter no enfoque dado ao fato noticiado?

3) INSTRUMENTALIZAÇÃO – (total: 27 h/a)

3.1 Dimensão conceitual – 1 h/a

- a) Entregar material complementar com os elementos conceituais e pedir para os alunos sublinharem os trechos que respondem às questões feitas na aula anterior (item 2.1). (individualmente)

MATERIAL COMPLEMENTAR

Notícia: Relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante. A estrutura da notícia é lógica; o critério de importância ou interesse envolvido em sua produção é ideológico: atende a fatores psicológicos, comportamentos de mercado, oportunidade etc.

(Nilson Lage. *A estrutura da notícia*. São Paulo, Ática, 1993.)

Notícia: Puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia, mas vários fatos descritos com exatidão podem ser justapostos de maneira tendenciosa. Suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o significado da notícia. Não use desses expedientes.

(*Novo Manual de Redação – Folha de S. Paulo*).

Reportagem: Por conveniência, dá-se esse nome a matérias alentadas: podem ser tanto a cobertura de um fato do dia que tenha grande impacto (chuvas que atingiram toda a cidade, o anúncio de um vasto plano econômico) como a abordagem exaustiva de um tema sem ligação direta com o dia da edição (a situação do ensino público, o problema da Aids).

(*Manual de Redação e Estilo de O Globo*).

Reportagem: A reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia, de modo geral, descreve os fatos e, no máximo, seus efeitos e conseqüências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma seqüência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. Abre o debate sobre o acontecimento, desdobra-o em seus aspectos mais importantes e divide-o, quando se justifica, em retrancas diferentes que poderão ser agrupadas em uma ou mais páginas. A notícia não esgota o fato; a reportagem pretende fazê-lo. Na maior parte dos casos, a reportagem decorre de uma pauta que a chefia encaminha ao repórter, mas é comum o próprio repórter escolher um assunto e sugeri-lo aos superiores.

(*Manual de Redação e Estilo de O estado de S. Paulo*).

Reportagem: ‘Gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos’. Os assuntos de uma reportagem estão sempre disponíveis; podem ser independentes de fatos ocorridos ou podem partir de algum acontecimento. O estilo é mais variado do que na notícia: varia com o assunto, o veículo, o público etc. Podem-se dispor os fatos por ordem decrescente de importância ou pode-se contar uma história real. Em alguns casos, admite-se a primeira pessoa. Em algumas reportagens predominam a investigação e o levantamento de dados; em outras, a interpretação.

(Adaptado de Nilson Lage. *A estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1993).

Fonte: BARBOSA, J. P. **Notícia**. São Paulo: FTD, 2001, p. 10-11.

3.2 Dimensão histórico-social – 1 h/a

Pesquisa no laboratório de informática (em sites indicados⁵⁷) sobre os aspectos abordados no item 2.2. (em duplas)

3.3 Dimensão política – 1 h/a

a) Em grupos, discutir as questões levantadas no item 2.3.

b) Ainda em grupos, observem as notícias que seguem. Elas apresentam o mesmo fato, porém, foram veiculadas em diferentes jornais. Verifiquem se há tendências ou enfoques diferenciados em cada uma delas e registre-as. Após, cada grupo elegerá um representante para socializar o que foi verificado.

⁵⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa>
<http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=1356406>
http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=primeiro+jornal+do+brasil&um=1&ie=UTF-8&ei=ZlqS43FMYO0tgetouiTBg&sa=X&oi=image_result_group&ct=title&resnum=4&ved=0CB8QsAQwAw
<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/al010720032.htm>
<http://www.blogdacomunicacao.com.br/a-historia-do-jornalismo/>
<http://www.cultura.gov.br/site/2008/04/22/200-anos-da-impressao-regia/>
http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&oq=&q=gazeta+do+rio+de+janeiro&um=1&ie=UTF-8&ei=bepqS9STJ6imtqe8m5SVBg&sa=X&oi=image_result_group&ct=title&resnum=1&ved=0CBYQsAQwAA

NOTÍCIA 1

30/08/2009 - 20h38

VANUSA SE ATRAPALHA AO CANTAR HINO NACIONAL EM EVENTO da Folha Online

A cantora Vanusa, sucesso durante a Jovem Guarda, participou em março deste ano de um evento promovido pela Assembleia Legislativa de São Paulo. Cinco meses depois, o vídeo que mostra a participação da cantora foi parar na internet e virou sucesso na rede por conta de uma gafe de Vanusa ao cantar o Hino Nacional.

Divulgação



Vídeo que mostra a cantora Vanusa errando a letra ao cantar o Hino Nacional durante cerimônia em SP virou sucesso na internet

Na quinta estrofe do hino, em vez de cantar "és belo, és forte, impávido colosso", Vanusa cantou "és belo, és forte, és risonho e límpido", palavras que fazem parte da estrofe anterior. O erro em uma parte da música acabou por atrapalhar todo o resto.

Na tentativa de disfarçar e consertar o erro, Vanusa repete algumas estrofes e perde o ritmo da música.

O erro é percebido pelo público presente na cerimônia, que aplaude a cantora antes do fim do hino na tentativa de encerrar a apresentação. Mas Vanusa continua cantando, e fora do ritmo.

Algumas estrofes adiante, o mestre de cerimônia do evento vai ao microfone e, antes do encerramento do hino, diz: "Agradecemos a presença da cantora Vanusa". Ao fundo, Vanusa continua cantando. O orador então continua os agradecimentos e Vanusa encerra sua participação, deixando o hino inacabado.

NOTÍCIA 2

Globo.com

TECNOLOGIA / CELEBRIDADE

30/08/09 - 19h06 - Atualizado em 31/08/09 - 16h17

VANUSA DIZ QUE REMÉDIO PARA LABIRINTITE A FEZ ERRAR HINO NACIONAL

Vídeo de cantora na Assembleia Legislativa de SP se tornou viral na web. Ela diz que solicitará retirada de menção a embriaguez na internet.

Do G1, em São Paulo



Vídeo mostra interpretação do hino pela cantora Vanusa (Foto: Reprodução)

A cantora Vanusa, de 61 anos, disse neste domingo (30) que vai procurar seu advogado para tirar da internet expressões que atribuem a uma suposta embriaguez o motivo de ter errado a letra do Hino Nacional durante apresentação na Assembleia Legislativa de São Paulo, em março deste ano. Vanusa afirma que naquele dia tomou dois comprimidos para labirintite, o que a deixou repentinamente desorientada.

"Eu ia cantar o Hino Nacional, mas tenho labirintite. Antes de ir para a Assembleia, eu tive uma discussão séria com meu filho. Tomei dois comprimidos de Vertix e fui fazer. Quando comecei a cantar, deu um estouro no meu ouvido e eu não conseguia concatenar a voz com o que eu estava lendo. Eu não enxergo direito. Eu fui caindo e me pegaram", conta a cantora.

Vanusa afirma que jamais faria uso de álcool ou drogas. "Eu fui casada com o Antônio Marcos, que era alcoólatra. Vou virar alcoólatra aos 61 anos? Eu sou a única cantora que fez uma música contra a droga. Sou totalmente contra droga."

Há 45 dias, Vanusa teve que deixar sua intensa agenda de lado por causa de um acidente doméstico, mas também pela labirintite. "A empregada botou um tapetinho na porta do meu quarto e esse tapetinho escorrega. Caí entre a cama e o rack da TV. Na hora não senti nenhuma dor. No outro dia, senti muita dor e fui para o médico."

Em um mês, a cantora se submeteu a três cirurgias na clavícula. "Primeiro colocaram um pino, que não parou. Colocaram uma placa, que também não parou e depois eles fizeram uma rede para segurar minha clavícula. Estou de cama não só por causa do braço, mas porque minha labirintite foi ao extremo. Eu não posso levantar da cama."

Vanusa afirma que as crises de labirintite são provocadas pelo estresse. "Labirintite vem de stress. Quando tem muito stress, a labirintite ataca. Se eu sair na rua e alguém me ver, vão pensar que eu estou bêbada. Parece que a pessoa está bêbada, mas não é", afirmou.

Após a crise, Vanusa recebeu atendimento médico e um carro da Assembleia Legislativa a levou para casa. "Eu queria ir embora porque eu sabia o que era. Minha pressão não tinha modificado nada, estava boa." Vanusa afirma que antes de começar a tomar o Vertix ela usava o Depaferg. "Não estava adiantando. Eu troquei de médico e ele me deu o Vertix", afirma.

Notícia 3

TERRA.COM

VANUSA EXPLICA INCIDENTE COM HINO NACIONAL

01 DE SETEMBRO DE 2009 . 16H27 ATUALIZADO ÀS 16H42



Vanusa ficou triste com a repercussão do caso
Foto: Reprodução

Vanusa concedeu entrevista exclusiva, por telefone, à jornalista Silvia Poppovic para o programa *Boa Tarde* desta terça-feira (1), na Band.

Ela comentou o vídeo que está circulando na internet com imagens que mostram a cantora, visivelmente alterada, errando a letra do Hino Nacional durante um evento, em março, na

Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. "Eu tenho problema de labirintite muito sério. E estava nervosa, daí eu me automediquei. Eu tomei um calmante, o remédio pra labirintite e fui. E quando eu subi - era uma ladeira, me senti tonta."

A cantora acabou sendo retirada do local, mesmo sem ter terminado a apresentação. "Teve um primeiro momento que eu parei de cantar, porque deu um estalo. A labirintite faz isso, dá uma parada e parece que fica tudo oco. Quando eu voltei, não sabia onde o músico estava e o mal estar foi aumentando. Daí disse que não estava me sentindo bem e me tiraram."

Ainda durante o programa da Band, Vanusa negou que estivesse sob efeitos de drogas ou sob profundo estresse emocional provocado por problemas pessoais, como a imprensa havia especulado. "Como qualquer pessoa normal, eu tenho problemas emocionais, tenho problemas em casa. Eu fiquei um pouco triste também por ter brigado com o meu filho Rafael (Vanucci), mas foi uma discussãozinha, nada grave."

A cantora, conhecida como a *musa do Iê-Iê-Iê* lembrou que, durante os mais de 40 anos de carreira, nunca passou por experiências como a acontecida na Assembleia. "Trabalhei na minha carreira com o maior carinho todos esses anos. O grande problema é que as pessoas acham que o artista não pode ser normal nunca, não pode ter problemas nunca", desabafou.

3.4 Leitura e análise da notícia “21 cidades adotam toque de recolher para jovens”- 6 h/a

3.4.1 Atividades de pré-leitura, realizadas oralmente (para ativação dos conhecimentos prévios)

- a) Você já ouviu falar em “toque de recolher”? Em que situação?
- b) Qual horário você considera adequado para os jovens e adolescentes permanecerem nas ruas?
- c) Na sua opinião, há consequências quando os jovens permanecem nas ruas até a madrugada? Agora leia a notícia abaixo e responda às questões que seguem.

São Paulo, sexta-feira, 17 de julho de 2009 **FOLHA DE S. PAULO** *folha corrida*

21 cidades adotam toque de recolher para jovens

1 Ao menos 21 cidades em oito Estados do país já tiveram decretado pela Justiça o
2 chamado "toque de recolher", medida que restringe a circulação de adolescentes à noite pelas
3 ruas. Apenas no interior paulista, três municípios proibiram a circulação de menores de 18 anos
4 nas ruas após as 23h. O combate à violência é citado como uma das justificativas.

5 O Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), ligado à
6 Presidência, divulgou no mês passado um parecer contrário a esse tipo de medida, afirmando que
7 ela fere o direito à liberdade. No entanto, nessas cidades, polícia e conselhos tutelares
8 argumentam que o toque de recolher diminui os índices de criminalidade e evasão escolar.

9 Em Fernandópolis (SP), onde a medida vigora desde 2005, levantamento feito pela Vara
10 de Infância e Juventude mostra que o número de ocorrências envolvendo adolescentes diminuiu
11 23% de 2004 para 2008. Os furtos, por exemplo, passaram de 131 para 55.

12 Além de São Paulo, cidades de Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba,
13 Paraná e Santa Catarina adotaram a mesma medida.

3.4.2 Contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático (atividades realizadas individualmente, por escrito)

- a) Quem escreveu a notícia? (o papel social)
- b) Para quem a notícia foi escrita?
- c) Quando ela foi publicada?
- d) Qual o objetivo dessa notícia?
- e) A qual esfera ela pertence?
 - () publicitária
 - () cotidiana
 - () escolar
 - () jornalística
 - () religiosa
- f) Sobre o que trata a notícia (qual é o fato relatado)?

3.4.3 Construção composicional (atividades realizadas individualmente)

a) Normalmente, a notícia é estruturada em três partes: título (às vezes subtítulo), lide e documentação. Conforme estudamos anteriormente, o lide é o resumo inicial da notícia, o qual contém dados que respondem às questões “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “onde?”, “como?”, “por quê?”. A documentação é o complemento do lide, pois expande as informações nele contidas. Dessa forma, identifique o título, o lide e a documentação nas notícias *Ministro da Educação Cancela provas do Enem*, *Vanusa se atrapalha ao cantar hino nacional em evento* e *21 cidades adotam toque de recolher para jovens*, pintando-os, de acordo com a seguinte legenda:

- Título: verde
- Lide: vermelho
- Documentação: azul

b) Verifique quais perguntas compõem o lide dessas três notícias e responda-as.

3.4.4 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) (atividades realizadas individualmente, por escrito)

a) De acordo com a notícia *21 cidades adotam toque de recolher para jovens*, o que é o toque de recolher? Por que ele foi adotado?

☺ Num processo de comunicação, podemos observar a presença de três elementos: emissor (aquele que fala); receptor (aquele com quem se fala); referente (aquele ou aquilo de que se fala).

A cada um desses elementos, corresponde uma pessoa do discurso: **primeira pessoa** (aquela que fala); **segunda pessoa** (aquela com quem se fala); **terceira pessoa** (aquela de quem ou de que se fala).

Podemos identificar a pessoa do discurso, em um texto, a partir da utilização dos pronomes pessoais (eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles) e pela conjugação dos verbos, por exemplo:

- canto (primeira pessoa do singular – eu);
- cantas (segunda pessoa do singular – tu);
- canta (terceira pessoa do singular – ele/ela);
- cantamos (primeira pessoa do plural – nós);
- cantais (segunda pessoa do plural – vós);
- cantam (terceira pessoa do plural – eles).

No português do Brasil, na maioria das regiões, os pronomes de tratamento **você** e **vocês** têm substituído os pronomes pessoais **tu** e **vós**. Por isso, esses pronomes são considerados de 2ª pessoa (a pessoa com quem se fala), porém exigem a conjugação na terceira pessoa. Ex.: *Você vai à praia?*

Em alguns lugares do Norte, do Nordeste e do Sul do Brasil, é mais utilizado o pronome **tu**. Ex.: *Tu vais à praia?*

Já o uso do pronome **vós** é muito raro, mas pode ser ainda observado em textos de caráter religioso. “*Vós sois o caminho, a verdade, a vida*”.

b) Essa notícia é marcada pelo uso de qual pessoa do discurso? Retire exemplos do texto para comprovar sua resposta.

☺ Os tempos do verbo são:

a) **Presente** – quando se refere a fatos que se passam ou se estende ao momento em que falamos. Exemplo: Eu canto.

b) **Pretérito** – quando se refere a fatos anteriores ao momento em que falamos (passado). O pretérito se subdivide em:

Pretérito perfeito – cantei.

Pretérito imperfeito – cantava

Pretérito mais-que-perfeito – cantara

c) **Futuro** – quando se refere a fatos ainda não realizados. O futuro se subdivide em:

Futuro do presente – cantarei

Futuro do pretérito – cantaria

c) Qual é o tempo verbal predominante nessa notícia (presente, pretérito, futuro). Por quê?

☺ Os modos do verbo são:

a) **Indicativo** – quando se refere a fatos verdadeiros ou tidos como tais, conferindo-lhes certeza. Exemplos: canto, cantei, cantava, cantarei.

b) **Subjuntivo** – quando se refere a fatos incertos. Exemplos: talvez eu cante, se eu cantasse.

c) **Imperativo** – quando faz relação a um ato que se exige do agente, ordenando-lhe ou aconselhando-o a fazer algo. Exemplo: Cante.

d) Qual é o modo verbal predominante nessa notícia (indicativo, subjuntivo, imperativo). Por quê?

e) De acordo com o *míni dicionário Houaiss* (2009), **objetividade** é a “qualidade do que dá, ou pretende dar, uma representação fiel de um objeto ou fato”. Nesse sentido, encontramos, no mesmo dicionário, os seguintes significados para a palavra **objetivo**: “sem rodeios, direto; livre de interesses ou opiniões pessoais”. Para **subjetivo**, *Houaiss* apresenta: “do sujeito; pessoal; que não é imparcial; tendencioso; que não é concreto, exato ou objetivo”. No *Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa* (2001), encontramos também para **subjetivo** “que se passa exclusivamente no espírito da pessoa; que está no *sujeito* e não na *coisa*”.

Levando em consideração as definições apresentadas, além dos aspectos gramaticais “pessoa do discurso” e “modo verbal” (abordados anteriormente), explique se o repórter relata os fatos de forma objetiva ou subjetiva. Justifique sua resposta.

f) A notícia se caracteriza pela **neutralidade**, ou seja, pela **impessoalidade** do repórter diante do fato relatado. Isso se comprova nessa notícia?

g) Leia novamente a notícia e observe quem é favorável e quem é contrário à medida do toque de recolher, explicando por que adotam tais posturas.

h) **Operadores argumentativos** são elementos que orientam a argumentação e mostram sua força dentro do texto (observe os tipos de operadores argumentativos no material complementar) . Nessa notícia, aparecem cinco desses operadores: *ao menos* (linha 1); *já* (linha 1); *apenas* (linha 3); *no entanto* (linha 7); *além* (linha 12). No contexto em que aparecem, explique a relação que eles estabelecem.

MATERIAL COMPLEMENTAR

1 Tipos de operadores argumentativos:

- **Oposição:** mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, muito embora, ainda que, conquanto, posto que, apesar de, a despeito de, não obstante;
- **Causa:** por, por causa de, em vista de, em virtude de, devido a, em consequência de, por motivo de, por razões de;
- **Condição:** se, caso, contanto que, desde que, a menos que, a não ser que;
- **Finalidade:** para, a fim de, com o propósito de, com a intenção de, com o feito de, com o intuito de, com objetivo de;
- **Conclusão:** logo, portanto, então, assim, por isso, por conseguinte, pois, de modo que, em vista disso, dessa forma, sendo assim;
- **Alternação:** ou, ora... ora; quer...quer, seja...seja, ou então;
- **Consequência:** foi assim que, e, de modo que, de forma que de sorte que etc.
- **Exemplificação:** porque, pois, por isto;
- **Temporal:** depois de, até que, na próxima, quando, mal, assim que, logo que, antes que, desde que, cada vez que, sempre que etc.
- **Conformativa (fonte):** de acordo, segundo, para;
- **Localização:** onde;
- **Pressuposição:** já, agora, ainda;
- **Indicador de valores/escalas:** metade, apenas, tudo, muito, pouco, nada;
- **Retoma assunto anterior:** isso; esse (s), essa (s).
- **Força argumentativa/intensidade:** mais, até, até mesmo, sobretudo;
- **Adição:** e, também, além de, ainda, bem como;
- **Explicação:** porque, que, pois, porquanto, já que, uma vez que;
- **Comparação:** como, qual, mais que, menos que, maior que, menor que, melhor que e pior que;
- **Concessão:** embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, se bem que, por mais que, apesar de que, etc.
- **Proporção:** à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais...mais, quanto menos...menos etc.

2 Elementos da gramática tradicional que funcionam como operadores argumentativos:

<p>Ao tomarmos como base a gramática tradicional, sabemos que existem, na Língua Portuguesa, dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Vários elementos de algumas dessas classes gramaticais (pronomes, advérbios, proposições, conjunções) funcionam como operadores argumentativos. Assim, temos:</p>		
OS PRONOMES		
Demonstrativos	esse, essa, esses, essas, isso	ao indicarem o posicionamento de informações no contexto linguístico, referem-se a algo que já foi dito/escrito
indefinidos	nada, tudo, pouco, pouca	que indicam valores em escala
o pronome relativo	Onde	que indica “lugar em que”
OS ADVÉRBIOS DE		
Intensidade	pouco, bastante, muito, tão, demais, quase	que intensificam o verbo
Tempo	agora, sempre, nunca, brevemente, à noite, de vez em quando	que exprimem uma circunstância de tempo em relação ao verbo
AS PREPOSIÇÕES		
A	estabelecendo relações de sentido de:	lugar, modo, distância, tempo
Com		causa, companhia, instrumento, modo, oposição
De		lugar, causa, tempo, assunto
Em		lugar, tempo, modo
Para		finalidade, lugar (de destino)
por		lugar (por onde), tempo, causa
Sobre		assunto, lugar
TODAS AS CONJUNÇÕES		
Coordenativas (estabelecem relações entre duas orações coordenadas, ou seja, sintaticamente independentes entre si)		
Aditivas	e, nem, não só ... mas também	soma/adição
Adversativas	mas, porém, entretanto etc.	Oposição
Alternativas	ou... ou, ora...ora etc.	opção/escolha
Conclusivas	logo, portanto, por isso etc.	Conclusão
Explicativas	Porque, que, pois etc.	explicação/justificativa
Subordinativas (estabelecem relações entre uma oração subordinada (oração dependente de outra), e uma oração principal (oração à qual se liga uma subordinada)).		
Causais	porque, como, visto que	Causa
Concessivas	embora, mesmo que, ainda que	Concessão
Condicionais	se, caso, desde que	Condição
Conformativas	conforme, como, segundo	Conformidade

Consecutivas	(tão/tanto)... que	Consequência
Comparativas	(mais/menos) ... que, como	Comparação
Finais	a fim de que, para que	Finalidade
Proporcionais	à proporção que, à medida que	Proporção
Temporais	quando, enquanto, desde que, logo que	tempo

i) Com base nas respostas das questões “e”, “f” e “g”, responda: O repórter se mantém neutro com relação ao fato, isto é, ele não se manifesta (explícita ou implicitamente) de forma tendenciosa por um dos lados envolvidos? Justifique. (Neste momento, o professor deverá enfatizar o fato de não haver neutralidade na notícia, ou seja, apesar de não opinar explicitamente, o repórter acaba por privilegiar um dos lados: ele apóia a medida do toque de recolher).

3.4.5 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes

☺As vozes

Tudo aquilo que falamos ou escrevemos não pertence somente a nós, pois, em nosso discurso (oral ou escrito), são percebidas vozes de outros discursos ou de outras pessoas, as quais assimilamos, modificamos, reestruturamos, carregando-as com a nossa expressividade.

Dessa forma, em nosso estudo específico sobre os gêneros notícia e reportagem, podemos observar a presença de várias vozes, que fazem parte da construção de sentidos do texto. Tais vozes podem ser delimitadas com o auxílio de várias marcas linguísticas, como a utilização do discurso direto, do discurso indireto, da negação, das aspas e vários outros.

Essas vozes podem estar relacionadas com aquilo que já foi dito (outros discursos, outras pessoas), para dar credibilidade à fala do repórter, ou como um modo de orientar o leitor para uma reação-resposta de forma ativa, estabelecendo um diálogo com ele, levando-o a concordar, a discordar, a adotar determinada postura etc.

Assim, apresentamos uma síntese de algumas vozes que podem ser encontradas nos gêneros que estamos estudando:

1) Com relação àquilo que já foi dito:

a) Assimilação: quando o repórter assimila vozes de entidades, de autoridades ou de pessoas comuns.

b) Apagamento: quando o repórter “apaga” ou desqualifica a palavra do outro.

c) Distanciamento: quando o repórter se distancia da palavra do outro, para não se comprometer ou não se responsabilizar pelo que foi dito.

2) Como um modo de orientar o leitor:

a) Direcionamento: quando o repórter direciona o leitor a compreender o fato a partir do seu posicionamento.

b) Ativação do conhecimento prévio: quando o repórter não explica alguma informação, que pode ser recuperada a partir do conhecimento de mundo do leitor.

c) Refutação: quando o repórter antecipa possíveis respostas do leitor, para abafar uma possível objeção (discordância) do leitor.

d) Interpelação: quando o repórter impõe o seu ponto de vista ao leitor.

Após a explicação, o professor promoverá uma discussão sobre essa categorização das vozes, dando exemplos e questionando os alunos sobre como tais vozes poderiam aparecer nos gêneros em estudo e por que o repórter as utilizaria.

Na sequência, os alunos farão, em grupos, as atividades seguintes. Cada grupo elegerá um relator, o qual irá expor, oralmente, as conclusões obtidas pela equipe. Neste momento, realiza-se um debate com a intervenção do professor, explicando, retomando os elementos no texto, oferecendo condições para que aos alunos percebam os movimentos dialógicos por eles propiciados.

1) Observe, no primeiro parágrafo da notícia (lide), como as vozes são utilizadas pelo repórter, a partir dos elementos destacados.

a) “**Ao menos** 21 cidades em oito Estados do país”:

Assimilação Apagamento Distanciamento Direcionamento

Ativação do conhecimento prévio Refutação Interpelação

b) “**já** tiveram decretado pela Justiça”:

Assimilação Apagamento Distanciamento Direcionamento

Ativação do conhecimento prévio Refutação Interpelação

c) “**o chamado "toque de recolher"**”:

Assimilação Apagamento Distanciamento Direcionamento

Ativação do conhecimento prévio Refutação Interpelação

d) “**Apenas** no interior paulista, três municípios proibiram a circulação de menores de 18 anos nas ruas após as 23h”:

Assimilação Apagamento Distanciamento Direcionamento

Ativação do conhecimento prévio Refutação Interpelação

e) “O combate à violência é **citado** como uma das justificativas”:

- () Assimilação () Apagamento () Distanciamento () Direcionamento
 () Ativação do conhecimento prévio () Refutação () Interpelação

2) No segundo e no terceiro parágrafo, há a utilização de outras vozes para dar credibilidade àquilo que o repórter quer demonstrar. Identifique-as.

3) O repórter apresenta um argumento contrário à medida do toque de recolher, a partir da assimilação da voz do Conanda. Porém, ao iniciar o próximo período com o operador argumentativo “**no entanto**”, o que está sendo refutado?

4) Cada gênero tem sua **finalidade discursiva**, ou seja, o intuito ou propósito de comunicação, aquilo que seu autor pretendeu dizer. No caso do gênero notícia, a finalidade discursiva, normalmente, não aparece de forma explícita, já que o repórter procura manter certa neutralidade. Assim, podemos compreendê-la como um objetivo implícito do repórter. Dessa forma, após a análise que realizamos da notícia *21 cidades adotam o toque de recolher para jovens*, retome o objetivo da notícia, discutido em “3.4.2”, e conclua qual é a finalidade discursiva do repórter com relação à medida do toque de recolher.

3.5 Leitura e análise da reportagem “Teens acham jeitos de burlar o toque”- 6 h/a

São Paulo, segunda-feira, 04 de maio de 2009

Folhateen

Comportamento

Teens acham jeitos de burlar o toque

Mudar de cidade ou levar festa para casa são táticas de quem está sob a lei

ENVIADO ESPECIAL A SELVÍRIA (MS)

- 1 Até duas semanas atrás, a noitada de Selvíria (MS) era a "prima pobre" da região. Mas,
- 2 graças ao toque de recolher de Ilha Solteira (a 12 km de distância), suas madrugadas
- 3 devem "bombar", com jovens locais mais os fugidos da lei da cidade vizinha.
- 4 Por ter só 6.413 habitantes, a galera de Selvíria ia se divertir em Ilha Solteira (SP) -onde há
- 5 7.400 menores de idade.
- 6 Mas o toque micou a noite jovem ilhense. "Tá ruim, as meninas não tão na rua, pra a gente
- 7 ver", diz Willian Cambuin, 15.
- 8 Para a felicidade de outros, o tráfego mudou de direção: "A galera está vindo para cá!", diz
- 9 Tiago do Nascimento, 18. Ele cruzava toda semana a barragem do rio Paraná, que separa
- 10 as cidades, para ir curtir.
- 11 Nilson Rodrigues, 23, está aliviado: não tem mais que dar caronas para Ilha Solteira. "Vem
- 12 às 2h para ver como vai estar cheio!", convida.
- 13 Nem precisou: às 21h, chegaram dois carros, com oito garotas. Seis delas eram
- 14 adolescentes -vinham da cidade vizinha.

"Chutando minha porta"

15 Já em Fernandópolis (SP), o toque fez festinhas caseiras voltarem à moda. "É
 16 divertido. A gente conversa, dança, come... Só é ruim porque tem sempre adulto", diz
 17 Fernanda Calo, 16.
 18 A cada sexta, a reunião é na casa de um amigo. "Ai, é um saco isso!", diz uma mãe.
 19 Na noite anterior, ela dormia, às 2h, quando o filho ligou para ser buscado em um
 20 churrasco, a seis quarteirões dali, diz.
 21 Relutante, ela foi. "É como se o juiz chutasse a porta da minha casa e me dissesse
 22 como criar meu filho."

3.5.1 Contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático (atividades realizadas individualmente, por escrito)

- Onde a reportagem foi publicada?
- Quem escreveu a reportagem (produtor)?
- Para quem a reportagem foi escrita (destinatário)?
- Quando ela foi publicada?
- Qual o objetivo dessa reportagem?
- A qual esfera ela pertence? (publicitária, cotidiana, escolar, jornalística, religiosa)
- A reportagem não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto, conforme o ângulo preestabelecido. Dessa forma, qual é o assunto dessa reportagem?
- Qual a relação que ela mantém com a notícia estudada anteriormente?

3.5.2 Construção composicional (atividades realizadas individualmente, por escrito)

- A reportagem, na maioria das vezes, apresenta um texto de abertura seguido por outros, que são matérias relacionadas ao assunto, além de fotos e gráficos. Quais desses elementos são contemplados na reportagem lida?
- O texto de abertura da reportagem contém o título, subtítulo, lide e documentação. As matérias da reportagem apresentam um novo título, pode apresentar um novo lide, ou apenas dar continuidade ao texto de abertura, e a documentação. Observe, nas reportagens *Teens acham jeitos de burlar o toque* e *PF investiga vazamento de provas do Enem*, quais elementos as compõem, pintando-os de acordo com a legenda abaixo:

- Título: verde
- Subtítulo: amarelo
- Lide: vermelho
- Documentação: azul

- Identifique os elementos do lide presente nas duas reportagens.

3.5.3 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) (atividades realizadas em duplas, por escrito)

- O que significa a palavra "burlar"? Em que contexto ela é, comumente, utilizada?

- b) Já no subtítulo, descobrimos quais são esses “jeitos” que os jovens acham para burlar o toque. Você concorda com eles, por quê?
 - c) Antes da medida do toque de recolher, como os jovens das cidades Selvíria (MS) e Ilha Solteira (SP) costumavam fazer para se divertir? O que mudou após a medida?
 - d) Quais são as opiniões dos jovens que moram nessas cidades a respeito dessa mudança?
 - e) Qual foi o procedimento utilizado pelos jovens na cidade de Fernandópolis (SP)?
 - f) Fernanda Calo, de dezesseis anos, acha que é divertido fazer festinhas caseiras, porém, termina seu depoimento dizendo “Só é ruim porque tem sempre adulto”. Você concorda com ela? Por quê? Aponte as possíveis vantagens e desvantagens de se ter um adulto por perto.
 - g) Explique a opinião da mãe, apresentando os argumentos que ela utiliza para sustentá-la.
 - h) Todas as mães agiriam dessa forma? Por quê?
- i) Em que pessoa do discurso a reportagem foi escrita? Comprove sua resposta com exemplos retirados do texto.
 - j) A resposta da questão anterior demonstra objetividade ou subjetividade na reportagem? Por quê?
 - k) Qual é o tempo e o modo verbal predominantes na reportagem? Por quê?
 - l) Qual é o tipo de linguagem utilizada (formal ou informal)? Cite exemplos do texto e, em seguida, responda por que essa linguagem foi utilizada.
 - m) Como o repórter demonstrou as diferentes opiniões sobre o assunto? Como as coletou?
 - n) O recurso linguístico utilizado pelo repórter para apresentar as falas ou depoimentos das pessoas foi o discurso direto. Esse recurso reproduz, fielmente, a fala da pessoa, que é colocada entre aspas. O discurso indireto é quando o autor, em nosso caso o repórter, reescreve, com suas próprias palavras, o que a pessoa lhe disse. Diga quantas vezes o repórter utilizou o discurso direto e quantas vezes utilizou o discurso indireto, citando um exemplo de cada. Em seguida, explique por que um dos recursos foi mais utilizado que o outro.

3.5.4 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes (atividades realizadas em duplas, por escrito, com a mediação do professor)

- a) A expressão “prima pobre”, que aparece no lide do texto principal da reportagem, é uma expressão popular, usada por várias pessoas, o que significa? Retomando a questão das vozes, com relação àquilo que já foi dito (como é o caso da expressão “prima pobre”), explique se o repórter utiliza as aspas para assimilar essa voz alheia, para apagá-la ou para distanciar-se dela. Justifique.
- b) O mesmo ocorre com a utilização das aspas na palavra “bombar”? Justifique.
- c) Em nosso dia-a-dia, em que sentido utilizamos a palavra “graças”? Em “Mas **graças** ao toque de recolher de Ilha Solteira” (linha 2), qual é o sentido dessa palavra? Que outra palavra ele poderia ter utilizado? Por que optou por essa escolha?
- d) Ao escrever “suas madrugadas **devem** ‘bombar’”, o termo destacado é um modalizador (que indica a atitude de quem fala / escreve no seu dizer). O que o repórter pretendeu ao utilizá-lo (assimilar as vozes alheias, distanciar-se delas ou apagá-las). Justifique.
- e) Em que sentido a expressão “os fugidos da lei” (linha 3) foi empregada? O que o repórter pretendeu ao utilizá-la?

☺ **Pronomes indefinidos** são aqueles que se referem à terceira pessoa do discurso de modo vago e impreciso. Eles podem ser variáveis (quando aceitam flexão de número e gênero: plural e feminino), ou invariáveis (quando não aceitam as flexões de número e gênero). Observe abaixo os principais pronomes indefinidos:

Variáveis	
Algum, alguma, alguns, algumas	Vário, vária, vários, várias
Nenhum, nenhuma, nenhuns, nenhumas	Quanto, quanta, quantos, quantas
Todo, toda, todos, todas	Tanto, tanta, tantos, tantas
Outro, outra, outros, outras	Qualquer, quaisquer
Muito, muita, muitos, muitas	Qual, quais
Pouco, pouca, poucos, poucas	Um, uma, uns, umas
Certo, certa, certos certas	

Invariáveis	
Referem-se a coisas	Referem-se a pessoas
Algo, tudo, nada	Alguém, ninguém, outrem, cada

Retorne ao material complementar sobre operadores argumentativos e verifique que alguns pronomes indefinidos também podem funcionar como operadores argumentativos.

- f) No terceiro parágrafo, temos o pronome indefinido “outros”. Por que ele foi utilizado?
- g) Você já identificou anteriormente, os discursos diretos utilizados na reportagem, os quais trazem as falas das pessoas. Agora, analise-os, observando se são favoráveis ou contrários à medida do toque de recolher:
- | | | |
|---------------------|-------------|------------|
| Willian Cambuin | () a favor | () contra |
| Tiago do Nascimento | () a favor | () contra |
| Nilson Rodrigues | () a favor | () contra |
| Fernanda Calo | () a favor | () contra |
| Mãe | () a favor | () contra |
- h) Sabemos que o repórter faz pesquisas, entrevistas, investigações para escrever uma reportagem e, depois, ele escolhe entre os dados coletados aquilo que fará parte de seu texto. Observe qual posicionamento foi predominante na utilização dos discursos diretos e explique por que ele ocorreu.
- i) Ao dizer “**Vem** às 2h para ver como vai estar cheio!” (linha 12), Nilson Rodrigues faz uma interpelação ao repórter, o qual a complementa ao incluir o verbo **convidar** (linha 12). Qual seria o sentido de o repórter ter feito tais escolhas?
- j) No parágrafo seguinte, quando o repórter afirma que “**Nem precisou**” (linha 13) voltar ao local às 2h da manhã para conferir o movimento, é possível verificar sua posição com relação à medida? Em qual das categorias de vozes podemos classificar essa fala?
- k) Explique o emprego das aspas no subtítulo “**Chutando minha porta**”.

- l) Percebemos que, na matéria principal, o repórter identificou (com nome e sobrenome) as pessoas que deram depoimento. Na linha 18, temos “diz **uma** mãe”. Por que não houve indicação? Houve assimilação, distanciamento ou apagamento da voz da autoridade (mãe)? Justifique.
- m) Depois da realização da análise da reportagem *Teens acham jeitos de burlar o toque*, retome o objetivo discutido em 3.5.1 e conclua qual é a finalidade discursiva (objetivo implícito/intencionalidade) do repórter.

3.6 Leitura e análise da notícia “Rio vence e será 1ª sede sul-americana dos Jogos Olímpicos”- 6 h/a

TERRA.com

Sexta, 2 de outubro de 2009, 13h50 ↻ Atualizada às 16h06

Rio vence e será 1ª sede sul-americana dos Jogos Olímpicos

Allen Chahad

Direto de Copenhague

Olimpíada

1 O Rio de Janeiro venceu a batalha contra Chicago, Madri e Tóquio e foi anunciada
2 nesta sexta-feira pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) como sede dos Jogos
3 Olímpicos de 2016. Com a vitória da cidade brasileira, a América do Sul receberá pela
4 primeira vez uma Olimpíada em um dos seus países, graças a 66 votos, contra 32 a favor
5 dos espanhóis.

6 A cidade brasileira já era apontada nas casas de apostas como uma das favoritas, ao
7 lado de Chicago (que foi precocemente eliminada). Durante a campanha, o Rio de
8 Janeiro foi apontado pelo COI como um dos melhores projetos entre os quatro
apresentados na final.

9 O município fluminense usou como pontos fortes de sua campanha a beleza visual, a
10 hospitalidade do povo brasileiro e o fato de sua economia ter sido a menos afetada pela
11 recessão do que algumas das cidades concorrentes.

12 Outro ponto positivo a favor do Rio de Janeiro foi o grande apoio do presidente Luiz
13 Inácio Lula da Silva no projeto. Desde quarta-feira Lula virou um verdadeiro cabo
14 eleitoral na cidade em Copenhague, na Dinamarca, local onde foi realizada a votação
15 para a escolha da sede.

16 Agora, com a vitória na Dinamarca, o Rio terá de começar a se preparar para superar
17 os problemas apontados durante o processo de escolha da sede. As questões segurança,
18 transporte e acomodação foram as mais criticadas.

19 Mais um ponto muito ressaltado pelos críticos foram as suspeitas de superfaturamento
20 nas obras dos Jogos Pan-Americanos de 2007. O Rio de Janeiro terá de superar as
21 suspeitas de que fará uma edição de Jogos Olímpicos com contas transparentes.

Números

22 Os espanhóis, derrotados pelo Rio na decisão, ganharam a rodada inicial com 28
 23 votos, contra 26 dos cariocas. Tóquio teve 22 e Chicago acabou eliminada, com 18.
 24 Após a eliminação de Chicago, todos os votos menos um foram para o Rio, que
 25 começou assim a sacramentar a vitória. Na segunda rodada a cidade venceu com 46,
 26 contra 29 de Madri. A capital japonesa acabou fora, com 20.
 27 A rodada final acabou com "goleada" do Rio de Janeiro sobre Madri, com 66 a 32, e a
 28 cidade terá a honra de receber o evento pela primeira vez na América do Sul em toda a
 29 história.

3.6.1 Contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático (atividades realizadas individualmente, por escrito)

- a) Em qual meio de comunicação foi veiculada essa notícia?
- b) Qual a importância desse meio de comunicação para a sociedade atual?
- c) Qual público irá se interessar por tal notícia (destinatário)?
- d) Quando ela foi publicada?
- e) Qual o objetivo da notícia?
- f) A qual esfera ela pertence?
- g) Quem escreveu a escreveu (produtor)?
- h) Onde o profissional que redigiu essa notícia se encontrava?
- i) Sobre o que trata a notícia?
- j) O repórter escreve de forma objetiva? Justifique.

3.6.2 Construção composicional (atividades realizadas individualmente, por escrito)

- a) Identifique no texto: título, subtítulo, lide e documentação, conforme a legenda:
 - Título: verde
 - lide: vermelho
 - subtítulo: amarelo
 - documentação: azul
- b) Encontre as perguntas feitas no lide dessa notícia e responda-as.

3.6.3 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) (atividades realizadas individualmente, por escrito, com a mediação do professor)

- a) O Rio de Janeiro saiu-se vitorioso como sede das Olimpíadas de 2016. A cidade brasileira foi alvo de apostas? Justifique sua resposta.
- b) Quais foram os argumentos utilizados para tal conquista?
- c) Essa notícia causará polêmica no país? Explique.
- d) Há benefícios culturais a população? Por quê?
- e) O agrupamento de muitas etnias será benéfico à população?
- f) Há impessoalidade do repórter na notícia? Justifique.

- g) Em grupo, discuta quais os pontos positivos e/ou negativos que tal evento trará para o país. Apresente-os em um cartaz.
- h) Em qual pessoa do discurso foi escrita a notícia?
- i) Qual o tempo e o modo verbal predominantes no texto?
- j) A notícia foi escrita dentro da norma culta da língua portuguesa? Explique.

3.6.4 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes (atividades realizadas individualmente, por escrito, com a mediação do professor)

1) Observe, no primeiro parágrafo da notícia, como as vozes são utilizadas pelo repórter, a partir dos elementos destacados.

a) “**Foi anunciada** nesta sexta feira pelo Comitê Olímpico Internacional”.

- () Assimilação () Apagamento () Distanciamento () direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () refutação () Interpelação

b) “[...] a América do Sul receberá pela primeira vez uma Olimpíada em **um** dos seus países”

- () Assimilação () Apagamento () Distanciamento () direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () refutação () Interpelação

c) “[...] **graças** a 66 votos, contra 32 a favor dos espanhóis”.

- () Assimilação () Apagamento () Distanciamento () direcionamento
() Ativação do conhecimento prévio () refutação () Interpelação

2) No segundo parágrafo, percebemos que o repórter não disse “O Rio de Janeiro foi um dos melhores projetos”, mas “O Rio de Janeiro **foi apontado pelo COI** como um dos melhores projetos”. Qual foi a intenção do repórter ao optar pela segunda forma?

3) Que tipo de voz (a partir da classificação que estudamos) observamos em “**o grande** apoio do presidente Luiz Inácio Lula da Silva”?

4) Em “o Rio **terá de começar**” (linha 16) e “O Rio de Janeiro **terá de superar**” (linha 20) temos modalizadores no sentido de “deve começar” e “deve superar”. O que eles indicam? Por que o repórter os utilizou?

5) Observe a quantidade de pontos positivos e de pontos negativos da escolha do Rio de Janeiro como sede olímpica. Há tendência do repórter a um dos lados? Justifique.

3.7 Leitura e análise da reportagem Rio de Janeiro será sede dos primeiros Jogos Olímpicos na América do Sul – 6 h/a

Leia a reportagem abaixo e responda às questões que seguem:

RIO DE JANEIRO SERÁ SEDE DOS PRIMEIROS JOGOS OLÍMPICOS NA AMÉRICA DO SUL

2 de outubro de 2009



Rio em festa: uma multidão acompanhou na praia o anúncio da sede dos jogos, nesta sexta-feira (Foto: AP)

1 O Rio será a sede da Olimpíada de 2016. Com uma campanha avaliada em mais de
2 100 milhões de reais, a cidade desbancou o favoritismo de Chicago, deixou para trás
3 Tóquio e Madri e foi escolhida nesta sexta-feira pelo Comitê Olímpico Internacional
4 (COI) para sediar os Jogos. Com o resultado, o mundo vai poder assistir, daqui a sete
5 anos, à primeira Olimpíada disputada na América do Sul. Os gastos com os projetos que
6 tornarão o Rio apto a receber o evento deverão ser de quase 25 bilhões de reais.

7 Chicago foi eliminada logo na primeira rodada de votação. Pouco depois, foi a vez
8 de Tóquio dar adeus à disputa. A decisão ficou entre Rio e Madri - e a cidade brasileira
9 venceu por uma diferença bastante expressiva: 66 votos a 32.

10 A escolha do Rio é fruto de uma intensa - e bem preparada - campanha, além, é
11 claro, do excelente momento que vive a imagem do país no exterior. Lá fora, o Brasil
12 tem sido elogiado pela estabilidade e força de sua economia, como uma nação
13 emergente com projeção cada vez maior no cenário internacional.

14 Em entrevista pouco depois do anúncio, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse
15 que a vitória mostra que o Brasil passou a ser respeitado internacionalmente, deixou ser
16 "um país de 2ª categoria". Sobre as perguntas sobre a derrota da Chicago de Barack
17 Obama, Lula foi enfático. "Eu não ganhei do Obama. Foi o Rio que ganhou de Chicago,
18 de Madri e Tóquio. Fui eu que incentivei o Obama a comparecer. Eu falei que seria
19 muito ruim ter uma cidade concorrendo e ele longe. Mas somos todos amigos", afirmou.

20 Em nenhuma das suas seis tentativas anteriores de sediar uma Olimpíada - para os
21 Jogos de 1936, 1944, 1948, 1960, 2004 e 2012 -, o Rio havia sequer passado da
22 primeira fase. Desta vez, porém, os organizadores analisaram mais de 250 propostas
23 para as diversas áreas urbanas e prepararam um relatório mais criterioso para entregar

24 ao COI. Ficaram de fora planos que poderiam causar dúvidas ou que corressem o risco
25 de não ficar prontos a tempo, como a ligação de metrô entre a Barra da Tijuca e a Zonal
26 Sul.

27 Em sua apresentação na manhã desta sexta, o Brasil optou pelo tom emotivo e
28 contou com os discursos de personalidades como ex-presidente da Fifa João Havelange,
29 o comandante do COB e comitê da candidatura, Carlos Arthur Nuzman, o governador
30 do Rio, Sérgio Cabral Filho e a velejadora Isabel Swan, medalha de bronze nos Jogos
31 Olímpicos de Pequim-2008. *(No vídeo a seguir, acompanhe o discurso de Nuzman aos*
32 *membros do COI).*

33 **Apoio oficial** - A campanha carioca contou, também, com um importante
34 diferencial: o comprometimento dos três níveis de governo. Na quinta-feira, o
35 presidente Lula entregou pessoalmente aos membros do COI o Ato Olímpico,
36 documento por meio do qual o governo federal reforça o compromisso de dar suporte e
37 fazer os investimentos necessários para a realização dos Jogos.

38 O texto baseia-se em 64 pontos que atendem as necessidades operacionais e
39 logísticas da organização da Olimpíada e da Paraolimpíada e garante a execução de
40 todos eles. Entre as medidas estão a dispensa de concessão de visto para os estrangeiros
41 credenciados, a criação de uma agência reguladora de transporte e tráfego durante o
42 evento, a coordenação de tarifas hoteleiras e a garantia de leis e regras de controle de
43 dopagem alinhadas às diretrizes da Agência Mundial Antidoping (Wada).

44 **Custos** - Uma campanha tão grandiosa não poderia ter custado pouco. Segundo o
45 ministro do Esporte Orlando Silva, o governo gastou pouco mais de 100 milhões de
46 reais na candidatura. Estima-se que somente com a hospedagem da comitiva que foi à
47 Copenhague fazer campanha pela cidade e acompanhar o resultado o comitê de
48 postulação tenha gasto quase 1 milhão de reais. Os brasileiros fecharam um dos hotéis
49 mais sofisticados da capital dinamarquesa e fincaram uma bandeira do Brasil no topo do
50 prédio. Alguns membros do comitê de candidatura foram autorizados, inclusive, a se
51 hospedar no hotel Marriot, onde estavam todos os membros do COI.

52 Na quarta-feira, o Congresso aprovou a liberação de mais 30 milhões de reais para o
53 Ministério do Esporte, a título de apoio à candidatura do Rio. O dinheiro, que não
54 estava previsto no orçamento, será repassado na forma de crédito extraordinário,
55 instrumento usado para cobrir despesas emergenciais. Em 2008, o governo já havia
56 liberado 85 milhões de reais para a candidatura. O simples fato de se tornar candidata,
57 independente da campanha, já custou caro. Ao ter a candidatura aceita, uma cidade deve
58 pagar ao COI 150.000 dólares e assinar o contrato de aceitação de candidatura. Ao
59 passar da primeira fase, são outros 500.000 dólares.

60 **Projeto** - Agora que a cidade está confirmada como sede, começam os preparativos
61 para tornar o Rio apto a receber os Jogos. O projeto carioca prevê um orçamento de
62 mais de 14 bilhões de dólares (quase 25 bilhões de reais) -é correspondente ao que as
63 outras três finalistas pretendiam gastar juntas. Mais de um terço desse dinheiro será
64 investido somente na área de transportes. Portos, rodovias e aeroportos passarão por
65 reformas e três linhas de BRT, um sistema de ônibus de alta performance, semelhante
66 ao projeto Ligeirinho, de Curitiba, serão implantadas. Os novos traçados interligarão
67 áreas da Barra da Tijuca, Zona Sul, Zona Norte e Centro do Rio.

68 A ideia é triplicar o uso de transporte de massa na cidade. Além disso, o COI espera
69 pela revitalização da área do porto, o desenvolvimento de um parque para esportes
70 radicais no bairro de Deodoro e investimentos em complexos residenciais e esportivos

71 na vinhança do Maracanã. A Olimpíada deixará um enorme legado para a população da
 72 cidade. Pelos cálculos dos organizadores, em uma conta bastante conservadora, o
 73 evento deve criar pelo menos 15 000 empregos fixos e outros 50 000 temporários. Boa
 74 parte deles nos setores de construção civil e serviços. Antes que os Jogos terminem,
 75 porém, é praticamente impossível saber ao certo número de oportunidades que surgirão
 76 antes, durante e depois da sua realização.

3.7.1 Contexto de produção (dimensão social) e conteúdo temático – (atividades realizadas individualmente, por escrito)

- a) Quem é o produtor da reportagem?
- b) Quem são os destinatários?
- c) Quando ela foi publicada?
- d) Qual o objetivo dessa reportagem?
- e) A qual esfera ela pertence?
- f) Sobre o que trata a reportagem?
- g) Qual notícia deu origem à reportagem?

3.7.2 Construção composicional (atividades realizadas individualmente, por escrito)

a) Identifique o título, os subtítulos, o lide e a documentação na reportagem, pintando-os, de acordo com a seguinte legenda:

- Título: verde
- Lide: vermelho
- Subtítulo: amarelo
- Documentação: azul

b) Verifique quais perguntas compõem o lide dessa reportagem e responda-as.

3.7.3 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) (atividades realizadas em duplas, por escrito, com a mediação do professor)

1. O que é preciso para um país se candidatar à sede de uma Olimpíada?
2. Quais fatores tornam uma cidade apta a sediar uma Olimpíada?
3. O Brasil já foi candidato à sede das Olimpíadas antes?
4. Relacione, com base na leitura, o que foi feito dessa vez para se chegar à vitória?
5. Comente sobre os custos de candidatura de uma cidade à sede das Olimpíadas.
6. Some os gastos que o Brasil teve e terá com as Olimpíadas.
7. Quais benefícios a cidade poderá ter como sede das Olimpíadas, segundo informações da reportagem?
8. Essa reportagem é marcada pelo uso de qual pessoa do discurso? Retire exemplos do texto para comprovar sua resposta.
9. Qual é o tempo verbal (presente, pretérito, futuro) predominante? Por quê?
10. Qual é o modo verbal (indicativo, subjuntivo, imperativo) predominante? Por quê?
11. A reportagem é escrita de maneira objetiva ou subjetiva? Por quê?
12. Que expressões do texto provam que a reportagem, embora objetiva, não apresenta neutralidade? Justifique.

3.7.4 Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) – categorização das vozes (atividades realizadas em duplas, por escrito, com a mediação do professor)

1) Observe, no segundo parágrafo da reportagem, abaixo, que as vozes estão destacadas. De acordo com nossos estudos, explique as categorizações:

“Chicago **foi eliminada logo** na primeira rodada de votação. Pouco depois, foi a vez de Tóquio **dar adeus** à disputa. A decisão ficou entre Rio e Madri - e a cidade brasileira venceu por uma diferença **bastante expressiva**: 66 votos a 32.

2. No 3º parágrafo, há a utilização de expressões que direcionam o leitor para o ponto de vista do repórter. Copie-as.

3. Do 4º parágrafo, retire:

a) Dois exemplos de assimilação:

b) Dois exemplos de distanciamento:

4. Novamente, no 5º parágrafo, há vozes de direcionamento do leitor. Quais são?

5. Analise o 7º e o 9º parágrafos, identifique as vozes neles existentes e explique-as.

6. **Aposto** é o termo da oração que sempre se liga a um nome que o antecede, com a função de explicar, esclarecer, identificar, discriminar esse nome. O aposto virá sempre entre duas pausas (vírgulas, travessões). No 10º parágrafo, temos um aposto. Identifique-o.

7. Agora indique a qual categoria de vozes esse aposto se enquadra e justifique sua resposta.

() assimilação () direcionamento () refutação () interpelação () engajamento

8. No 10º e no 11º parágrafos, o uso do artigo indefinido em “(linha 57)” e “**um** orçamento” (linha 61) caracteriza a voz de:

() assimilação () direcionamento () refutação () interpelação () engajamento

9. Por que o repórter utilizou “**Pelos cálculos dos organizadores**” (linha 72) para se referir à criação de empregos?

10. O repórter acredita nessa possibilidade? Justifique e identifique a categoria de vozes utilizada.

11. Após a análise da reportagem, diga qual foi a intencionalidade (finalidade discursiva) do repórter ao escrevê-la.

4 CATARSE – 7 h/a

4.1 Síntese dos conteúdos

Em grupos, discutam sobre o que aprenderam a respeito dos gêneros notícia e reportagem. Façam registros do que foi discutido e elejam um representante para a socialização na sala.

4.2 Elaboração de um jornal virtual

Agora, vamos elaborar um jornal virtual de notícias e reportagens, o qual será divulgado no blog do colégio, para acesso de todos os alunos e professores da escola.

Primeiramente, definiremos as seções que farão parte do nosso jornal (Exemplos: cidade, Brasil, mundo, esportes, economia etc.). Em seguida, faremos um sorteio para a distribuição das seções por equipes.

Com a ajuda do professor, cada equipe definirá a pauta dos assuntos que deverão ser abordados e o gênero que deverá ser escrito (notícia ou reportagem). Após, cada grupo se organizará para a realização de uma pesquisa (em casa) sobre o assunto que abordará em seu texto, coletando dados, fotos, ilustrações, depoimentos etc.

4.2.1 Planejamento do texto

Depois da realização da pesquisa, cada equipe definirá o objetivo implícito (finalidade discursiva) de sua notícia ou reportagem, para selecionar as informações e os dados que serão utilizados. Na sequência, fará um planejamento escrito do texto (notícia ou reportagem), definindo as questões que deverão compor o lide, o que será ampliado na documentação, que fotos/ilustrações serão utilizadas etc.

4.2.2 Primeira versão

A partir do planejamento, façam a primeira versão escrita do texto. Lembrem-se do objetivo do texto, das características e do estilo do gênero (notícia ou reportagem), conforme estudamos:

- a) Qual será a pessoa do discurso, o tempo verbal, a forma de relatar os fatos (objetiva ou subjetiva).
- b) A partir da finalidade discursiva, quais vozes darão credibilidade ao que querem demonstrar, haverá apagamento ou distanciamento de vozes, haverá direcionamento do leitor para que compreenda o fato a partir do posicionamento dos repórteres, haverá termos para ativação do conhecimento prévio do leitor, haverá refutação para abafar uma possível discordância do leitor, haverá interpelação, impondo o ponto de vista dos repórteres ao leitor.
- c) Não se esqueçam que o jornal circulará no *blog* da escola, assim, os possíveis leitores de seu texto serão todos da sua comunidade escolar.

4.2.3 Autocorreção dos textos (segunda versão)

Após a escrita da primeira versão, façam a autocorreção do texto, ou seja, cada grupo lerá, cuidadosamente, a notícia ou reportagem produzida e refletirá sobre os aspectos que podem ser melhorados. O roteiro abaixo poderá auxiliá-los nesta tarefa:

- p) O texto atende ao seu principal objetivo?
- q) O texto é de interesse do público leitor?
- r) O título e o(s) subtítulo(s) estão adequados? São chamativos?
- s) O lide responde às questões propostas no planejamento?
- t) A documentação amplia os fatos?
- u) O relato dos fatos é feito por ordem de importância?
- v) Os fatos estão separados em parágrafos para facilitar a leitura?

- w) A reportagem traz uma abertura e outras matérias relacionadas?
- x) Os fatos estão relatados de forma objetiva?
- y) Houve assimilação de vozes para dar credibilidade ao que está sendo relatado? Os elementos linguísticos utilizados neste caso são adequados?
- z) Houve necessidade de apagamento ou distanciamento de vozes? Os elementos linguísticos utilizados neste caso são adequados?
- aa) Há alguma orientação ao leitor, a partir da finalidade discursiva? Os elementos linguísticos utilizados neste caso são adequados?
- bb) As ilustrações estão coerentes com o texto?
- cc) Há problemas de acentuação, ortografia e concordância?
- dd) A pontuação está adequada?

Feitas as reflexões, reescrevam o texto (2ª versão), melhorando os aspectos analisados e entreguem-no à professora.

4.2.4 Terceira versão

A avaliação dos textos será norteada pelas planilhas abaixo, além da inserção de apontamentos (comentários, questionamentos), quando necessário. A professora explicará os critérios de avaliação, bem como a planilha que acompanhará o texto corrigido. Os alunos refletirão sobre os aspectos apontados e farão a reescrita do texto (terceira versão), em sala de aula, para que possam sanar possíveis dúvidas.

PLANILHA DE AVALIAÇÃO - NOTÍCIA

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	REGULAR	BOM	ÓTIMO
1. Adequação ao contexto de produção e conteúdo temático				
a. Registra fatos verdadeiros e relevantes.				
b. Consegue atingir o objetivo da notícia: informar sobre os fatos noticiados.				
c. O objetivo fica(ou) claro na notícia.				
d. O autor considera o leitor: as pessoas que fazem parte da sua comunidade escolar.				
e. O autor considera o veículo de divulgação: o blog da escola.				
f. Coloca-se como um repórter, procurando mostrar-se neutro com relação aos fatos.				
g. Demonstra, nas entrelinhas, sua finalidade discursiva.				
2. Estrutura e organização do texto (construção composicional)				
a. Apresenta um título chamativo e coerente com o texto.				
b. Apresenta o lide e as principais informações, respondendo às questões: o que, quem, quando, onde e por quê.				
c. Apresenta documentação, acrescentando informações que complementam o lide.				
d. Há seleção coerente de informações/fatos.				
3. Marcas linguístico-enunciativas(Estilo)				
a. Escreve de maneira objetiva, usando a 3ª pessoa do singular.				
b. Os verbos pertencem ao modo indicativo,				

conferindo certeza.				
c. O verbo central do lide está no pretérito perfeito, demonstrando que a notícia é de fato acontecida.				
d. Houve assimilação de vozes para dar credibilidade ao que está sendo relatado? Neste caso, usou vozes de entidades/autoridade, verbo introdutório, discurso direto ou discurso indireto?				
e. Houve necessidade de apagamento ou distanciamento de vozes? Neste caso, usou artigos definidos, pronomes indefinidos ou demonstrativos, expressões avaliativas (adjetivos), aspas, negação, operadores argumentativos, modalizadores, discurso indireto, para desqualificar a palavra do outro ou eximir-se da responsabilidade?				
f. Houve engajamento, elevando o leitor à posição de aliado? Neste caso, usou a primeira pessoa do plural, pronome indefinido de afirmação plena (todos)				
g. Houve direcionamento, levando o leitor a compreender o fato a partir do posicionamento do repórter? Neste caso, usou apostrofo, adjetivos, advérbios?				
h. Houve refutação à possível contra-palavra, para abafar uma possível objeção do leitor? Neste caso, usou advérbios de negação?				
i. Houve interpelação, impondo o ponto de vista do repórter ao leitor? Neste caso, usou modalizadores, interlocução direta, operadores argumentativos?				
4. Desempenho linguístico				
a. Uso de unidades coesivas, além de organizadores textuais típicos da notícia.				
b. Ortografia e acentuação.				
c. Pontuação.				
d. Marcação de parágrafos.				
e. Regência e concordância nominal e verbal.				
f. Construção sintática dos períodos.				
g. Seleção lexical.				

PLANILHA DE AVALIAÇÃO – REPORTAGEM

CRITÉRIOS	INSUFICIENTE	REGULAR	BOM	ÓTIMO
1. Adequação ao contexto de produção e conteúdo temático				
a. Apresenta a cobertura de um fato de grande impacto ou a abordagem exaustiva de um tema específico				
b. Consegue atingir o objetivo da reportagem: não apenas informar sobre os fatos, mas apurar sobre suas origens, razões e efeitos.				
c. O objetivo fica(ou) claro na reportagem.				
d. O autor considera o leitor: as pessoas que fazem parte da sua comunidade escolar.				
e. O autor considera o veículo de divulgação: o blog da escola.				

f. Coloca-se como um repórter, expondo uma situação ou interpretando os fatos.				
g. Demonstra, de forma mais explícita, sua finalidade discursiva.				
2. Estrutura e organização do texto (construção composicional)				
a. Apresenta um título e subtítulos chamativos e coerentes com o texto.				
b. O texto abre o debate sobre o acontecimento e é dividido em aspectos importantes				
c. Apresenta o lide e as principais informações, respondendo às questões: o que, quem, quando, onde e por quê.				
c. Apresenta documentação, acrescentando informações que complementam o lide.				
d. Há seleção coerente de informações/fatos.				
3. Marcas linguístico-enunciativas (Estilo)				
a. Escreve de maneira objetiva, usando a 3ª pessoa do singular, ou subjetiva, usando a 1ª pessoa do singular ou do plural.				
b. Os verbos pertencem ao modo indicativo, conferindo certeza.				
c. O verbo central do lide está no pretérito perfeito, demonstrando que a notícia é de fato acontecida.				
d. Houve assimilação de vozes para dar credibilidade ao que está sendo relatado? Neste caso, usou vozes de entidades/autoridade, verbo introdutório, discurso direto ou discurso indireto?				
e. Houve necessidade de apagamento ou distanciamento de vozes? Neste caso, usou artigos definidos, pronomes indefinidos ou demonstrativos, expressões avaliativas (adjetivos), aspas, negação, operadores argumentativos, modalizadores, discurso indireto, para desqualificar a palavra do outro ou eximir-se da responsabilidade?				
f. Houve engajamento, elevando o leitor à posição de aliado? Neste caso, usou a primeira pessoa do plural, pronome indefinido de afirmação plena (todos)				
g. Houve direcionamento, levando o leitor a compreender o fato a partir do posicionamento do repórter? Neste caso, usou aposto, adjetivos, advérbios?				
h. Houve refutação à possível contra-palavra, para abafar uma possível objeção do leitor? Neste caso, usou advérbios de negação?				
i. Houve interpelação, impondo o ponto de vista do repórter ao leitor? Neste caso, usou modalizadores, interlocução direta, operadores argumentativos?				
4. Desempenho linguístico				
a. Uso de unidades coesivas, além de organizadores textuais típicos da notícia.				
b. Ortografia e acentuação.				
c. Pontuação.				
d. Marcação de parágrafos.				
e. Regência e concordância nominal e verbal.				
f. Construção sintática dos períodos.				
g. Seleção lexical.				

4.2.5 Postagem no blog

Após a escrita da terceira versão, as equipes se organizarão para dividir as tarefas de digitação do texto, inclusão das imagens, revisão e postagem no blog, que serão realizadas em casa ou na escola, no contraturno. Após a postagem, a professora fará a revisão final para que o trabalho possa ser divulgado.

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL – 1 h/a

Intenções do aluno e compromisso de ação	
Nova atitude prática: intenções	Proposta de ação
1 – Manter-se informado.	1 – Ler notícias e reportagens frequentemente.
2 – Ter postura crítica perante aos acontecimentos.	2 – Ler, criticamente, as notícias e reportagens, observando a finalidade discursiva do repórter, a partir das marcas linguístico-enunciativas.
3 – Propiciar, à comunidade escolar, a leitura das notícias e das reportagens produzidas.	3 – Divulgar o jornal, por meio de cartazes, a toda a comunidade escolar.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PDE

PROFESSORAS-ORIENTADORAS:

Cláudia Valéria Doná Hila

Lílian Cristina Buzato Ritter

Roteiro de estudo do capítulo “Língua, fala e enunciação”.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992, p.90-109.

ANTES DE LER ESTE CAPÍTULO É IMPORTANTE SABER: Anterior a este capítulo, fala-se sobre concepções de linguagem da época, **as quais os estudos do Círculo de Bakhtin se opõem** (atenção: este material foi produzido pelo professor Renilson José Menegassi, para discussões dessas leituras, em reuniões do grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (JEM/CNPq).

A) Subjetivismo idealista (p.72-73)

1. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual (é desta noção, que Geraldí chamou como uma concepção de linguagem “a língua como expressão do pensamento”)
3. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. (Lembre-se dos postulados de Saussure – a língua já vem pronta).
4. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística. (isso nos leva à uma monopolização de textos literários).

B) Objetivismo abstrato (p.82-83)

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. (isso nos remete à tradição platoniana).
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. as ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontrava, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

MUITO BEM, AGORA SIM, VAMOS INICIAR NOSSO ESTUDO DESTE CAPÍTULO. Para isso, não se esqueça de que o objetivo, naquele momento histórico, era desconstruir os paradigmas tanto do subjetivismo idealista quanto do objetivismo abstrato. Então, para defender seu ponto de vista, o autor utiliza a comparação, e a todo momento, define “o que não é”, para depois afirmar “o que é”. DICA: concentre sua leitura nos comentários, nas explicações e não nas críticas.

Então, neste capítulo, Bakhtin defende sua caracterização do que seja a língua.

1. O que é língua:

- a) “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”(p.92). De acordo com a concepção defendida, como se explica essa utilização da língua? Se a “consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas”(p.92), o que realmente importa para o locutor?

b) Se o “essencial na tarefa de descodificação (aqui, é concebida como compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada”(p.93), qual é o papel do receptor nessa tarefa de descodificação?

c) Como os autores explicam o fato “ a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” ? (p.96)

d) Na p. 97, os autores fazem uma crítica à abordagem filológica e a sua presença no surgimento da lingüística: “Os imperativos da filologia engendraram a lingüística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos”. Segundo ele, do que carece essa flauta? Explique.

2.O que é palavra:

a) Segundo Bakhtin/Volochinov, “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 lingüística”(p.95).O que isso significa?

b) Releia o último parágrafo da p. 95, “De fato, a forma lingüística, como acabamos de mostrar, ...”.Quais características da palavra estão explicitadas neste parágrafo?

c) “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”(p.106).De que forma os autores explicam como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade?

3.O que é enunciação:

a) “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala”(p.98).Explique essa afirmação.

b) Relacione a concepção interacionista de linguagem com a afirmação: “...toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito”(p.107).

c) Se o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”(p.106), se “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo.”(p.108), se a “ enunciação é de natureza social”(p.109), pode-se considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua?(p.109);b) a enunciação como um fato individual?Explique.

AGORA, PASSEMOS A ESTUDAR O CAP.6 “A INTERAÇÃO VERBAL”

a) Releia a p. 111 e comente sobre as duas facetas da expressão.

b) Releia a p. 112 e identifique:

- a concepção de expressão para Bakhtin/Volochinov;
- o conceito de enunciação;
- o papel do interlocutor na interação.

c) Por que , para os autores, não pode haver um interlocutor abstrato?(p.112)

d) Comente sobre a importância do “horizonte social” e do “auditório social”(p.112)

e) Explique as duas faces da palavra (p. 113).

f) Em que momento o locutor é o único dono da palavra?(p.113).

- g) O que determina a estrutura da enunciação?(p. 113)
- h) Na situação social, o que determina a forma e o estilo ocasionais da enunciação?(p.114).
- i)Qual é o centro organizador de toda enunciação?(p.121)
- j) Do que se constitui a verdadeira substância da língua?(p.123)
- l) Explique a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta pelos autores.(p.124).

CONCENTRE-SE AGORA NO CAPÍTULO “OS GÊNEROS DO DISCURSO”, presente no livro “A estética da criação verbal”.

- a) Você já viu o conceito de enunciação. No primeiro parágrafo desse capítulo, o autor afirma que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera na qual se insere. O que são as esferas? Dê um exemplo de como uma esfera pode influenciar um gênero em específico. (p. 280)
- b) Qual o conceito de gênero apresentado por Bakhtin? E quais são os seus elementos constitutivos?
- c) Dê exemplos de alguns gêneros das seguintes esferas: - universidade; - publicidade; - mídia; -religião; - direito.
- d) Na página 280 o autor pontua uma crítica aos chamados “gêneros literários” e também aos “gêneros retóricos”. O que ocorria nesses estudos?
- e) Diferencie “gêneros primários” e “gêneros secundários”.
- f) Por que é importante o estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros nas diferentes esferas da atividade humana? (p.282)
- g) Na página 283, o autor comenta sobre os estudos da estilística. Explique o que o autor quis dizer com a frase “há um vínculo orgânico entre estilo e gênero” ou, ainda, na página 286, quando afirma “onde há estilo, há gênero.”
- h) Atente agora, na página 290 . Nessa página há conceitos importantíssimos que você deve entender. O primeiro deles é em relação ao processo de compreensão. Afirma Bakhtin que todo processo de compreensão do enunciado é de natureza responsiva. O que isso significa?
- i) Ainda com relação a essa página, defina “compreensão responsiva ativa”, “compreensão responsiva muda ou retardada”.
- j) O que o locutor espera no processo de compreensão? Qual(is) as implicações disso para o ensino da leitura e/ou produção textual?
- l) Na página 294,Bakhtin afirma que a unidade real de comunicação é o enunciado (lembre-se que anterior a isso tivemos o texto, a frase e a palavra). No entanto, o enunciado concreto tem fronteiras. Estas são determinadas pelo quê? Explique.
- m) Nas páginas 296 e 297 , Bakhtin esclarece diferenças significativas entre ORAÇÃO e ENUNCIADO. Comente essas diferenças.
- n) Nas páginas 298, 299, 300 e 301, o autor comenta 3 particularidades do enunciado. Comente-as.
- o) Há gêneros mais livres e outros mais padronizados, afirma Bakhtin na página 303. Dê exemplos desses dois grupos.

p) Na página 309, Bakhtin afirma que a oração e a palavra, enquanto unidades da língua, não têm entonação expressiva. Por quê?

r) A utilização da palavra é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Na página 313 Bakhtin afirma que a palavra existe para o locutor sob três aspectos. Explique-os.

s) Há uma frase bastante conhecida de Bakhtin, na página 314: “nossa fala, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros.” Explique a afirmação.

t) Resuma o PAPEL DO OUTRO na produção e compreensão do enunciado.(p.319/320/321)

u) Na página 325, Bakhtin reitera que uma das características constitutivas do enunciado e dos gêneros é ter um destinatário. Relacione essa afirmação com o que normalmente ocorre com o ensino da escrita na escola .

ANEXO B

Tabela 1 – para análise dos elementos constitutivos do gênero

Contexto de produção	<i>Produtor:</i>
	<i>Destinatário:</i>
	<i>Superdestinatário:</i>
	<i>Objetivos:</i>
	<i>Esfera:</i>
	<i>Finalidade discursiva:</i>
Conteúdo temático	
Construção composicional	
Estilo	

ANEXO C

Notícia 1

São Paulo, sexta-feira, 17 de julho de 2009 FOLHA DE S.PAULO **folha corrida**

21 cidades adotam toque de recolher para jovens

Ao menos 21 cidades em oito Estados do país já tiveram decretado pela Justiça o chamado "toque de recolher", medida que restringe a circulação de adolescentes à noite pelas ruas.

Apenas no interior paulista, três municípios proibiram a circulação de menores de 18 anos nas ruas após as 23h. O combate à violência é citado como uma das justificativas.

O Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), ligado à Presidência, divulgou no mês passado um parecer contrário a esse tipo de medida, afirmando que ela fere o direito à liberdade. No entanto, nessas cidades, polícia e conselhos tutelares argumentam que o toque de recolher diminui os índices de criminalidade e evasão escolar.

Em Fernandópolis (SP), onde a medida vigora desde 2005, levantamento feito pela Vara de Infância e Juventude mostra que o número de ocorrências envolvendo adolescentes diminuiu 23% de 2004 para 2008. Os furtos, por exemplo, passaram de 131 para 55.

Além de São Paulo, cidades de Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná e Santa Catarina adotaram a mesma medida.

Fonte: *Folha de São Paulo*, 17 de julho de 2009.

ANEXO D

Reportagem 1

São Paulo, segunda-feira, 04 de maio de 2009

Folhateen

Comportamento

Teens acham jeitos de burlar o toque

Mudar de cidade ou levar festa para casa são táticas de quem está sob a lei

ENVIADO ESPECIAL A SELVÍRIA (MS)

Até duas semanas atrás, a noitada de Selvíria (MS) era a "prima pobre" da região. Mas, graças ao toque de recolher de Ilha Solteira (a 12 km de distância), suas madrugadas devem "bombar", com jovens locais mais os fugidos da lei da cidade vizinha. Por ter só 6.413 habitantes, a galera de Selvíria ia se divertir em Ilha Solteira (SP) -onde há 7.400 menores de idade.

Mas o toque micou a noite jovem ilhense. "Tá ruim, as meninas não tão na rua, pra a gente ver", diz Willian Cambuin, 15.

Para a felicidade de outros, o tráfego mudou de direção: "A galera está vindo para cá!", diz Tiago do Nascimento, 18. Ele cruzava toda semana a barragem do rio Paraná, que separa as cidades, para ir curtir.

Nilson Rodrigues, 23, está aliviado: não tem mais que dar caronas para Ilha Solteira. "Vem às 2h para ver como vai estar cheio!", convida.

Nem precisou: às 21h, chegaram dois carros, com oito garotas. Seis delas eram adolescentes - vinham da cidade vizinha.

"Chutando minha porta"

Já em Fernandópolis (SP), o toque fez festinhas caseiras voltarem à moda. "É divertido. A gente conversa, dança, come... Só é ruim porque tem sempre adulto", diz Fernanda Calo, 16.

A cada sexta, a reunião é na casa de um amigo. "Ai, é um saco isso!", diz uma mãe. Na noite anterior, ela dormia, às 2h, quando o filho ligou para ser buscado em um churrasco, a seis quarteirões dali, diz.

Relutante, ela foi. "É como se o juiz chutasse a porta da minha casa e me dissesse como criar meu filho."

Fonte: Folha de São Paulo – Folhateen, 04 de maio de 2009.

ANEXO E

Notícia 2

EDUCAÇÃO

01/10/2009 - 06h11

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CANCELA PROVA DO ENEM

Da Folha Online

Atualizado às 07h39.

O MEC (Ministério da Educação) cancelou a prova do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) que seria realizada neste fim de semana, após denúncia feita pelo jornal "O Estado de S.Paulo" que apontou vazamento do conteúdo das provas.

De acordo com informações do MEC, uma nova prova deve ser realizada no prazo de 45 dias --o teste já está pronto, mas é preciso prazo para realizar a impressão, informou o ministro Fernando Haddad na manhã desta quinta-feira.

"Os indícios de que houve furto de exemplares são fortes. Não nos resta outra alternativa a não ser adiá-la [a prova]", disse ao "Bom Dia Brasil", da Globo.

Veja as informações sobre os inscritos no Enem 2009

Segundo a reportagem, o jornal foi procurado por dois homens que informaram ter recebido o material na segunda-feira (28) de um funcionário do Inep, órgão ligado ao MEC. Eles apresentaram a prova e pediram o pagamento de R\$ 500 mil por ela.

Com base em informações do conteúdo do teste mencionadas pela repórter do jornal, o ministro da Educação decidiu cancelar a aplicação da prova. Ainda de acordo com a reportagem, funcionários da gráfica que imprimiu o Enem, em São Paulo, são os principais suspeitos do vazamento.

Neste ano o número de inscritos foi o maior registrado nas 11 edições do exame: 4.147.527. Destes, mais de 2,5 milhões já concluíram o ensino médio. Segundo o Inep, com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica, já chega a 80% o índice de inscrição no exame entre os alunos que devem concluir a educação média neste ano.

Reformulado neste ano, o Enem será a única forma de seleção em 24 das 55 universidades federais. O exame é usado por federais também para substituir a primeira fase do vestibular, para compor a nota e nas vagas que sobraem. Instituições como USP, Unesp e Unicamp aceitam o Enem na composição da nota.

Fonte: *Folha Online*, 01 de outubro de 2009.

ANEXO F

Reportagem 2

São Paulo, sexta-feira, 02 de outubro de 2009 FOLHA DE S.PAULO **cotidiano**

**PF investiga vazamento de provas do Enem
Principal suspeita é de fraude nas etapas de impressão ou de distribuição; nova prova
será aplicada em novembro, diz ministro**

**Maior exame do país seria feito neste fim de semana por mais de 4 milhões de pessoas;
consórcio foi contratado para imprimir e distribuir teste**

Hans von Manteuffel/Agência O Globo



Estudantes de colégios particulares protestam em Recife contra o cancelamento da prova do Enem; exame começaria amanhã

**MARTA SALOMON
LARISSA GUIMARÃES
DA SUCURSAL DE BRASÍLIA**

O Ministério da Educação cancelou ontem, a dois dias do início das provas, o Enem, o maior exame já feito no país. A decisão foi tomada depois que foi constatado o vazamento da prova, que seria feita por mais de 4 milhões de estudantes.

Segundo o ministro Fernando Haddad, novas questões serão aplicadas "provavelmente" no início de novembro. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) substitui o vestibular em 24 universidades federais e é usado como critério de seleção na maioria das instituições públicas e particulares do país.

A Polícia Federal abriu inquérito para identificar os responsáveis pelo vazamento. "O mais plausível é que a fraude tenha ocorrido a partir da impressão", disse o ministro. A quebra do sigilo do Enem veio a público ontem pelo jornal "O Estado de S. Paulo". Uma repórter foi procurada na véspera por pessoas dispostas a vender a prova por R\$ 500 mil. Ela leu trechos do exame e alertou o ministério. Após confirmado o vazamento, o MEC decidiu adiar a prova.

O ministério diz que já existem dois modelos de provas, que podem substituir a que foi cancelada. O problema é que as novas datas do Enem podem coincidir com a de outros vestibulares, além de trazer outros problemas de logística.

A elaboração das questões do Enem fica a cargo do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). A impressão e a distribuição do material é de responsabilidade do Consórcio Nacional de Avaliação e Seleção (Connasel), escolhido por meio de licitação. O consórcio, liderado pela empresa baiana Consultec (Consultoria em Projetos Educacionais e Concursos), é formado também pela Funrio e pelo Instituto Cetpro, de São Paulo. O consórcio contratou para a impressão das provas a Plural Gráfica e Editora, uma parceria entre o Grupo Folha, que edita a **Folha**, e a Quad Graphics, maior gráfica das Américas. O consórcio não quis se manifestar e a Plural afirma que não tem nenhuma responsabilidade sobre o vazamento.

Haddad estimou em R\$ 35 milhões o prejuízo. Ontem, ele não soube informar quem terá de arcar com o prejuízo, mas já está definido que não haverá nova licitação. "Há duas alternativas: continuar com o consórcio, que foi o único a apresentar propostas, ou fazer contratação emergencial de outra empresa, que enfrenta dificuldades porque não há segundo colocado", disse.

Ontem à noite, o MEC cancelou a reunião com a Consultec. Os representantes da empresa foram até o ministério, mas ficou decidido que o encontro ocorreria hoje. O contrato com a Consultec foi assinado em 13 de agosto, no valor de R\$ 116,9 milhões. O contrato, divulgado no início da noite pelo MEC, previa entre as obrigações do consórcio "manter, sob rigorosos controle e sigilo, todos os dados, as informações e os documentos, responsabilizando-se por sua adequada guarda e transporte".

À noite, em pronunciamento em rede de televisão, Haddad convidou os estudantes "a aproveitar o tempo e aprimorar seus estudos".

Inquérito

A apuração do caso será rápida, diz o ministro. As pessoas que tentaram vender a prova disseram ao "Estado" que haviam obtido o documento no Inep, em Brasília. Haddad afastou a hipótese de o sigilo da prova ter sido quebrado no instituto, que teria acesso a apenas uma cópia digital do Enem.

O ministro resistiu, porém, a especular sobre os responsáveis pelo vazamento da prova: "É assunto de polícia, a PF vai investigar, fazer o circuito completo, não sou investigador nem delegado".

Segundo informações disponíveis ontem no MEC, o que vazou foi o conjunto impresso de provas que seriam aplicadas neste final de semana, que deveriam ter sido lacradas, por imposição do contrato fechado com o consórcio.

Após a impressão na gráfica, a etapa seguinte era a distribuição para 10 mil locais de provas, em 1.860 municípios do país. "A logística envolveu mais de 400 mil pessoas", disse Reynaldo Fernandes, presidente do Inep.

No momento em que o vazamento foi tornado público, a impressão tinha acabado, mas a distribuição tinha começado nas regiões Norte e Nordeste.

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 02 de outubro de 2009.

ANEXO G

Notícia 3

TERRA

Sexta, 2 de outubro de 2009, 13h50  Atualizada às 16h06

Rio vence e será 1ª sede sul-americana dos Jogos Olímpicos

Allen Chahad

Direto de Copenhague

Olimpíada

O Rio de Janeiro venceu a batalha contra Chicago, Madri e Tóquio e foi anunciada nesta sexta-feira pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) como sede dos Jogos Olímpicos de 2016. Com a vitória da cidade brasileira, a América do Sul receberá pela primeira vez uma Olimpíada em um dos seus países, graças a 66 votos, contra 32 a favor dos espanhóis.

A cidade brasileira já era apontada nas casas de apostas como uma das favoritas, ao lado de Chicago (que foi precocemente eliminada). Durante a campanha, o Rio de Janeiro foi apontado pelo COI como um dos melhores projetos entre os quatro apresentados na final.

O município fluminense usou como pontos fortes de sua campanha a beleza visual, a hospitalidade do povo brasileiro e o fato de sua economia ter sido a menos afetada pela recessão do que algumas das cidades concorrentes.

Outro ponto positivo a favor do Rio de Janeiro foi o grande apoio do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no projeto. Desde quarta-feira Lula virou um verdadeiro cabo eleitoral na cidade em Copenhague, na Dinamarca, local onde foi realizada a votação para a escolha da sede.

Agora, com a vitória na Dinamarca, o Rio terá de começar a se preparar para superar os problemas apontados durante o processo de escolha da sede. As questões segurança, transporte e acomodação foram as mais criticadas.

Mais um ponto muito ressaltado pelos críticos foram as suspeitas de superfaturamento nas obras dos Jogos Pan-Americanos de 2007. O Rio de Janeiro terá de superar as suspeitas de que fará uma edição de Jogos Olímpicos com contas transparentes.

Números

Os espanhóis, derrotados pelo Rio na decisão, ganharam a rodada inicial com 28 votos, contra 26 dos cariocas. Tóquio teve 22 e Chicago acabou eliminada, com 18.

Após a eliminação de Chicago, todos os votos menos um foram para o Rio, que começou assim a sacramentar a vitória. Na segunda rodada a cidade venceu com 46, contra 29 de Madri. A capital japonesa acabou fora, com 20.

A rodada final acabou com "goleada" do Rio de Janeiro sobre Madri, com 66 a 32, e a cidade terá a honra de receber o evento pela primeira vez na América do Sul em toda a história.

Fonte: Terra.com, 02 de outubro de 2009.

ANEXO H

Reportagem 3

VEJA.com
Esportes

Olimpíada-2016

Rio de Janeiro será sede dos primeiros Jogos Olímpicos na América do Sul

2 de outubro de 2009



Rio em festa: uma multidão acompanhou na praia o anúncio da sede dos Jogos, nesta sexta-feira (Foto: AP)

O Rio será a sede da Olimpíada de 2016. Com uma campanha avaliada em mais de 100 milhões de reais, a cidade desbancou o favoritismo de Chicago, deixou para trás Tóquio e Madri e foi escolhida nesta sexta-feira pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) para sediar os Jogos. Com o resultado, o mundo vai poder assistir, daqui a sete anos, à primeira Olimpíada disputada na América do Sul. Os gastos com os projetos que tornarão o Rio apto a receber o evento deverão ser de quase 25 bilhões de reais.

Chicago foi eliminada logo na primeira rodada de votação. Pouco depois, foi a vez de Tóquio dar adeus à disputa. A decisão ficou entre Rio e Madri - e a cidade brasileira venceu por uma diferença bastante expressiva: 66 votos a 32.

A escolha do Rio é fruto de uma intensa - e bem preparada - campanha, além, é claro, do excelente momento que vive a imagem do país no exterior. Lá fora, o Brasil tem sido elogiado pela estabilidade e força de sua economia, como uma nação emergente com projeção cada vez maior no cenário internacional.

Em entrevista pouco depois do anúncio, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse que a vitória mostra que o Brasil passou a ser respeitado internacionalmente, deixou ser "um país de 2ª categoria". Sobre as perguntas sobre a derrota da Chicago de Barack Obama, Lula foi enfático. "Eu não ganhei do Obama. Foi o Rio que ganhou de Chicago, de Madri e Tóquio. Fui eu que incentivei o Obama a comparecer. Eu falei que seria muito ruim ter uma cidade concorrendo e ele longe. Mas somos todos amigos", afirmou.

Em nenhuma das suas seis tentativas anteriores de sediar uma Olimpíada - para os Jogos de 1936, 1944, 1948, 1960, 2004 e 2012 -, o Rio havia sequer passado da primeira fase. Desta vez, porém, os organizadores analisaram mais de 250 propostas para as diversas áreas urbanas e prepararam um relatório mais criterioso para entregar ao COI. Ficaram de fora planos que poderiam causar dúvidas ou que corresse o risco de não ficar prontos a tempo, como a ligação de metrô entre a Barra da Tijuca e a Zonal Sul.

Em sua apresentação na manhã desta sexta, o Brasil optou pelo tom emotivo e contou com os discursos de personalidades como ex-presidente da Fifa João Havelange, o comandante do COB e comitê da candidatura, Carlos Arthur Nuzman, o governador do Rio, Sérgio Cabral Filho e a velejadora Isabel Swan, medalha de bronze nos Jogos Olímpicos de Pequim-2008. *(No vídeo a seguir, acompanhe o discurso de Nuzman aos membros do COI).*

Apoio oficial - A campanha carioca contou, também, com um importante diferencial: o comprometimento dos três níveis de governo. Na quinta-feira, o presidente Lula entregou pessoalmente aos membros do COI o Ato Olímpico, documento por meio do qual o governo federal reforça o compromisso de dar suporte e fazer os investimentos necessários para a realização dos Jogos.

O texto baseia-se em 64 pontos que atendem as necessidades operacionais e logísticas da organização da Olimpíada e da Paraolimpíada e garante a execução de todos eles. Entre as medidas estão a dispensa de concessão de visto para os estrangeiros credenciados, a criação de uma agência reguladora de transporte e tráfego durante o evento, a coordenação de tarifas hoteleiras e a garantia de leis e regras de controle de dopagem alinhadas às diretrizes da Agência Mundial Antidoping (Wada).

Custos - Uma campanha tão grandiosa não poderia ter custado pouco. Segundo o ministro do Esporte Orlando Silva, o governo gastou pouco mais de 100 milhões de reais na candidatura. Estima-se que somente com a hospedagem da comitiva que foi à Copenhague fazer campanha pela cidade e acompanhar o resultado o comitê de postulação tenha gasto quase 1 milhão de reais. Os brasileiros fecharam um dos hotéis mais sofisticados da capital dinamarquesa e fincaram uma bandeira do Brasil no topo do prédio. Alguns membros do comitê de candidatura foram autorizados, inclusive, a se hospedar no hotel Marriot, onde estavam todos os membros do COI.

Na quarta-feira, o Congresso aprovou a liberação de mais 30 milhões de reais para o Ministério do Esporte, a título de apoio à candidatura do Rio. O dinheiro, que não estava previsto no orçamento, será repassado na forma de crédito extraordinário, instrumento usado para cobrir despesas emergenciais. Em 2008, o governo já havia liberado 85 milhões de reais para a candidatura. O simples fato de se tornar candidata, independente da campanha, já custou caro. Ao ter a candidatura aceita, uma cidade deve pagar ao COI 150.000 dólares e assinar o contrato de aceitação de candidatura. Ao passar da primeira fase, são outros 500.000 dólares.

Projeto - Agora que a cidade está confirmada como sede, começam os preparativos para tornar o Rio apto a receber os Jogos. O projeto carioca prevê um orçamento de mais de 14 bilhões de dólares (quase 25 bilhões de reais) -é correspondente ao que as outras três finalistas pretendiam gastar juntas. Mais de um terço desse dinheiro será investido somente na área de transportes. Portos, rodovias e aeroportos passarão por reformas e três linhas de BRT, um sistema de ônibus de alta performance, semelhante ao projeto Ligeirinho, de Curitiba, serão implantadas. Os novos traçados interligarão áreas da Barra da Tijuca, Zona Sul, Zona Norte e Centro do Rio.

A ideia é triplicar o uso de transporte de massa na cidade. Além disso, o COI espera pela revitalização da área do porto, o desenvolvimento de um parque para esportes radicais no bairro de Deodoro e investimentos em complexos residenciais e esportivos na vizinhança do Maracanã. A Olimpíada deixará um enorme legado para a população da cidade. Pelos cálculos dos organizadores, em uma conta bastante conservadora, o evento deve criar pelo menos 15 000 empregos fixos e outros 50 000 temporários. Boa parte deles nos setores de construção civil e serviços. Antes que os Jogos terminem, porém, é praticamente impossível saber ao certo número de oportunidades que surgirão antes, durante e depois da sua realização.

ANEXO I

Notícia 4

30/08/2009 - 20h38**Vanusa se atrapalha ao cantar hino nacional em evento**da **Folha Online**

A cantora Vanusa, sucesso durante a Jovem Guarda, participou em março deste ano de um evento promovido pela Assembleia Legislativa de São Paulo. Cinco meses depois, o vídeo que mostra a participação da cantora foi parar na [internet](#) e virou sucesso na rede por conta de uma gafe de Vanusa ao cantar o Hino Nacional.

Divulgação



Vídeo que mostra a cantora Vanusa errando a letra ao cantar o Hino Nacional durante cerimônia em SP virou sucesso na internet

Na quinta estrofe do hino, em vez de cantar "és belo, és forte, impávido colosso", Vanusa cantou "és belo, és forte, és risonho e límpido", palavras que fazem parte da estrofe anterior. O erro em uma parte da música acabou por atrapalhar todo o resto.

Na tentativa de disfarçar e consertar o erro, Vanusa repete algumas estrofes e perde o ritmo da música.

O erro é percebido pelo público presente na cerimônia, que aplaude a cantora antes do fim do hino na tentativa de encerrar a apresentação. Mas Vanusa continua cantando, e fora do ritmo.

Algumas estrofes adiante, o mestre de cerimônia do evento vai ao microfone e, antes do encerramento do hino, diz: "Agradecemos a presença da cantora Vanusa". Ao fundo, Vanusa continua cantando. O orador então continua os agradecimentos e Vanusa encerra sua participação, deixando o hino inacabado.

Fonte: *Folha Online*, 30 de agosto de 2009.

ANEXO J
Reportagem 4

São Paulo, quinta-feira, 24 de setembro de 2009 **FOLHA DE S.PAULO** cotidiano

"Quando não sei um trecho, repito outros", diz aluno

PAULO SAMPAIO

DA REPORTAGEM LOCAL

O estudante Gabriel, 16, do Colégio Rio Branco, em São Paulo, diz que não sabe toda a letra do Hino Nacional: "Canto assim, tipo a Vanusa. Repito uns trechos para preencher os brancos". A cantora Vanusa, popular nos anos 70, embaralhou-se recentemente quando executava o hino em um evento na Assembleia Legislativa.

De acordo com a assessoria do Rio Branco, até o 5º ano fundamental os alunos cantam o hino semanalmente -como já exigia a lei sancionada em 1971 e que acaba de ser "sancionada" de novo pelo presidente interino, José Alencar.

Ontem, a assessoria da Casa Civil, que teria de ler antes tudo que é levado à sanção presidencial, tentava encontrar na "nova" lei alguma nesga de texto que fosse minimamente diferente do que a anterior.

A assessoria do Ministério da Educação e Cultura, que regulamenta o cumprimento da lei, estava sem ter o que declarar.

Para não dizer que o "ressancionamento" da lei não serviu para nada, agora todo mundo já sabe que ninguém sabia que a execução do Hino Nacional era obrigatória nas escolas.

"[A lei] Caiu de paraquedas total. É interessante saber a letra, mas já há referências ao hino na aula de história. É forçado entrar na rotina escolar", diz Maria de Lourdes Trevisan, diretora do Colégio Oswald de Andrade, onde estudam os filhos dos Titãs Branco Mello e Tony Belloto. Ali só tocam o hino em eventos como as olimpíadas escolares.

No Porto Seguro, em que estudou Josué Gomes de Alencar, 18, neto do vice-presidente, toca-se o Hino Nacional semanalmente há mais de 30 anos.

A diretora Kristine Kross, que não sabia da lei de 1971, orgulha-se por cumpri-la mesmo sem que ninguém exigisse.

Ela explica que o hino soa na escola todas as sextas, após o primeiro intervalo da manhã e da tarde. Os alunos também hasteiam a bandeira. "É emocionante ver alunos e funcionários pararem o que estão fazendo em respeito ao hino", diz.

Fonte: Folha de S. Paulo (2009).