

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Retextualização: do conto mitológico à notícia  
para a identificação de fatos**

**Gisele Gomes Guedes**

**2016**



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

**RETEXTUALIZAÇÃO: DO CONTO MITOLÓGICO À NOTÍCIA  
PARA A IDENTIFICAÇÃO DE FATOS**

**GISELE GOMES GUEDES**

*Sob a orientação da Professora*  
**Marli Hermenegilda Pereira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Área de Concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ  
Dezembro de 2016

469.8  
G924r  
T

Guedes, Gisele Gomes, 1976-  
Retextualização: do conto mitológico à  
notícia para a identificação de fatos /  
Gisele Gomes Guedes - 2016.  
170 f.: il.

Orientador: Marli Hermenegilda Pereira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de  
Pós-Graduação em Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS.  
Bibliografia: f. 149-153.

1. Língua portuguesa - Teses. 2. Língua  
portuguesa - Escrita - Teses. 3. Escrita -  
Estudo e ensino - Teses. 4. Narrativa  
(Retórica) - Teses. I. Pereira, Marli  
Hermenegilda, 1974-. II. Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de  
Pós-Graduação em Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS. III. Título.

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

**GISELE GOMES GUEDES**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07 /12 / 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Silveira Fonseca (CAP/UERJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)  
Avaliador interno

## **DEDICATÓRIA**

**À minha mãe, minha parceira.**

## AGRADECIMENTOS

Ao *Deus Supremo*, por me permitir chegar a esse momento.

À minha mãe, *Marlene*, por me apresentar à leitura e por todo o incentivo ao constante aprendizado.

Ao meu pai, *Antônio (in memoriam)*, por me ensinar que devemos nos dedicar a tudo que nos propomos a fazer.

Ao meu irmão, *Paulo*, por me fazer desejar ler todos os livros que passavam por ele.

Às minhas *turmas de sexto e sétimo ano*, pela dedicação às atividades propostas.

Ao meu parceiro, *André*, por me apoiar e me incentivar a prosseguir apesar das dificuldades.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* que, pelo investimento realizado, contribuiu para a concretização desta pesquisa.

À banca de qualificação, *Profª Drª Simone Mattos Guimarães Orlando e Prof. Dr. Gilson Costa Freire*, pelas contribuições fornecidas para esta pesquisa.

À *Dra. Marli Hermenegilda Pereira* pela orientação brilhante e atenciosa que conferiu ao meu trabalho .

À banca examinadora, *Profª Drª Raquel Silveira Fonseca e Prof. Dr. Gilson Costa Freire*, pelas contribuições fornecidas para esta pesquisa.

## RESUMO

GUEDES, Gisele Gomes. **Retextualização: do conto mitológico à notícia para a identificação de fatos**. 2016. 170p. Dissertação (PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa tem como prioridade o estudo de tipologias e gêneros textuais. Portanto, alguns materiais didáticos produzidos nessa área são norteados por esse estudo. O tipo textual narrativo, por ser um dos primeiros com o qual o aluno tem contato, será o enfoque desta pesquisa. A narração se faz presente em vários gêneros textuais como contos, notícias, romances, relatos, filmes e até mesmo nas redes sociais e observa-se que há uma integração desses gêneros com tipos variados de semioses, como por exemplo, imagens e sons. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem como norteador de seu trabalho uma lista de descritores na qual constam as habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino fundamental de 2º segmento. Dois descritores se destacam ao longo de todo esse segmento de ensino: localizar informações explícitas em um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Os alunos têm apresentado dificuldades na realização dessas atividades. Assim sendo, é importante que o aluno saiba identificar fatos em uma narrativa, visto que a exposição deles nessa tipologia textual é frequente. Portanto, esta pesquisa, com base na metodologia da pesquisa-ação nos termos de Thiollent (2009), tem como finalidade desenvolver nos alunos a habilidade de retextualização do gênero conto mitológico ao gênero notícia por meio da identificação de fatos. Dessa forma, os alunos poderão ser capazes de buscar informações e utilizá-las de forma autônoma e proficiente. A fim de alcançar tal objetivo, a proposta foi elaborada pautando-se nas postulações de Marcuschi (2010 [2001]) e Dell'Isola (2008). O trabalho foi realizado, primeiramente, com uma turma de 6º ano, com os alunos divididos em grupos; posteriormente, o trabalho foi repetido na mesma turma, no ano subsequente, isto é, no 7º ano, porém com produções individuais. Ademais, ambas as intervenções aplicadas se caracterizam pelo estudo da estrutura e das características dos gêneros textuais conto e notícia. Em seguida, alguns passos foram dados para que o processo de retextualização pudesse acontecer. A abordagem metodológica foi baseada na concepção de sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e constou da leitura de contos da Mitologia Grega bem como de textos noticiosos. A partir da leitura de contos, os alunos deveriam identificar fatos e selecionar um que fosse relevante o suficiente para ser transformado em notícia; em seguida, partiriam para a sua elaboração. Para um processo de retextualização ser bem sucedido, as informações contidas no conto deveriam ser mantidas no texto produzido (notícia). A reescrita das notícias elaboradas foi uma atividade considerada para atingir um texto final adequado. Tais etapas foram fundamentais para este trabalho, uma vez que colaboraram para a construção e fixação de conceitos e para o desenvolvimento da competência de produção textual. Os resultados obtidos foram satisfatórios e através deles concluiu-se que o processo de retextualização configurou-se como excelente recurso para o trabalho com os gêneros bem como para a apropriação das habilidades destacadas.

Palavras-chave: Produção textual, Gêneros textuais, Retextualização.

## ABSTRACT

GUEDES, Gisele Gomes. **Retextualization: from the mythological tale to news for facts identification.** 2016. 170p. Dissertation (PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Currently, Portuguese language teaching has as a priority the study of typologies and textual genres. Therefore, some didactic materials produced in this area are guided by this study. The narrative textual type, being one of the first which the student has contact with, will be the focus of this research. The narration is present in several textual genres as stories, news, novels, reports, films and even in social networks and it is observed that there is an integration of these genres with varied types of semiosis, such as images and sounds. The Secretary of Education of the city of Rio de Janeiro has as guiding of its work a list which includes the skills and competences to be developed in elementary education in the 2nd segment. Two skills stand out throughout this teaching segment: to locate explicit information in a text and to distinguish a fact from the opinion regarding this fact. The students have presented difficulties in carrying out these activities. Thus, it is important that the student is able to identify facts in a narrative, since their exposure in this textual typology is frequent. Therefore, this research, based on the methodology of action research in the terms of Thiollent (2009), aims to develop in students the ability to retextualize the gender mythological tale to the news genre through the identification of facts. In order to achieve this goal, the proposal was elaborated based on the applications of Marcuschi (2010 [2001]) and Dell'Isola (2008). The work was carried out, first, with a 6th grade class, with students divided into groups; later, the work was repeated in the same class, in the following year, in the 7th grade, but with individual productions. In addition, both interventions applied are characterized by the study of the structure and characteristics of the textual genres tale and news. Then, a few steps were taken so that the retextualization process could happen. The methodological approach was based on the concept of a didactic sequence elaborated by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and it consisted of the reading of short stories of Greek Mythology as well as of news texts. From the reading of these tales, students should identify facts and select one that is relevant enough to be turned into news; then they would go to work on it. For a retextualization process to be successful, the information contained in the story should be retained in the produced text (news). The rewriting of the elaborated news was an activity considered to reach a suitable final text. These steps were fundamental for this work, since they collaborated for the construction and fixation of concepts and for the development of textual production competence. The results obtained were satisfactory and through them it was concluded that the process of retextualization was an excellent resource for working with the genres as well as for the appropriation of the outstanding abilities.

Keywords: Text production, Textual genres, Retextualization.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Esquema elementar de uma sequência narrativa	22
Figura 2 - Esquema organizacional do texto - Notícia	33
Figura 3 - Definição de notícia – livro didático	55
Figura 4 - Definição de fato – apostila SME-RJ	62
Figura 5 - Fato x Opinião	64
Figura 6 - Exibição de filme	90
Figura 7 - Explicação oral do parágrafo lido	91
Figura 8 - Elementos do conto	92
Figura 9 - Montagem do jornal	95
Figura 10 - Verificação da ortografia	99
Figura 11 - Jogo para a formação de títulos de notícias	100
Figura 12 - Frases de exemplo para a criação de títulos.	101
Figura 13 - Elementos da primeira página de jornal	106
Figura 14 - Primeira página de jornal	106
Figura 15 - Definição notícia – Apostila SME-RJ	107
Figura 16 - Análise de página de jornal	107
Figura 17 - Exemplo de notícia	108
Figura 18 - Estrutura da notícia- produção inicial	109
Figura 19 - Elaboração - Produção inicial	110
Figura 20 - Foto + legenda (Julgamento de Orestes)	114
Figura 21 - Foto + legenda (Orestes no manicômio)	114
Figura 22 - Foto + legenda (Protestos)	115
Figura 23 - Exposição dos textos produzidos – 6º e 7º anos	116
Figura 24 - Texto de partida (conto) – O mito de Pandora	120
Figura 25 - Texto de chegada (retextualizado) – Grupo 01	121
Figura 26 - Texto de partida (conto) – A História de Aquiles	123
Figura 27 - Texto de chegada (retextualizado) – Grupo 02	124
Figura 28 - Texto de partida (conto) – Eco e Narciso	125
Figura 29 - Texto de chegada (retextualizado) - Grupo 03	126
Figura 30 – Texto de partida (conto) – O cavalo de madeira	128
Figura 31 - Texto de chegada (retextualizado) - Grupo 04	129

Figura 32 - Texto de partida (conto) – Toque de Midas	131
Figura 33 - Texto de chegada (retextualizado) – Grupo 05	132
Figura 34 - Texto de partida – Conto	135
Figura 35 - Produção 06 - “Jornalista” E.S.– Versão final	136
Figura 36 - Produção 07 - “Jornalista” J.M. – Versão final	138
Figura 37 - Produção 08 - “Jornalista” L.C. – Versão final	140
Figura 38 - Produção 09 - “Jornalista” Y.V. – Versão final	142
Figura 39 - Produção 10 - “Jornalista”N. L. – Versão final	143

## QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre tipos e gêneros textuais	19
Quadro 2 - Funções sociais da escrita: Para que escrevemos?	41
Quadro 3 - Sugestão de atividades	43
Quadro 4 - Esquema- notícia	58
Quadro 5 - Esquema baseado na estruturação de sequência didática – 6º ano	75
Quadro 6 - Esquema baseado na estruturação de sequência didática – 7º ano	82
Quadro 7 - Momentos da Narrativa	91
Quadro 8 - Definição de fato apresentada aos alunos	92
Quadro 9 - Fatos escolhidos – conto- <i>As Asas de Ícaro</i>	93
Quadro 10 - Elementos envolvidos na produção de uma notícia	94
Quadro 11 - Linguagem e elementos da notícia	96
Quadro 12 - Conto escolhido	96
Quadro 13 - Fato escolhido em cada conto	97
Quadro 14 - Área temática/ Elementos para a verossimilhança da notícia	98
Quadro 15 - Jogo – Títulos engraçados	100
Quadro 16 - Títulos criados para as notícias	101
Quadro 17 - Fatos escolhidos <i>O julgamento de Orestes e o voto de Minerva</i>	105
Quadro 18 - Títulos de notícias	111
Quadro 19 - Definição de legenda	113

## TABELAS

Tabela 1 - Avaliação – Habilidades relacionadas a fato e opinião	102
Tabela 2 - Pesquisa- Conhecimento e interesse em Mitologia Grega	103
Tabela 3 - Identificação dos elementos do lide	108
Tabela 4 - Alunos x Acertos – Fato x Opinião	115

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA ESCRITA</b>	16
1.1 Conceituação e Apresentação sobre Gênero e Tipo Textuais	16
1.2 O Gênero Conto	26
1.3 O Gênero Notícia	30
1.4 Ensino de Escrita: Reflexões e Sugestões de Trabalho	36
1.5 Processo de Retextualização	45
1.5.1 Alguns trabalhos sobre retextualização	49
1.6 Análise de Material Didático	52
1.6.1 Livro didático	52
1.6.2 Caderno pedagógico – SME-RJ	59
<b>2 METODOLOGIA</b>	66
2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa	66
2.2 Tipo de Pesquisa	69
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b>	72
3.1 Descrição da Sequência Didática e Resultados obtidos em cada Oficina	72
3.1.1 Etapas de uma sequência didática	72
3.1.2 Sequência didática elaborada para o 6º ano	89
3.1.3 Sequência didática elaborada para o 7º ano	103
3.2 Análise das Produções e Resultados obtidos no Processo de Retextualização	117
3.2.1 Análise da intervenção do 6º ano	119
3.2.2 Análise da intervenção do 7º ano	133
<b>CONCLUSÕES</b>	145
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	149
<b>APÊNDICES</b>	154
A – Questões sobre o conto “As Asas de Ícaro”	154
B – Lista de frases para a transformação em títulos de notícias	155
C – Questões sobre o conto mitológico – <i>O Julgamento de Orestes e o Voto de Minerva</i>	156
D – Lista de frases para a transformação em títulos de notícias – 7º ano	157
E – Avaliação – Fato X Opinião	158
F – Certificado de participação	159

<b>ANEXOS</b>	160
A – Lista de descritores – SME-RJ – 6º ano	160
B – Lista de descritores – SME-RJ – 7º ano	161
C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	162
D – Questionário de Levantamento de informações	163
E – Conto único trabalhado na etapa de preparação de conteúdos – 6º ano	164
F – Notícia trabalhada na etapa de preparação de conteúdos – 6º ano	166
G – Notícia – Caderno Pedagógico – SME-RJ – 4º bimestre – Texto para avaliação	167
H - Carta de Anuência para a realização da intervenção - 2015	168
I – Carta de Anuência para a realização da intervenção - 2016	169
J – Parecer do Comitê de Ética – UFRRJ	170

## INTRODUÇÃO

Embora a escrita não possa ser considerada somente como um sistema a ser decodificado, ela é de fato um sistema linguístico pelo qual uma sociedade letrada como a nossa se orienta. O domínio da prática da escrita fornece um *status* de poder na sociedade, instituindo também processos de inclusão e exclusão sofridos pelos indivíduos em razão de tal uso. Por isso, uma reflexão sobre o uso da escrita na vida e na sociedade se faz relevante.

A participação em práticas sociais que envolvem a escrita vai além da mera decodificação de palavras; é necessário um desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes – letramento (KLEIMAN, 1998). O domínio dos gêneros textuais se destaca, dentre outras, como uma das formas mais férteis para alcançar tal letramento, uma vez que todo texto lido ou produzido é pertencente a um gênero. Além disso, a aprendizagem da escrita também compreende fatores como memória, leituras prévias, contexto, regras prescritivas e de funcionalidade. Portanto, o papel da escola se torna significativo para o desenvolvimento de tal competência e para a minimização da exclusão social que afeta os indivíduos não letrados.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-se um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1995, p. 7).

Dada a importância da escrita em nossa sociedade, este trabalho enfoca o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade para alunos dos 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental, visando atingir o domínio dessa competência. Esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver nos alunos a habilidade de retextualização do gênero conto mitológico ao gênero notícia por meio da identificação de fatos. Tais fatos devem ser relevantes para a produção de uma notícia. Ela foi desenvolvida com os alunos dos 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro e está inserida na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS). A fim de alcançar esse objetivo geral, seguem os objetivos específicos: a) localizar fatos em um texto, bem como utilizar essas informações de forma autônoma e proficiente; b) ampliar o letramento do aluno através do trabalho com a retextualização de contos mitológicos para o gênero notícia.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (doravante SME-RJ) estabelece descritores (Anexos A e B) que contêm as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental para atingir as competências de Leitura e Produção Textual, privilegiadas no ensino de Língua Portuguesa. Esses descritores servem para direcionar o trabalho do professor em sala de aula no que se refere a essas competências. Por virem ao encontro aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa, foram selecionados dois deles, considerando a dificuldade apresentada pelos alunos em alcançá-los: localizar informações explícitas em um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais se torna imprescindível para o estudo do texto e a identificação de fatos, diferenciando-os de uma opinião. Atesta-se, com este trabalho, que o processo de retextualização se configura como um excelente recurso para o ensino da escrita, visto que possibilita partir de um gênero textual em que será realizada a busca de informações para a produção escrita em outro gênero, em que serão aplicadas as informações encontradas. Partindo de uma metodologia baseada na sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta pesquisa nos direciona a ações mais eficientes que possam solucionar ou, pelo menos, amenizar as dificuldades encontradas nas produções escritas.

A Unesco conceitua analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos, no entanto, é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia. No Brasil, o índice de analfabetismo funcional é medido entre pessoas com mais de 20 anos que ainda não completaram quatro anos de estudo formal (WERTHEIN, 2012). Porém, o levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), em 2013, divulgada em setembro de 2014, mostrou que o índice de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi aferido em 8,3%, o equivalente a 13,04 milhões de analfabetos no país (PORTAL MEC, 2014). Ao trabalhar com escolas públicas, deve-se também levar em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado para medir a qualidade do aprendizado nacional e projetar metas visando à melhoria do ensino. O Ideb é divulgado a cada dois anos, e em 2014 verificou-se que o Brasil ficou abaixo das metas projetadas (4,4) para o ano de 2013 pelo MEC, nos anos finais do Ensino Fundamental, atingindo 4,2. Tal índice avalia as redes públicas e privadas de

ensino e constatou que 60% das redes públicas do Brasil estão abaixo da meta projetada para esse segmento do Ensino Fundamental (INEP, 2014).

Esses índices apontam que, cada vez mais, jovens se encontram como analfabetos funcionais e, mesmo aqueles que apresentam um bom rendimento escolar, ainda possuem dificuldades quanto à leitura e à escrita. Ademais, tais resultados reforçam a necessidade de o professor de Língua Portuguesa se apoderar de novas práticas nas aulas com a utilização de estratégias significativas para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos iniciantes no segundo segmento do Ensino Fundamental. Portanto, é nesse momento que a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) bem como o processo de retextualização elaborado por Marcuschi (2010, [2001]) e Dell'Isola (2007) trazem importantes contribuições.

Assim, esta pesquisa justifica-se pelo produto alcançado com o trabalho de transformação de um gênero em outro, ambos com predominância da tipologia narrativa, denotando o funcionamento social da linguagem. Compreende-se também que as atividades de retextualização têm muito a colaborar para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, quer para a formação de leitores críticos, quer para a formação de produtores de textos bem sucedidos.

Buscam-se, neste estudo, como subsídio teórico, pesquisas que ofereçam discussões relacionadas ao conceito de gêneros textuais, suas características, funcionalidade e aplicabilidade e sobre as tipologias textuais como Bakhtin (2011) e Adam (2001), referente ao processo de retextualização em suas diversas modalidades, como Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007), como também sobre o conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como estratégia sistematizadora para o trabalho com os gêneros textuais.

Para este trabalho, é adotada uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo e como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Esse tipo de pesquisa visa implantar alguma ação que ocasione transformação nas atitudes dos participantes e melhoria para eles partindo de um problema identificado pela professora de Língua Portuguesa, a pesquisadora. Para a resolução de tal problema, espera-se que o grupo de participantes se aproprie das técnicas necessárias para o aprimoramento da escrita de seus textos.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo corresponde aos pressupostos teóricos, dispondo de temas como gêneros textuais e tipologias, bem como sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa. Consta desse capítulo também um detalhamento sobre os gêneros abordados

nessa intervenção – conto e notícia – apresentando um breve panorama histórico, suas características, estrutura e importância para o processo de ensino-aprendizagem da língua. Além disso, esse capítulo trata da importância do ensino da escrita, oferecendo um panorama de como essa competência era tratada nas escolas, em anos anteriores, e o que se pode fazer para mudar essa concepção tradicional. Há também a apresentação do processo de retextualização e como ele favorece o trabalho com a produção textual, além de alguns trabalhos desenvolvidos com esse processo, mostrando resultados satisfatórios. Por fim, nesse capítulo encontra-se também a análise de material didático utilizado nas séries em que a intervenção ocorreu a fim de verificar o trabalho proposto para os gêneros conto e notícia.

O segundo capítulo trata da metodologia em que se expõem a área e o tipo de pesquisa desenvolvida, o local e os sujeitos participantes como também os instrumentos utilizados e a obtenção dos dados.

A análise da proposta de intervenção didática é apresentada no terceiro capítulo. Nele serão exibidas as apreciações feitas sobre os dados coletados e sobre os resultados atingidos com as ações propostas a partir desta intervenção. Há uma exposição sobre o conceito de sequência didática, bem como o detalhamento das etapas de seu processo e das oficinas realizadas baseadas nesse esquema de sistematização.

Por fim, a conclusão obtida com o trabalho realizado, seguida das referências e dos anexos.

# 1 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA ESCRITA

Neste capítulo, cabe apresentar os subsídios teóricos envolvendo os estudos sobre gêneros e tipologias textuais, bem como a discussão sobre a diferença existente entre esses temas. Há também um detalhamento da sequência narrativa, visto que os dois gêneros tratados nesta dissertação a têm como predominante. Mostra-se relevante também abordar a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) sobre tais estudos e qual a importância do texto nesse documento. Em meio a essa discussão, busca-se mostrar como os estudos sobre gêneros e tipologias textuais cooperam para o ensino da leitura e produção textual, principalmente para o ensino fundamental. Aqui também são apresentados os gêneros textuais *conto* e *notícia*, proporcionando uma análise um pouco mais detalhada sobre eles na apresentação de suas características, estruturas e funções.

Este capítulo também mostrará a importância do ensino da escrita e as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes durante o processo de ensino-aprendizagem das habilidades necessárias para o desenvolvimento e aprimoramento dessa competência como também será abordada a perspectiva que cada um dos sujeitos envolvidos tem sobre ela. Convém apresentar como alguns estudiosos sobre o assunto sugerem o trabalho com a produção textual e as etapas necessárias para o sucesso desse processo de aprendizagem. Serão também fornecidas algumas sugestões de trabalho, para alunos do segundo segmento do ensino fundamental, com produção textual.

Aqui também serão exibidos os aportes teóricos que tratam do processo de retextualização e suas características, bem como a exposição de alguns trabalhos, com resultados satisfatórios, sobre esse processo. Por fim, será apresentada uma análise do material didático utilizado pelas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

## 1.1 Conceituação e Apresentação sobre Gênero e Tipo Textuais

Bronckart (1999, *apud* BUENO, 2011, p. 28), ao orientar-se pelos princípios epistemológicos do sociointeracionismo<sup>1</sup> ou interacionismo sociodiscursivo (ISD), analisa as condutas humanas como ações situadas, ou seja, ações significantes, cujas propriedades

---

<sup>1</sup> Sociointeracionismo, concepção formulada por Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação (RABELLO E PASSOS, 2016).

estruturais e funcionais são, sobretudo, um produto de socialização, a qual se torna possível pela linguagem. O autor também afirma que a psicologia sociointeracionista conduz ao estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, visto que os textos constituem-se como materializações das ações verbais humanas. Além disso, tais ações estabelecem relações interdependentes com o contexto social.

Na tentativa de compreender a teoria mais geral do ISD, considera-se importante estabelecer uma diferenciação entre os conceitos de atividade e ação. A atividade de linguagem

funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.63).

Cada atividade é composta de ações, que podem ser “atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social.” (MACHADO, 2005, p. 249). Para o ISD, a linguagem passa a ser encarada como instrumento fundador e organizador da vida humana, além de tomar como unidades de análise a língua, o agir e o pensamento consciente. Tal papel atribuído à linguagem iniciou-se em comunidades por meio de textos orais e depois por meio de textos escritos. Entretanto, os textos criados não eram iguais entre si, pois à medida que as situações de comunicação e os seus objetivos variavam, os textos também apresentavam diferenças. Partindo de tal pressuposto, esses textos produzidos passaram a ser agrupados e classificados em gêneros textuais. Para Santos, Richie e Teixeira (2012, p. 12), “os diferentes gêneros textuais (orais ou escritos) são formas distintas de textualização, que se constroem de acordo com as variadas situações de interlocução e atendem a objetivos sociointeracionais.”

Machado (2005) declara que os gêneros de textos, como produtos sócio-históricos, podem ser considerados como elementos explicativos da ação da linguagem, logo, não são unidades de estudo da psicologia. Por isso, salienta-se que o ISD não se preocupa com a tríade identificar/definir/classificar os gêneros, mas em discutir e buscar hipóteses sobre o papel deles na ação da linguagem, com finalidades didáticas ou teóricas.

Ao pensar o ensino, segundo Cristóvão e Nascimento (2001), a contribuição do ISD ocorre no desenvolvimento das capacidades de linguagem bem como no desenvolvimento das capacidades reflexivas dos alunos sobre as imposições e restrições atuantes nos pré-construtos sociais dentre eles os gêneros textuais.

Para Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.” Além disso, o autor ainda acrescenta que tal fenômeno é oriundo de um trabalho coletivo e que os gêneros colaboram na ordenação e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano.

Ao longo do tempo, os gêneros vão se alterando, podendo até desaparecer; no entanto o surgimento de novos gêneros também é possível. Ao traçar um percurso histórico quanto ao desenvolvimento dos gêneros, constata-se que, na primeira fase, marcada por povos de cultura oral, é produzido um conjunto limitado de gêneros. Por volta do século VII a.C., com a invenção da escrita alfabética, surgem em maior quantidade os gêneros textuais escritos. Com o advento da imprensa, há uma expansão dos gêneros. Como última fase, isto é, a atual, intitulada cultura eletrônica, verifica-se a presença da tecnologia como forte influência para o surgimento de novos gêneros, tantos orais como escritos.

Os gêneros textuais são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais; eles devem ser analisados em seus usos, sendo considerados, portanto práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2010).

Não se podem considerar os gêneros como estruturas rígidas, mas como entidades dinâmicas e maleáveis. De acordo com Bakhtin, “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Tal estabilidade ocorre à medida que é possível identificar algumas unidades linguísticas e alguns modos de organização sintática nos segmentos que compõem qualquer exemplar de um gênero, como por exemplo: ao pedir que duas pessoas escrevam uma receita, características como verbos no imperativo, ingredientes e modo de preparo, próprias desse gênero, aparecerão nos dois textos elaborados. Alguma instabilidade é aceitável, pois é possível fazer certas adaptações sem que os textos representem gêneros diferentes.

Assim sendo, os gêneros possuem uma identidade e configuram-se como entidades significativas que, na produção textual, impõem escolhas que não podem ser completamente livres nem aleatórias, sejam sob o ponto de vista lexical, formal ou temático. Conforme os aspectos composicionais, eles se caracterizam por estilo, conteúdo temático e estrutura.

O estilo está relacionado à seleção lexical, expressões e frases mais comuns e ao modo como são organizadas, bem como ao grau de formalidade na relação entre o locutor e o interlocutor. O conteúdo temático diz respeito ao tema, isto é, ao que pode ser dito naquele gênero. A estrutura refere-se às partes constituintes de cada gênero e às tipologias textuais.

Ao se falar de gêneros, não se podem deixar de lado as tipologias textuais, os tipos de textos, as sequências tipológicas ou até mesmo as sequências textuais, termo este estabelecido por Adam (2001).

As tipologias criadas por Adam podem ser classificadas de cognitivas, pois são estruturadas em função do modo de organização cognitiva dos conteúdos.

Ao apoiar-se na máxima bakhtiniana sobre “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Adam (2001) institui uma tipologia de sequências textuais que se inserem na base dos textos padronizados da nossa vida social. O autor também procura transferir a análise sociolinguística bakhtiniana dos gêneros discursivos<sup>2</sup> em direção ao mais linguístico da textualidade. Adam institui uma análise das unidades mínimas de composição textual, como também propõe cinco tipos de sequências textuais: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal (BRANDÃO, 2002, p. 28).

Marcuschi (2010, p. 24), a fim de proporcionar uma maior visibilidade sobre as diferenças entre tipos e gêneros textuais, elabora um quadro sinótico. Em síntese, os gêneros textuais sustentam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais sustentam-se em critérios internos (linguísticos e formais). Com a finalidade de ilustrar tal diferenciação, o quadro citado será reproduzido abaixo:

**Quadro 1 - Diferenças entre tipos e gêneros textuais**

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p.24)

<sup>2</sup> O termo “gêneros discursivos” é usado aqui como referência à análise feita por Bakhtin.

Embora existam diferenças entre eles, Marcuschi (2008) salienta que os gêneros não devem ser vistos como opostos às tipologias. Ambos não devem ser encarados dicotomicamente, mas complementares e integrados. Tanto os gêneros como as tipologias não subsistem de maneira isolada nem alheios um ao outro, são de fato formas constituintes de um texto, isto é “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas.” (MARCUSCHI, 2008, p.160).

Tratar tipologias como sinônimos de textos pode configurar um verdadeiro equívoco, pois os textos são organizados conforme a tipologia predominante, entretanto, mais de uma pode aparecer na constituição deles. As sequências tipológicas são

(...) segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. São tipos que perpassam os diferentes gêneros. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas e, ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas linguísticas características. Mas os gêneros é que são os enunciados da vida real, carregados de condicionamentos pragmáticos, contextuais e ideológicos. (WACHOWICZ, 2012, p. 52)

A sequência textual prevê partes do texto significativamente estruturantes chamadas de macroposições que são constituídas de proposições ou sentenças. Através do tempo e das relações sociais, os usos vão sendo consolidados e a previsibilidade assegurada. Isto é, a própria história da leitura e da escrita passa a organizar essas características, de tal maneira que é possível prever a estrutura de uma narrativa ou de uma descrição. Dessa forma, é possível reconhecer em uma fábula elementos de uma sequência narrativa que estarão presentes também em contos ou romances. Tais elementos podem ser reconhecidos até mesmo em outros sistemas semióticos como um filme de cinema, no teatro ou em uma novela.

Wachowicz (2012), considerando as categorizações formuladas por Adam (2001) estabelece as cinco sequências tipológicas e suas respectivas características. A seguir, será apresentada uma breve explicação sobre elas além de uma planificação dos elementos que a caracterizam.

A sequência descritiva possui um caráter menos concreto, pois apresenta as qualidades e propriedades de uma determinada entidade sem apresentar uma organização temporal muito definida. Possui como objetivo principal apresentar características físicas e psicológicas. São predominantes aqui as sequências de localização. A presença de adjetivos, advérbios de modo, intensidade e lugar principalmente como também de verbos estáticos ou situação no

presente ou no imperfeito são marcas linguísticas observadas nela. Muitas vezes a descrição pode aparecer em outras sequências tipológicas.

A sequência expositiva tem como finalidade a discussão, informação ou a exposição de um assunto. Há o predomínio de sequências analíticas ou explicativas. Operadores discursivos como conjunções e preposições, expressões modalizadoras como advérbios de dúvida e afirmação além de verbos que se apresentam no presente do indicativo são marcas importantes dessa sequência.

As sequências argumentativas apresentam a defesa de um ponto de vista ou uma opinião através de argumentos e contra-argumentos organizados logicamente, mostrando relações de causa e consequência. Nelas são predominantes operadores discursivos como conjunções e preposições, expressões modalizadoras, verbos que introduzem opinião e operadores argumentativos.

As sequências injuntivas têm como objetivo apresentar prescrições de comportamento ou ações ordenadas de modo sequencial; podem apresentar também regras e procedimentos que devem ser seguidos. Predominam aqui verbos no imperativo, no infinitivo ou no futuro do presente e pronomes, como, por exemplo, *você*.

As sequências narrativas objetivam o relato de um fato ou de ações em uma sequência temporal, elemento central nesse tipo de texto. As marcas linguísticas que se destacam aqui são os verbos de ação, advérbios de tempo, de causa e de lugar, verbos no presente ou no pretérito perfeito. A presença de discursos direto, indireto e indireto livre é frequente.

A estrutura narrativa é talvez a mais estudada, visto que é a mais antiga, pois as pessoas já tinham o costume de relatar fatos e contar histórias, mesmo quando a comunicação era feita somente de forma oral. É possível perceber a construção e a propagação de estruturas que são reconhecidas e usadas pelas pessoas e que vão sendo sedimentadas ao longo do tempo.

Como o presente trabalho enfocará dois gêneros textuais (conto e notícia) baseados em sequências tipológicas narrativas, convém exibir alguns critérios formulados por Adam (2001), sintetizados por Wachowicz (2012), que são utilizados para compor tal sequência.

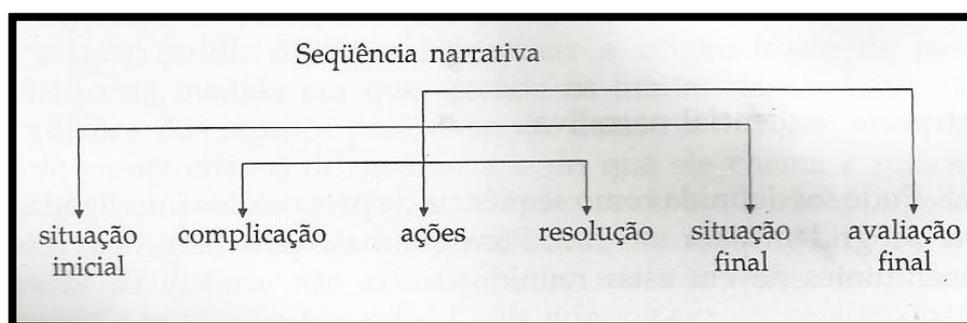
A sequência narrativa apresenta um fluxo de eventos no tempo, em que se mantém um tema através das transformações de ações em uma relação de causalidade, ou seja, são necessários diferentes acontecimentos dispostos em uma sequência temporal, porém devem convergir para um único tema e as ações devem ter uma relação de causa entre si.

É imprescindível a presença de pelo menos um personagem antropomorfo constante envolvido nos eventos. Tais personagens são aqueles com representação humana; mesmo sendo animais ou objetos, mostram um comportamento humano impresso pelo texto narrativo.

É necessária a existência de um conflito ou uma complicação que se encaminhará para uma resolução. Na narrativa não ocorre simplesmente uma sucessão de acontecimentos, é preciso que eles se organizem para a culminância de um conflito que vai assegurar a dramaticidade aos personagens<sup>3</sup>.

Essa sequência textual pode apresentar um juízo de valor ou uma opinião; isto é, uma avaliação final, que pode ser implícita ou explícita (como nas fábulas) e pressupõe que para todo texto há um interlocutor. Portanto, “qualquer enunciado é orientado para outro: como uma resposta, um acordo ou uma avaliação.” (WACHOWICZ, 2012, p. 57)

Brandão (2002, p. 30) aponta que a constituição da narrativa sobre um esquema elementar pode sofrer incontáveis variações.



**Figura 1** - Esquema elementar de uma sequência narrativa

Fonte: Brandão (2002, p. 30).

O traço da verossimilhança deve estar presente, pois esse critério fornece o caráter de ficção à narrativa. Entretanto, levando em consideração que, neste trabalho, o produto final será uma notícia, para o leitor, o que está sendo narrado não precisa ser real, basta ser possível de acontecer.

Machado (2005) apresenta uma organização dos conteúdos das sequências tipológicas e as fases características de cada uma delas. Para a sequência narrativa, a autora estabelece as

<sup>3</sup> Convém salientar que nem sempre as narrativas contemporâneas apresentam todos esses elementos, como por exemplo, os nanocontos.

seguintes fases: situação inicial, complicação, ações desencadeadas, resolução e situação final. Nas apostilas elaboradas pela SME-RJ, os elementos de uma narrativa são apresentados aos alunos e definidos da seguinte forma: presença de uma situação inicial em que haverá a apresentação de personagens e sua situação no tempo e lugar; uma complicação ou conflito em que surgirá um fato novo que muda o rumo da história, dando início a uma sucessão de ações; o clímax que consiste no momento de maior tensão da história e já fazendo uma preparação para o desfecho, e o desfecho em que haverá a resolução de toda a complicação.

Os PCN instituem o texto como unidade básica de ensino, porém é preciso repensar o conceito de texto. Não se pode tratar o texto como qualquer material escrito, visto que o texto pode ser também oral e também multimodal. Ademais, a compreensão de determinados textos se dá através da observação de outras linguagens além da verbal.

Assim, o ensino de textos necessita abarcar diversos aspectos como o domínio ou esfera discursiva<sup>4</sup> a que pertence (midiático, jurídico, literário entre outros), o suporte em que circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia predominante, elementos verbais e não verbais que constituem esse texto e também a interação entre os interlocutores.

Os textos, para os PCN (1998), são organizados sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Portanto, o gênero deve ser tomado como objeto de ensino. Por isso,

(...) nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

De acordo com Marcuschi (2010, p. 37), “o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade extraordinária de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.” Portanto, é preciso conduzir os alunos à produção ou análise dos mais variados eventos linguísticos, orais ou escritos, a fim de tornar-lhes possível a identificação das características de gênero em cada um.

Obviamente, a escola não consegue dar conta de explorar todos os gêneros que circulam socialmente, pois eles possuem um caráter ilimitado. Portanto, os PCN orientam que sejam priorizados aqueles utilizados em situações públicas de uso da linguagem.

---

<sup>4</sup>Domínio discursivo ou esfera discursiva designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios discursivos não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Assim sendo, ao se pensar na prática escolar torna-se imprescindível uma classificação de gêneros com base em critérios coerentes. Verifica-se que foram efetuadas várias distribuições sistemáticas dos gêneros, de acordo com um critério estabelecido. O Grupo de Genebra<sup>5</sup> propôs agrupamentos de gêneros, levando em consideração três importantes critérios: a) o domínio social de comunicação a que pertencem; b) as capacidades linguísticas envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; c) sua tipologia geral. (BARBOSA, 2000). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem cinco agrupamentos, a fim de que os alunos possam aprender capacidades e operações diversas: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Marcuschi (2008) apresenta uma distribuição de gêneros da oralidade e da escrita, utilizando o domínio discursivo como critério para classificação. Uma vez que muitos gêneros podem ser comuns a vários domínios, esses ficam assim estabelecidos: instrucional, jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional.

Para o presente trabalho, no entanto, foi considerado o critério de agrupamento de gêneros baseado nos estudos de sequências textuais de Adam (2001): narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e instrucional.

Os PCN também propõem uma classificação de gêneros, porém nesses documentos eles estão agrupados, em função de sua circulação social, e estão listados de acordo com a modalidade (oral e escrita) em que ocorrem. São eles: gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, normalmente presentes no universo escolar.

O agrupamento exibido em tal documento mostra uma discrepância entre as indicações de gênero apresentadas para as práticas de leitura e de produção de textos escritos. Isto ocorre, pois são levados em consideração os usos sociais dos textos, visto que as pessoas leem mais do que escrevem. Contudo, os gêneros abordados nesta pesquisa – conto e notícia – são indicados em ambas as práticas, considerando a modalidade escrita da linguagem. Embora o conto tenha a sua origem na oralidade, somente a notícia aparece como gênero indicado para a prática de produção de textos na modalidade oral da linguagem. Isso talvez ocorra porque, no tocante aos gêneros orais, os PCN privilegiam os gêneros de natureza formal pública, nesse caso, a notícia. Ademais, a ausência desse gênero nessa prática faz com que o aluno não desenvolva a habilidade de criar e reproduzir histórias oralmente que é a base do conto, o que talvez dificulte a organização de ideias na transposição delas para a escrita. O

---

<sup>5</sup>Grupo de pesquisadores (J. P. Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz) ligados à Universidade de Genebra que tem como enfoque de trabalho a discussão sobre gêneros.

aluno, ao contar uma história, também se coloca como narrador e pode interferir nos acontecimentos, o que vai lhe conferir autonomia, além de um papel de mediador entre o fato narrado e o ouvinte. Isso lhe dará a chance de se apropriar das características do gênero com mais eficácia, visto que criará um texto com objetivos definidos, isto é, saberá por que e para quem ele será contado. Nossos alunos precisam ser capazes de transitar entre as duas modalidades –oral e escrita – de forma bem sucedida e, para isso, é necessário prática.

De acordo com os PCN (1998) são listadas algumas sugestões didáticas que visam à formação de leitores, que podem ser realizadas com os gêneros indicados na prática de leitura de textos escritos: a) leitura autônoma: o aluno lê silenciosamente; b) leitura colaborativa: é realizada pelo professor que também efetua alguns questionamentos sobre o texto; c) em voz alta pelo professor; d) leitura programada: propõe uma discussão coletiva de um título considerado difícil para os alunos; e) escolha pessoal: criar oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal.

Para produzir um texto, é necessário coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Um escritor profissional raramente realiza sozinho tal tarefa, isto é, conta com a ajuda de outros profissionais como revisores, preparadores de originais, coordenadores de editoriais etc. Para o aprendiz, a coordenação desses aspectos torna-se um trabalho um tanto complexo; portanto, os PCN (1998) sugerem algumas atividades em que alguns desses aspectos já sejam abordados pelo texto original. São elas: transcrição (o que dizer e o como dizer); reproduções, paráfrases, resumos (como dizer); práticas de decalque (o que dizer). Ainda de acordo com os PCN (1998, p. 77) “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro”.

Quando se trata de atividades envolvendo criação e autoria, consideradas mais complexas, os PCN (1998, p. 77-78) sugerem a “refacção textual”,<sup>6</sup> isto é, o processo de refazer o texto quantas vezes forem necessárias para atingir a versão final. Tal processo permitirá uma profunda reestruturação do texto, visto que entre a primeira produção e a produção final uma série de atividades foi realizada. A refacção textual fará com que o professor organize as atividades de maneira com que os alunos saiam do complexo (o texto), partam para o simples (questões linguísticas e discursivas) e retornem ao complexo (texto final). Desta forma, os alunos poderão se apropriar das habilidades necessárias para a escrita.

---

<sup>6</sup> De acordo com os PCN (1998, p. 77), a refacção faz parte do processo de escrita em que há a releitura de trechos a fim de dar prosseguimento à redação e reformulação de passagens durante a elaboração de textos.

A classificação de gêneros é importante à medida que torna possível a realização de uma progressão curricular. Logo não há um critério que suplante outro. Ao contrário, como diz Barbosa (2000, p. 173), “uma progressão curricular adequada deve emergir da interação e confluência desses critérios.”

Um trabalho que toma como objeto de ensino os gêneros textuais poderá se concretizar tão logo execute as seguintes ações: selecionar gêneros, elaborar uma progressão curricular, coletar um *corpus* de texto pertencente ao gênero em questão, descrever o gênero, realizar um projeto de trabalho considerando questões relacionadas à transposição didática e planejar uma sequência didática para o ensino do gênero (BARBOSA, 2000).

Para concluir, Brandão (2002, p. 39) considera “proveitoso” o trabalho com o conceito de gênero concebido por Bakhtin aliado à classificação das tipologias textuais organizada por Adam, que permitirá a apreensão nas formas textualizadas dos gêneros, a sua materialidade linguística.

Fazer o aluno ser capaz de transitar entre as diversas estruturas e funções dos textos, como leitor e escritor, é o mais relevante no trabalho com os gêneros.

Vale ressaltar que considerar a tipologia narrativa como ponto comum entre os gêneros conto e notícia não se configurou a única razão para embasar tal escolha. Como será possível verificar nas próximas seções, outro aspecto atua como ponto de contato entre ambos: o relatar. Embora tais gêneros demonstrem formas de linguagem diferentes em seus relatos, quer mais figurada, quer mais objetiva e impessoal, ainda assim, há a ocorrência da ação de relatar. De acordo com Koch e Elias (2015), o discurso relatado é frequente nas sequências narrativas.

Como o foco desta pesquisa é o trabalho pedagógico a partir dos gêneros conto e notícia, na próxima seção, será apresentada uma abordagem das características linguístico-textuais desses dois gêneros.

## **1.2 O Gênero Conto**

O gênero conto apresenta a sequência tipológica textual narrativa como predominante e, de acordo com Marcuschi (2008), esse gênero pertence ao domínio discursivo ficcional. Já os PCN incluem o conto no grupo dos textos da área literária e o coloca como um dos gêneros privilegiados para a leitura (BRASIL, 1998).

Três sentidos podem ser conferidos à palavra conto, de acordo com Julio Casares (*apud* GOTLIB, 2006, p. 11): relato de um acontecimento; narração oral ou escrita de um acontecimento falso e fábula contada às crianças para diverti-las. Pode-se perceber que todas as significações mostradas exibem um ponto em comum: são maneiras de se contar algo, e por isso, são narrativas. Toda narrativa apresenta uma sequência de acontecimentos de interesse humano e mantém a unidade em torno de uma mesma ação.

Os contos populares carregam em si a marca da oralidade em virtude de sua origem oral, destinados a uma comunidade/audiência que não sabia ler, mas que carregava em sua tradição, a técnica da exposição da própria narrativa. Tal narrativa se compõe de uma exposição simples que ocorre em uma sequência lógica, sem particularidade que se alongue ou que não seja indispensável.

Câmara Cascudo (1984, *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 87) destaca três características necessárias à técnica da narrativa popular. São elas: ambiente propício, com a finalidade de proporcionar uma atmosfera tranquila para atrair a atenção do ouvinte; uso de fórmulas como “era uma vez” e “aconteceu um dia”, que servem para criar uma expectativa positiva para o que vai ser contado e tornar possível para o leitor/ouvinte saber que o que será lido/ouvido é uma narrativa. Por meio de sua origem e natureza popular (forma simples),<sup>7</sup> o conto popular tende a trazer traços da oralidade, o que geraria uma aproximação com o leitor, visto que o plano oral se concretiza como um traço de socialização primária. Porém, é importante destacar que a identificação dessas características não é tão importante quanto compreender a intenção voltada para a presença do interlocutor.

Ao analisar a trajetória histórica do conto, Gotlib (1995, *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 88) aponta três momentos significativos: a criação do conto e sua transmissão na modalidade oral; em seguida, ocorre o registro escrito, e por último; a criação do conto já feita na modalidade escrita, surgindo assim, a figura do narrador-contador-escritor de contos, reiterando o caráter literário desse gênero.

Santos, Richie e Teixeira (2012) alertam que, embora os contos tenham uma origem popular (forma simples), eles apresentam características distintas e se diferenciam dos contos literários (forma artística)<sup>8</sup>, visto que estes são “fruto da imaginação de um autor”. É possível perceber que os contos mantêm características como mobilidade, generalidade e pluralidade.

---

<sup>7</sup> Forma que permanece através dos tempos, recontada por vários sem perder sua “forma”. (GOTLIB, 2006, p. 18).

<sup>8</sup> Como é elaborada por um autor-escritor, tal forma é impossível de ser recontada sem a perda de sua peculiaridade. (GOTLIB, 2006, p. 18).

Segundo Gotlib (2006, p 18), é por isso que o conto tem “como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar”.

Segundo Vladimir Propp (2001), o gênero conto maravilhoso constitui-se de partes fundamentais para sua composição. O autor mostra que todo conto começa por uma situação inicial, em que os personagens ou o futuro herói são apresentados pelo nome e descrição de seu estado.

O conto se desenvolve a partir de uma falta ou injustiça. O desenrolar das ações, que Propp chama de *funções*, se dá por meio de interdições, transgressões, combates, provas, perseguições, ajudas até a chegada ao desfecho, que é marcado por uma punição (do antagonista), vitória (herói) ou recompensa. Todo esse desenvolvimento compõe uma sequência e, a cada falta cometida, uma nova sequência é criada.

Quanto aos personagens, Propp (2001) os agrupa de acordo com sete esferas de ação: do agressor (antagonista), que comete a falta; do doador, que auxilia o herói ou o submete a provas; do auxiliar, que repara a falta; da princesa e seu pai; do mandante (aquele que envia o herói para a missão); do falso-herói e do herói.

Essas esferas de ação podem se distribuir pelos personagens da seguinte forma: a) um personagem ocupa uma esfera de ação; b) um personagem ocupa várias esferas de ação; c) vários personagens se alternam em uma esfera de ação (PROPP, 2001). Algumas diferenças entre o conto tradicional e o moderno, quanto à estrutura e à técnica de narrar, são percebidas. O tradicional compõe-se de ação e conflito que perpassam pelo desenvolvimento até o desfecho; o moderno compõe-se de uma narrativa com estrutura não convencional, pois há uma fragmentação e uma evolução de uma trama linear para uma diluída, às vezes, sem ação principal.

Propp (2001) estabelece uma diferenciação entre as formas fundamentais e secundárias<sup>9</sup> de um conto. O autor defende que forma fundamental é tudo que é relacionado à origem do conto. Porém, como não é possível desvincular a relação conto/meio, tudo o que vem da vida ordinária representa uma forma secundária. Logo, as causas das transformações são sempre exteriores ao conto.

Tais transformações são materializadas por meio de vários processos. Dentre eles, os principais são redução, representada por uma forma fundamental incompleta, explicada pelo esquecimento; ampliação, a forma fundamental sofre acréscimos e complicações;

---

<sup>9</sup> Propp nomeia as formas secundárias de derivadas. (2001, p. 49)

substituição, sofre transposições; e assimilação, ocorre a substituição incompleta de uma forma para outra, produzindo a fusão de duas formas em uma.

Câmara Cascudo (1984, *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 91) esclarece que cada conto se constitui de elementos sobrepostos, coordenados que formam a trama e, que não se configuram inéditos, pois, assim como o processo discursivo, eles são oriundos de outros discursos.

O conto mitológico também se classifica como uma narrativa que se compõe de maneira simples com uma preocupação explicativa, atendendo a uma necessidade que os seres humanos possuem de dar sentido às coisas ou aos fenômenos que os cercam. Esse gênero é centrado em temas que têm a ver com as raízes culturais de um povo, revelando a sua visão de mundo. Portanto, o conto mitológico “faz parte da construção da identidade de um povo” (JESUS; BRANDÃO, 2002, p. 47).

O conto mitológico era transmitido de maneira oral com a função de suprir a necessidade que os seres humanos tinham de compreender o mundo e entendê-lo como um todo. Ao ser registrado pela escrita, esse gênero conserva traços do enredo, embora não tenha como pretensão o divertimento das pessoas. Seu objetivo principal é, sobretudo, apresentar a cultura e o modo de pensar do homem da antiguidade. A relação desse homem com o mundo se dá por meio de narrações que abordam a presença de deuses ou seres estranhos que explicam o surgimento do mundo de uma maneira mágica.

Uma característica marcante do conto mitológico é a presença de seres sobrenaturais tais como os deuses. A Mitologia Grega ensina que os deuses surgiram para colocar ordem no caos primitivo. A todos os fenômenos inexplicáveis no universo, a Mitologia dá conta de explicá-los de maneira simples e direta.

A partir dos conceitos apresentados sobre o conto, trabalhar com esse gênero, no ensino de leitura e escrita, configura-se uma maneira mais familiar e mais simples para estimular a aquisição de tais competências por parte dos alunos, além de proporcionar a sistematização de ideias. Por meio de contos, o aluno pode refletir sobre a função social da escrita, desenvolver a criatividade e a imaginação, ampliar o repertório cultural e o vocabulário.

Ademais, o ensino de contos mitológicos mediante o conceito de gênero textual deve privilegiar a sua estrutura composicional e os elementos que os constituem, para que os alunos possam dominar tal gênero.

### 1.3 O Gênero Notícia

O gênero notícia jornalística também possui a sequência tipológica textual narrativa como predominante. Além disso, segundo o agrupamento de gêneros sugerido por Marcuschi (2008), a notícia está inserida no domínio discursivo jornalístico. Já os PCN incluem a notícia no grupo dos textos da área de imprensa e a colocam como um dos gêneros privilegiados para a leitura e para a produção de textos (BRASIL, 1998).

A inclusão desse gênero como objeto de estudo tem como finalidade a formação de um leitor crítico e atuante na realidade em que se insere. A leitura do texto jornalístico proporciona ao leitor o acesso à informação, e desenvolve nele a capacidade de entendimento e compreensão, a integração na realidade social em que vive, a formação de opiniões e a capacidade de reflexão, isto é, habilidades essenciais para a formação de um leitor crítico. Ademais, o estudo desse gênero mostrou-se necessário, visto que os alunos precisam ler textos mais atuais e mais próximos de sua realidade. Portanto, os textos jornalísticos ganham cada vez mais espaço dentro das aulas, demonstrando a grande influência provocada pela mídia.

Os jornais são meios de comunicação para a realização de várias atividades como divulgar informação e expressar opinião. Tanto em uma como na outra são necessários três importantes atores sociais: (i) os jornalistas, responsáveis pelas notícias, reportagens, editoriais e colunas; (ii) os colaboradores, incumbidos dos artigos de opinião; (iii) os leitores, encarregados das cartas de leitor.

Considerando a definição bakhtiniana de gênero do discurso, discutiremos a notícia. Esse gênero se configura como um gênero secundário<sup>10</sup> (BAKHTIN, 2011), isto é, aquele que tem a comunicação elaborada e institucionalizada. Ele também se caracteriza como predominantemente informativo e ao qual as pessoas estão mais expostas em seu cotidiano, porque é veiculado em vários lugares e suportes: às vezes a mesma notícia é veiculada no mesmo dia em suportes variados.

A notícia possui funções sociais e retóricas, que podem ser explícitas ou implícitas. Além disso, tais funções são variáveis e imprevisíveis.

A função explícita deve ser analisada sob dois pontos de vista: o da mídia, que é informar os leitores sobre os fatos atuais e relevantes para os grupos sociais; o dos leitores,

---

<sup>10</sup> Os gêneros secundários do discurso “surgem nas condições de um convívio cultural, mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente no escrito) - artístico, científico, sociopolítico.” (BAKHTIN, 2011, p. 263)

que têm como propósito se atualizar sobre os acontecimentos recentes, o que lhes traz satisfação por saberem de um fato em primeira mão. As funções implícitas são aquelas não assumidas pela mídia: fomentar crenças e valores dos grupos sociais dominantes, fazer propagandas de produtos e propagandas políticas, induzir alguns tipos de comportamentos e outros.

Segundo Marques de Melo (2003, p. 66), “notícia é o relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social”; enquanto no manual da *Folha* (1996),<sup>11</sup> o verbete aparece como “puro registro dos fatos, sem opinião.” Partindo das definições acima citadas, entende-se que o fato é o elemento de maior importância, portanto, se configura como o objeto de estudo/análise de uma notícia.

Todavia, não é qualquer fato que gerará uma notícia. Erbolato (1991, p. 53) cita uma definição de notícia, dizendo que ela é o “relato de um fato recentemente ocorrido, que interessa aos leitores”, isto é, o fato noticiado precisa ser novo, recente e relevante. Segundo Alves Filho (2011), trabalhar somente com fatos recentes impõe uma restrição para o trabalho em sala de aula. No entanto, o autor afirma que é possível trabalhar com notícias antigas em atividades de leitura, desde que haja objetivos específicos e coerentes com as pesquisas sobre o funcionamento desse gênero.

Levando em conta o tempo entre ocorrência de um fato e sua transformação em notícia, o evento deflagrador e os propósitos comunicativos, devemos considerar que as propostas de produção de notícia em sala de aula precisam orientar os alunos a se voltarem para os fatos da vida real que ocorreram muito recentemente e escolher aqueles que podem ser considerados relevantes por leitores de um determinado perfil para então transformarem-nos em notícias. (ALVES FILHO, 2011, p. 95)

Atualmente, manter-se informado é uma necessidade. Tal comportamento é possível através do acesso às notícias através dos jornais, revistas, televisão e pela internet. Entretanto, conforme Grijo (2011, p. 42) esses textos são quase sempre vistos “apenas como fonte de informação e não como técnica para estimular a leitura mais complexa e também terreno fértil para a formação de alunos produtores de textos.”

De acordo com Alves Filho (2011, p. 123), “cada gênero favorece mais direta e intensamente o aprendizado de certas capacidades discursivas, interativas, textuais e cognitivas.” O trabalho com a produção de notícias em sala de aula visa oportunizar a aprendizagem de diversas capacidades, tais como: identificar o agente social nos

---

<sup>11</sup>[www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_edicao\\_n.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_n.htm)

acontecimentos relatados, selecionar variados pontos de vista sobre um mesmo fato, equilibrar diferentes pontos de vista, a fim de se aproximar de um fato com a maior isenção possível.

A estrutura que compõe uma notícia é relativamente estável apesar de seus elementos poderem se combinar de maneiras diversas. Uma das coisas que auxilia a estabilidade desse gênero é o fato de ser criado em um ambiente empresarial, pois existe um conjunto de regras que orientam o modo de elaborá-la, como manuais de estilo existentes nos grandes jornais brasileiros. Isso também auxilia na escrita impessoal da notícia, pois ao redator/jornalista não lhe é possível deixar marcas de seu estilo pessoal. Tal estrutura faz os leitores acreditarem que as notícias são imparciais e objetivas.

A construção composicional do gênero notícia se organiza da seguinte maneira, segundo Melo e Assis (2013): lide + corpo do texto. O lide apresenta como função resumir o evento com o propósito de atrair a atenção dos leitores para os fatos, enquanto o corpo do texto fornecerá mais detalhes sobre o fato noticiado, a sequência de eventos ocorridos e quais as consequências e reações provocadas por eles; além de comentários e testemunhos que divulgam como a avaliação do ocorrido é feita pelos atores sociais envolvidos diretamente ou indiretamente no fato.

Além dessa estrutura, há outros elementos gráfico-editoriais que auxiliam, tais como títulos, subtítulos, fotos e legendas. O título, segundo o *Manual de Redação e Estilo do Estado de São Paulo* (1992), é um texto curto que tem como função anunciar a informação principal da notícia ou descrever precisamente um fato. Além disso, há um consenso segundo o qual um título deve ser responsável por despertar a atenção do leitor. Koch e Elias ainda acrescentam

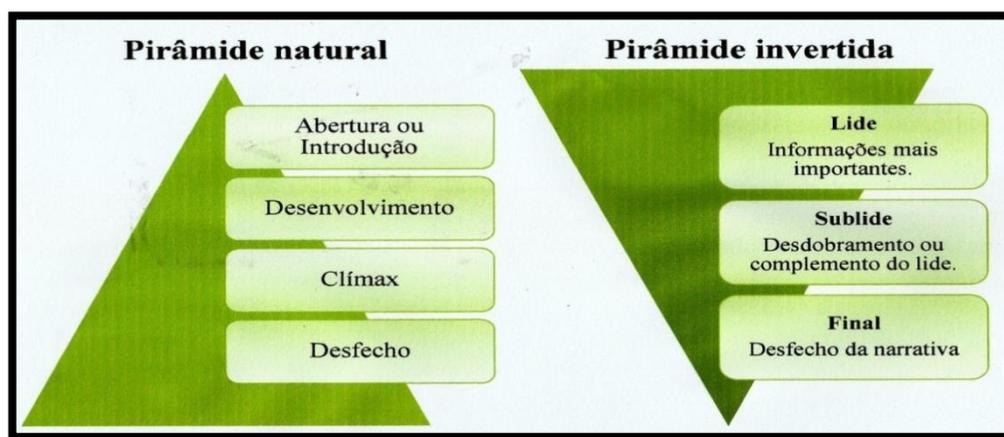
Um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória conjuntos de conhecimento necessários para a sua compreensão (*frames*, esquemas), permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses, que, na sequência da leitura, vão ser testadas, confirmando-se ou não... (KOCH; ELIAS, 2015, p. 90).

Isto é, esse elemento tem poder de influenciar na decisão do leitor referente à compra ou não do jornal e à leitura ou não da notícia. O subtítulo tem como função trazer uma informação complementar e também relevante, bem como apresentar resumidamente o tema tratado na notícia. Esse elemento deve apresentar um destaque em relação ao texto da notícia. A legenda constitui-se em um pequeno texto que complementa a foto utilizada na notícia. Ademais, ela deve responder aos questionamentos básicos do leitor e pode chamar a atenção dele para algum detalhe que lhe tenha fugido à observação. É conveniente mencionar que tais

elementos gráficos, por não apresentarem grande dificuldade de leitura, são de extrema importância para a ativação do conhecimento prévio do leitor, para a elaboração de hipóteses e previsões sobre o texto a ser lido.

O lide corresponde ao primeiro parágrafo que apresenta de maneira sucinta o acontecimento principal e deve conter as respostas às perguntas básicas como: quem, o que, quando, onde, como, por que, com o objetivo de fornecer ao leitor, de forma bastante clara, as principais informações sobre o fato. Tal fórmula permite ao leitor a identificação rápida do evento central e a tomada de decisão ao desejar ou não continuar a leitura. Além disso, permite ao leitor a interrupção da leitura sem prejuízo na compreensão do fato. No entanto, para Bueno (2011), não há uma ordem predeterminada a ser seguida ao responder a essas perguntas, assistirá ao redator como iniciar levando em consideração o fato que atingirá o leitor, despertando-lhe interesse pela leitura do texto completo.

As notícias, de modo geral, apresentam a estrutura da pirâmide invertida<sup>12</sup> e têm seus fatos reorganizados em uma ordem de relevância e não na ordem cronológica (pirâmide natural ou estilo narrativo), isto é, aparecerá primeiro aquilo que pode ser avaliado pelos leitores como mais inusitado, impressionante ou importante. A pirâmide natural abarca as fases da narrativa, enquanto a pirâmide invertida apresenta primeiramente as informações mais importantes no lide, tentando responder ao sexteto de perguntas já citado; em seguida, parte para o sublide que vai adicionar informações complementares ao lide e por fim, o final, encerrando a narrativa.



**Figura 2 - Esquema organizacional do texto - Notícia**

Fonte: Baseado nas orientações do Manual de Redação e Estilo, O GLOBO (1999, p. 35-36)

<sup>12</sup>Técnica jornalística em que jornalista organiza a notícia colocando a informação mais importante no início e o menos importante no final, pelo que o leitor apenas pode efetuar a leitura seguindo o roteiro definido pelo jornalista. (CANAVILHAS, 2006, p. 2)

Tal estruturação torna subjetivo o caráter da notícia. Para Bueno (2011, p. 109), a notícia é entendida como uma “versão de um fenômeno social”, visto que o redator ou o relator de um fato acaba agindo com parcialidade ao escolher o ponto de vista sob o qual irá descrevê-lo, ao realizar sua escolha lexical ou até mesmo ao determinar a ordem em que aparecerão as informações. Portanto, cabe dizer que não há de fato uma notícia puramente objetiva; uma vez que o lugar que ela toma no jornal já passa por um ato de avaliação.

Partindo do pressuposto de que a notícia deve relatar algo ocorrido na realidade, não basta somente relatar o fato, torna-se necessário oferecer o máximo de informações possíveis para que ele pareça verdadeiro e a notícia seja confiável. Enfim, para Grijo (2011), a notícia não deve somente ser verdadeira, ela deve parecer verdadeira. Entretanto, como a noção de verdade é deslocada no jornalismo, de fato ela precisa ser verossímil, isto é, parecer verdadeira ou ser plausível. A fim de atingir tal objetivo, as notícias se utilizam de estratégias específicas para garantir essa aparência de verdade e de confiabilidade. Van Dijk<sup>13</sup> (1988, p. 84-85, *apud* Alves Filho, 2011, p. 99) propõe as seguintes estratégias: uso de evidência das testemunhas oculares e/ou de outras fontes confiáveis (autoridades e profissionais); números de pessoas envolvidas e horário em que o fato ocorreu, a fim de indicar exatidão; uso de citações diretas das fontes e a organização dos fatos em estruturas familiares como as narrativas.

Geralmente, as notícias apresentam as características do estilo formal, devendo evitar os coloquialismos e, quando estes são necessários, devendo usá-los entre aspas. Vale registrar, no entanto, que, segundo Nilson Lage (1985), as notícias ficam entremeadas entre o registro informal e formal do idioma<sup>14</sup>. Palavras novas também são inseridas, a fim de revelar novos desdobramentos. O estilo desse gênero é bastante variável, pois depende do interlocutor, do tema abordado e do perfil da empresa jornalística; entretanto é possível destacar algumas orientações. A impessoalidade (ausência do uso de “você” e “eu” para se referir ao leitor e redator, respectivamente) faz com que não haja a presença de atos de fala diretos.

Visto que os fatos contidos nas notícias não possuem como objetivo o relato de experiências pessoais ou opiniões do redator, o “eu” se faz presente meramente como um observador imparcial e um mediador dos fatos (ALVES FILHO, 2011). Portanto, as citações se configuram como estratégias valiosas para que o jornalista, impossibilitado de expressar

---

<sup>13</sup> VAN DIJK, Teun A. News as discourse. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

<sup>14</sup> A linguagem jornalística é composta de palavras, expressões e regras combinatórias possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal (LAGE, 1985, p. 38).

sua opinião ou seu ponto de vista particulares, possa selecionar pontos de vista de testemunhas, pessoas envolvidas e comentaristas.

Em razão de possuir um espaço reduzido, a escrita deve ser compacta (uso de nominalizações e orações relativas). Ademais, a ordem dos elementos sintáticos e a preferência por estruturas passivas ou ativas denunciam posicionamentos implícitos dos jornais sobre os fatos. Segundo Erbolato (1991), a ordem direta é a recomendada por apresentar clareza.

Quanto à linguagem empregada, é mais visível no gênero notícia o uso de palavras curtas, poucos adjetivos, visto que a intenção é o fornecimento de dados, para que o leitor possa fazer seu próprio julgamento. O destaque é dado aos verbos e substantivos: há a predominância de verbos vigorosos, de ação, de preferência na forma ativa e no modo indicativo, verbos no tempo passado, quando no texto da notícia e, no presente, quando usados nos títulos objetivando provocar uma maior aproximação do leitor com o fato. De acordo com Erbolato (1991), as palavras devem ser selecionadas dando preferência às mais simples e de fácil entendimento ao leitor.

As escolhas lexicais não são somente aquelas pertinentes ao gênero, mas também aquelas que se referem a questões ideológicas e ao tipo de jornal onde o texto será impresso.

Outrossim algumas características são apontadas por Lustosa (1996, *apud* BUENO, 2011, p. 111) para o texto de uma notícia, tais como: **objetividade**, o fato principal deve ser narrado primeiro; **clareza**, o jornalista só deve relatar sobre aquilo que sabe; **concisão**, o redator deve ser direto e econômico no uso das palavras; **precisão**, o jornalista deve ter atenção quanto às informações para a manutenção de um texto coerente.

À medida que as características estruturais e estilísticas sobre a notícia vão sendo descortinadas, torna-se possível utilizar esse gênero, no ensino de leitura e escrita, como uma maneira mais simples e mais atual para o desenvolvimento dessas competências por parte dos estudantes. O estudo desse gênero proporciona também a sistematização de ideias e principalmente a capacidade de tomar decisões, pois o aluno, ao redigir uma notícia, se vê diante de uma série de escolhas: o fato mais relevante, tipo de público ao qual se destina tal texto e as escolhas lexicais e estilísticas. Por meio do estudo das notícias, o aluno se tornará capaz de refletir sobre a função social da escrita, desenvolver o senso crítico e ampliar o vocabulário.

Ao fim desta seção, conclui-se que os dois gêneros trabalhados nesta pesquisa pertencem a domínios discursivos distintos, a saber: literário e midiático, respectivamente,

embora haja a predominância da tipologia textual narrativa em ambos. Esse aspecto exige um tratamento diferenciado para cada um desses gêneros, já que implicará diferenças de estilo e de uso da linguagem.

Finalmente, antes de trabalhar com qualquer gênero, torna-se necessária uma reflexão sobre a situação atual em que o ensino de escrita se encontra e quais as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no ambiente escolar que impedem tal desenvolvimento. A partir dessa reflexão, será possível o planejamento das ações a serem tomadas, a fim de minimizar tais problemas.

#### **1.4 Ensino de Escrita: Reflexões e Sugestões de Trabalho**

Em uma sociedade grafocêntrica, torna-se importante o ensino da escrita, visto que o não domínio dessa competência gera preconceito e exclusão por parte daqueles que a dominam. Cabe à escola o desafio de fazer com que todos os alunos integrem a cultura do escrito, tornando-se assim participantes plenos da comunidade de escritores. Para tanto, os PCN consideram que

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno utilizar a linguagem (...) na leitura e produção de textos escritos de modo a atender múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso [...] (BRASIL, 1998, p.32)

No entanto, é notória a dificuldade que nossos alunos, sejam eles do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, encontram no ato de escrever. Inúmeras são as razões: dificuldade de estruturação de um texto, temas desinteressantes, atividades puramente metalinguísticas, escrever somente para serem avaliados, dentre outras.

Com o advento das redes sociais, é possível perceber que, hoje em dia, os jovens escrevem cada vez mais. Entretanto, ainda que a internet oportunize vários momentos de/para a escrita, é visível que os alunos continuam apresentando um baixo desempenho linguístico no que se refere, principalmente, à escrita padrão. Estudantes descrentes e desacreditados quanto à sua competência linguística e docentes que se sentem impotentes na relação com os conteúdos de Língua Portuguesa caracterizam uma crise na habilidade de estruturar adequadamente um texto. No que diz respeito ao ensino público brasileiro, alguns fatores contribuem para a dificuldade do ensino da escrita: escolas em condições físicas precárias,

alunos sem condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para o aprendizado, sistema de ensino repressor da criatividade e da iniciativa tanto dos estudantes quanto dos professores, currículos inadequados às necessidades dos alunos e professores com uma carga exaustiva de trabalho.

A produção textual é vista, geralmente, pelos professores como uma atividade escolar menos gratificante, embora fundamental para a formação dos discentes. Já os alunos não se mostram muito interessados em escrever. A prática tradicional faz com que o aluno escreva somente para o professor, o único leitor e também o avaliador, que corrigirá o texto e lhe atribuirá uma nota. O professor, conseqüentemente, fica frustrado ao ver que os textos apresentados estão mal redigidos e que suas sugestões foram ignoradas, percebendo que o aluno joga o texto fora sem nem mesmo relê-lo. Assim sendo, segundo Geraldi (2012, p. 65), “a produção de textos foge totalmente ao sentido de uso da língua”.

Os jovens encaram o processo de escrever como algo dicotômico: escrever sem a preocupação com a avaliação é diferente de fazer redação. Portanto, mostra-se importante que seja estabelecido um sujeito-autor. Mas quem seria esse sujeito?

Geraldi (2002) aponta para duas concepções de sujeito estipuladas nos anos 60 do século passado e que se confrontavam: de um lado, o sujeito como “fonte do seu dizer”, aquele que “tem consciência absoluta do seu dizer, pois sabe o que diz”; de outro lado, estaria o sujeito como aquele “assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio”. Entretanto, nenhuma dessas concepções estaria subjacente ao conceito de produção de textos. Portanto, o sujeito “ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas.” (GERALDI, 2002, p. 20)

Assim sendo, um primeiro passo a contribuir para a melhoria do ensino da escrita foi a alteração do termo *redação* para *produção textual* em que o termo *produção* já incorpora a ideia de criação, de construção, carregando assim um significado mais positivo e mais associado à concepção de processo, que, de fato, é como a escrita deve ser vista; enquanto o termo *textual* enfatiza a noção de que o texto é a unidade de ensino da qual se parte e para a qual se destina. Além disso, outro passo importante foi o ensino-aprendizagem centrado no aluno, em vez de no professor, visto antes como único detentor do conhecimento. A partir da valorização da interação entre os alunos e o professor, o aluno tem oportunidades para o desenvolvimento da sua individualidade.

É importante mostrar a ideia da escrita como processo aos alunos, para que entendam que, ao ser vista sob tal ótica, ela desencadeia algumas atitudes como reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias, próprias de um comportamento escritor. Segundo Passarelli, (2012), trabalhar a escrita sob a ótica de processo exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, criar ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual.

É necessário também deixar de priorizar, nas aulas de produção de texto, as atividades puramente metalinguísticas, pois estas só contribuem para a “limpeza” daquilo que se detecta na superfície do texto. Ao trabalhar a gramática pela gramática, percebe-se a intimidação que isso causa no aluno e o afastamento dele da leitura e da escritura, pois, dessa forma, ele não consegue perceber a língua em uso. Passarelli aponta o papel (ideal) da produção de textos na escola:

(...) é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos. (PASSARELLI, 2012, p. 46)

Embora tenham ocorrido avanços no ensino de produção textual (livros didáticos com propostas a partir da diversidade de gêneros e a mudança do termo “redação” para “produção”), ainda se podem encontrar propostas de produção textual com base nos métodos tradicionais, pautadas no ensino das tipologias,<sup>15</sup>. Ancorada por esse tipo de ação tradicional, Beth Marcuschi (2007) classifica esses textos produzidos como redações clássicas ou endógenas.<sup>16</sup> A escola não deve, portanto, se restringir ao estudo das características desses tipos de texto, visto que nenhum texto é puro. Como vimos na seção 1.1, muitas vezes a narração, a descrição e a argumentação não se encontram sozinhas em um texto único, há apenas o predomínio de uma determinada tipologia em determinado texto. A autora (2007) também aponta para a importância da redação mimética, isto é, uma subcategoria do gênero redação escolar que enfoca a produção de textos cuja finalidade seria reproduzir os traços de gêneros textuais que transitam no espaço extraescolar; pois esses contribuem para a construção da textualidade além de conferir autonomia ao aluno na escrita.

De acordo com Passarelli (2012), nada impede que se estude a partir de modelos, no entanto, deve-se ter em mente que produzir um texto baseado em modelo não implica sua

---

<sup>15</sup> É possível ver esse predomínio de tipologias na análise de material didático apresentada nesta dissertação na seção 1.6.

<sup>16</sup> Uma das subcategorias abarcadas pelo macro-gênero redação escolar. (MARCUSCHI, 2007, p. 64)

reprodução ou imitação, e sim sua recriação. É preciso garantir também que o aluno adquira o conhecimento necessário para a produção de textos que terá que escrever ao longo da vida. A autora também ressalta que os alunos demonstram dificuldades quanto à escrita de textos porque possuem o chamado medo do papel em branco, como também explica que isso acontece porque falta repertório para desenvolver o tema a ser escrito e falta domínio dos procedimentos do processo de escrita. Isto é, o aluno não tem sobre o que escrever e não sabe também como escrever (PASSARELLI, 2012).

Como já apontado nos parágrafos anteriores, alguns problemas já foram identificados e algumas atitudes já foram tomadas para solucioná-los, para, assim, viabilizar o ensino de escrita na escola; no entanto, por que o aluno ainda não gosta de escrever?

Em vez de propiciar um espaço para experiências pessoais, as atividades escritas correspondem a episódios de reprodução que priorizam exercícios gramaticais ou registram o conteúdo previsto pela escola. Esse tipo de atividade de produção de textos dá conta tão somente, de uma solicitação do professor, e constitui-se como mais enfadonha tarefa escolar. (PASSARELLI, 2012, p. 59)

A resistência em escrever pode ser explicada por dois fatores: a) o tema proposto está distante da realidade dos alunos; b) a ausência do lúdico em sala de aula. Na luta contra essa resistência, o papel do professor é fundamental. Surge, então, a importância de haver um professor-facilitador no ensino de produção textual, pois um profissional com essa característica levará em consideração as experiências e as recordações de seus alunos e os incentivará no reconhecimento de que vale a pena escrever sobre tais coisas e ainda os ajudará a escolher os temas, o gênero textual e o público a quem se destinarão tais produções. Dessa forma, o ensino adquiriria um cunho pessoal, visto que os alunos se sentirão donos dos seus textos.

Um professor-facilitador, ao resgatar o lúdico para o ensino de produção de textos, tornará essa atividade mais prazerosa e interessante para os alunos. O lúdico deve ser pensado como um agente socializador. Ser um professor-facilitador faz do docente alguém que possa acolher seus alunos na sua individualidade.

Além de facilitador, o professor deve desempenhar mais dois papéis importantes: aprendiz e mediador. Aprendiz, pois o professor precisa estar sempre se atualizando e aprendendo, isto é, sua formação deve ser contínua. O docente deve ter em sua mente que ele nunca estará pronto, sempre há o que se aprender. Mediador, papel essencial do professor no processo ensino-aprendizagem, pois “ao acompanhar, observar, orientar e avaliar esse

processo, procura estabelecer com o aluno e não para o aluno, um projeto transparente, com objetivos previamente traçados, com metas determinadas” (PASSARELLI, 2012, p. 68).

Outra característica importante para o professor desempenhar o papel de um bom mediador é a relação que ele tem com a leitura e a escrita, ela deve ser prazerosa. Dessa forma o professor conseguirá transmitir o valor que a língua tem.

O objetivo do professor sempre deve ser despertar o interesse do aluno, que pode se manifestar através das atividades e/ou pelas curiosidades espontâneas do sujeito. Quanto à escrita, a motivação ocorreria ao propiciar uma situação real de comunicação, escolhendo situações e temas que despertem o interesse dos aprendizes.

Outro problema que se tem visto atualmente é que os alunos não estão sendo capazes de transferir conhecimentos para além da escola. O aluno, então, passa a questionar a importância daquilo que aprende na escola, pois não consegue enxergar um sentido social mais amplo. Como os jovens não percebem uma relação desse ensino com as necessidades práticas de sua vida, não compreendem a importância de aprender e/ou aprimorar o ato de escrever (PASSARELLI, 2012).

A escrita é antes de tudo um objeto social, portanto é necessária uma reflexão sobre a importância dessa competência em nossas vidas, o que revelará as duas funções predominantes: comunicativa (aborda a finalidade da escrita em diferentes situações) e informativa (aborda a informação a ser transmitida). Tal reflexão proporcionará a abertura de um espaço diferenciado para o ensino de produção textual.

Além disso, segundo Lerner (2002), é essencial que a escola se torne um lugar onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde tais competências sejam ferramentas poderosas que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde a interpretação e produção de textos sejam um direito a ser exercido e uma responsabilidade a ser assumida. O quadro abaixo mostra o propósito comunicativo, ou seja, a finalidade de escrevermos em diferentes situações, quer da vida cotidiana, quer da vida escolar e o relaciona aos diversos gêneros textuais.

## Quadro 2 - Funções sociais da escrita: Para que escrevemos?

	Função social e/ou propósito comunicativo	Gênero
Escrever para	Fornecer/obter informações e resolver problemas práticos do dia a dia	cheque; carta comercial; ofício, memorando, relatório técnico, circulares; <i>curriculum vitae</i> ; textos de procedimentos; <i>e-mails</i> ; provas, redações e trabalhos escolares; convites; textos para mural; regras de jogos; manuais de instrução; receita médica; bula de remédio
	Partilhar vivências	depoimentos em redes sociais, em colunas de revistas; blogue; ágora
	Reivindicar, manifestar e/ou formar opinião	carta de leitor; carta de reclamação; artigo de opinião; editorial
	Não esquecer Fornecer suporte à memória	fichamentos, resumos, resenhas etc.; anotações pessoais em calendários; páginas de agendas; receita; datas de aniversários; listas
	Formalizar registros permanentes	convites; certidões; certificados; diplomas; frases em tatuagens
	Substituir comunicações próprias do contato face a face	bilhetes, cartas; telegramas, mensagens eletrônicas [via computador, telefone]
	Satisfazer curiosidades, inteirar-se	folhetos religiosos; mensagens que orientam papéis sociais; propagandas institucionais; cadernos de perguntas pessoais dos adolescentes
	Passar o tempo, ter momentos de lazer	poemas, pichações em muros, cadernos pessoais
	Obter informações, esclarecimentos ou trocar mensagens atinentes a relações sociais com parentes, amigos e namorados	torpedo; telegrama; carta; <i>e-mail</i> ou outra correspondência eletrônica; cartões de Natal, de aniversário
	Produzir literatura	acrósticos, crônicas, contos, romances, poemas, haicais, limeriques

Fonte: Passarelli (2012, p. 118).

A experiência para produzir textos escritos requer mais do que talento ou dom; é ter o conhecimento sobre o processo e para tal é preciso prática. Entretanto, como o ensino de produção textual nas escolas é assistemático e improvisado, logo se torna importante a sistematização dessa prática. Dessa forma será possível ao professor ministrar instrução específica e tornar evidente para o aluno que, para melhorar seu texto, são necessárias algumas etapas: **planejamento, rascunho, revisão e edição**.

O planejamento trata de operações de seleção de informações e organização de ideias. Durante essa etapa é feita a coleta de dados. Em seguida, é feita a organização, em que algumas ideias são eliminadas ou acrescentadas. O rascunho equivale à primeira versão do texto, em que elas vão para o papel, com atenção à organização dos parágrafos, de acordo com alguns critérios estabelecidos. A revisão é quando alguns episódios de reescrita são iniciados. Essa é a etapa que causa mais resistência dos alunos. A intenção, nesse momento, é

verificar se o que foi escrito está expresso de modo organizado, claro e coerente. A edição é a fase final, ou seja, é passagem do texto a limpo. Nesse momento, o professor deverá indicar o que se pretende fazer com o produto final.

A partir daí, os alunos passam a pensar o seu trabalho enquanto o realizam. É nesse momento que surge o estabelecimento do diálogo entre professor–aluno no processo de produção textual, pois os alunos podem conversar com o professor, fazem perguntas sobre seus temas e até pedem que o professor efetue uma leitura do que foi escrito, passando assim a encará-lo como um corretor. Ademais é nessa alternância entre as ações de escrita/leitura/reescrita que o aluno vai se apropriando dos mecanismos linguísticos, fazendo escolhas e tomando decisões para expressar suas ideias.

Produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo. (GERALDI, 2002, p. 45)

Ao partir do pressuposto de que uma prática sistematizada para o ensino de escrita é fundamental, um planejamento de ações conforme o conceito de sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) torna-se imprescindível. De acordo com os autores, uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Uma sequência didática tem como objetivo principal ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo que ele possa adequar a sua escrita a uma determinada situação de comunicação. Além disso, configura-se um procedimento que proporciona acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio. Esse procedimento é dividido em quatro fases: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final a serem explicitadas no capítulo 3.

Além de uma prática sistematizada, é preciso, sobretudo, ter em mente que só se aprende a escrever escrevendo, isto é, o aluno precisa ser sempre exposto a situações de escritura de textos, quer seja na aula de português, quer seja em outras disciplinas. Os PCN estabelecem a língua como um sistema de representação do mundo, portanto presente em todas as áreas de conhecimento e também advertem que “a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo

professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.”  
(BRASIL, 1998, p. 31)

Silva e Silva (2013) estabelecem três condições básicas, que resumem toda a discussão realizada nesse capítulo, para formar escritores competentes:

Formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (SILVA; SILVA, 2013, p. 86).

Convém aqui fazer algumas sugestões de práticas de produção de textos no ensino fundamental, levando em consideração os gêneros textuais e propósitos comunicativos, exibidas no quadro a seguir:

**Quadro 3 - Sugestão de atividades (continua)**

<b>Propósitos comunicativos</b>	<b>Gêneros textuais / Atividade propostas</b>
<b>Produzir literatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de limeriques<sup>17</sup>, que podem ser feitos a partir de fotos, obras de arte e outros temas sugeridos;</li> <li>• Criação de acrósticos;</li> <li>• Criação de microcontos a partir de algumas situações sugeridas ou criar contos a partir de microcontos fornecidos pelo professor;</li> <li>• Criação de contos ou crônicas a partir de fotos de jornais ou revistas, fornecidas pelo professor ou trazidas pelos próprios alunos.</li> <li>• A partir de relato de um aluno sobre uma experiência vivida, os outros alunos da turma podem produzir uma crônica.</li> </ul>
<b>Reivindicar e /ou formar opinião</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de cartas do leitor ou cartas de reclamação.</li> </ul>
<b>Trocar mensagens com outras pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de cartas pessoais, para serem enviadas a colegas de outras turmas, a funcionários e professores da escola, aos familiares, a alunos de outra escola.</li> </ul>

<sup>17</sup> Poemas curtos, de caráter divertido, com 4 ou 5 versos com um esquema regular de rimas (AABBA).

Quadro 3. Continuação

<b>Propósitos comunicativos</b>	<b>Gêneros textuais / Atividade propostas</b>
<b>Expor, narrar e persuadir utilizando textos midiáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Produção de notícias a partir de fotos de jornais ou revistas, fornecidas pelo professor ou trazidas pelos próprios alunos;</li> <li>•Retextualizações de textos curtos para notícias;</li> <li>•Elaboração de propagandas para produtos sugeridos;</li> <li>•Realização de entrevistas com professores e funcionários da escola, com comerciantes e moradores do bairro, com familiares de acordo com uma temática sugerida.</li> </ul>
<b>Resolver problemas práticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criação de regras para jogos, para condutas em sala de aula ou na escola.</li> </ul>

Fonte: Baseado nos esquemas de Passarelli, (2012, p. 118) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.102).

É válido salientar a necessidade de dar um destino às produções escritas dos alunos, para que se fuja do caráter artificial dado às produções escolares. Portanto, ao trabalhar com alguma das propostas sugeridas acima, o professor deve pensar qual será o destino de tais trabalhos. Aqui também serão propostas algumas sugestões de encaminhamentos das tarefas realizadas pelos alunos:

- Exposição dos trabalhos no ambiente escolar, para que outros alunos possam ter acesso à leitura desse material;
- Eventos na escola em que os contos ou limeriques possam ser lidos e a cuja leitura outros professores, os funcionários ou até mesmo a comunidade escolar possam assistir;
- Criação de um jornal-mural onde possam ser expostas as notícias, propagandas e entrevistas produzidas;
- Envio das cartas de leitor e de reclamação aos destinatários, para que tomem as providências necessárias para o atendimento de tais reivindicações;
- Envio e/ou entrega das cartas pessoais para os destinatários;
- Envio de notícias produzidas pelos alunos para o jornal do bairro, caso exista um.
- Produção de um livrinho com as histórias criadas pelos alunos.

Conclui-se que as práticas de produção de textos sugeridas nessa seção bem como esta proposta de intervenção se configuram como redações miméticas, pois são produções textuais

que utilizam gêneros textuais pertencentes ao contexto extraescolar que migram para a sala de aula, a fim de contribuir para a formação de um aluno autônomo em sua produção escrita.

### 1.5 Processo de Retextualização

A retextualização não se configura um processo inusitado nem é realizada de forma mecânica, pelo contrário, é possível ver eventos linguísticos no cotidiano em que atividades de retextualização ou reescrita de textos estejam presentes, como por exemplo: ao escrever a ata de uma reunião, ao contar a alguém uma notícia ou um filme a que assistiu na TV, ao fazer anotações sobre a explicação do professor. Essas ações são bastante complexas, mas são executadas sem a menor noção de tal complexidade. Torna-se necessário um estudo para que tais ações possam ser compreendidas. Segundo Marcuschi (2010, p.48), “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.”

Convém destacar que, embora as ações de reescrever e retextualizar possam se confundir nas práticas sociais, sejam elas escolares ou não, não devem ser abordadas de maneira equivalente. Por isso, estabelecer uma diferenciação entre essas ações torna-se pertinente. Segundo Marcuschi (2010), a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. Além disso, Dell’Isola (2007) defende a aplicabilidade desse processo entre gêneros diferentes. Já a reescrita (ou refacção) envolve a ação de operar sobre o mesmo texto, efetuando releituras e reformulações a fim de atingir a versão desejável, isto é, a produção final (MATÊNCIO, 2003 e BRASIL, 1998). É fato que algumas operações linguísticas presentes no processo de reescrita também estejam envolvidas nas atividades de retextualização – tais como operações de supressão, substituição, acréscimo e reordenação. Entretanto, as variáveis que influenciam nessas ações não apresentam comportamento semelhante.

Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto. (MATÊNCIO, 2003, p. 112-113)

Portanto, a reescrita está limitada à retomada, pelo aluno, de seu texto para fins de aperfeiçoamento e submetendo-o ao enquadramento dos parâmetros de avaliação vigentes, o que seria o principal propósito da produção. Enquanto a retextualização, por produzir um novo texto, irá reformular os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, as motivações e as intenções. Além disso, esse processo levará em conta as condições de produção, recepção e circulação, tanto do texto de partida quanto do texto de chegada. Ainda é possível concluir que toda atividade de retextualização envolverá processos de reescrita ou refacção, entretanto, nem toda atividade de reescrita ou refacção poderá ser considerada uma retextualização.

Marcuschi (2010) também estabelece, de acordo com as combinações feitas entre fala e escrita, quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Portanto, apesar de esse processo ocorrer de maneira diversificada e por ser um fato comum na vida diária, uma vez que essas ações são escolarizadas, ele pode também ser entendido como uma tarefa artificial, sem qualquer demérito disso.

Dell'Isola (2007) define retextualização como processo de transformação<sup>18</sup> de uma modalidade textual para outra (fala e escrita) ou entre as mesmas modalidades textuais. Logo, a retextualização considera a transformação de um texto em outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. A autora ainda aponta que tal processo se mostra como um excelente recurso para o trabalho com o gênero, pois envolve também a transformação de um gênero para outro.

É fundamental, portanto, destacar a importância da atividade de retextualização para o ensino de língua portuguesa, em especial para as atividades de escrita. Além disso, ajuda a promover uma reflexão sobre linguagem, língua, textos e gêneros textuais, pois “ensinar português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falamos, recuperando sua historicidade e sua função social.” (DELL'ISOLA, 2007, p.10).

As atividades de retextualização reúnem várias operações que contribuem para o trabalho de produção textual. Dentre elas é válido ressaltar um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito. Isto é, primeiramente é necessário compreender o que será recontado ou retextualizado. Portanto, como a base para a atividade de retextualização, neste trabalho, conta com a identificação de fatos, torna-se importante a

---

<sup>18</sup>A palavra aqui foi tomada no sentido de que a retextualização resulta num novo texto (outro gênero).

compreensão dos fatos que são apresentados nos textos de partida trabalhados para ajudar na realização desse processo.

O conceito de retextualização pode estar associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e/ou entre gêneros textuais. No entanto, no presente estudo foram analisados os processos de retextualização de um texto escrito (conto) para outro texto escrito (notícia), caracterizando a mesma modalidade de veiculação entre dois gêneros textuais diferentes.

Um texto apresenta sempre a interdependência em relação a outros textos já produzidos, já que não é uma unidade autônoma em si mesma. Por isso, na interação diária com os textos, há a busca por um referente textual preexistente. Assim sendo, torna-se possível apresentar um mesmo tema por meio de vários gêneros textuais. Para tanto, é preciso que os alunos tenham contato com textos de gêneros diversos, de maneira que aprendam a produzi-los e a utilizá-los, em contextos específicos, no seu dia a dia.

Dell'Isola (2007) destaca a retextualização como um desafio que consiste em transformar o conteúdo de um texto em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base. Segundo a autora, é esse desafio que torna a atividade tão produtiva. Para ela, o processo de retextualização conta com algumas tarefas: a leitura; a compreensão partindo da observação e do levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero de acordo com a leitura e compreensão; a retextualização como a produção de um texto a partir de outro; a conferência, verificação das condições de produção do novo texto e da fidelidade ao conteúdo do texto lido; identificação das características do gênero-produto na retextualização; a reescrita, a produção da versão final do texto com os ajustes necessários.

O estudo dos processos de retextualização deve considerar quatro variáveis fundamentais apontadas por Marcuschi (2010): a) o propósito ou objetivo da retextualização; b) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; c) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; d) os processos típicos de formulação próprios de cada modalidade.

O propósito ou objetivo da retextualização deve ser previamente determinado pelo professor ao apresentar o texto de origem e estabelecer a finalidade da transformação. O aluno deverá ser capaz de perceber o nível de linguagem do texto de origem e verificar se há ou não diferenças acentuadas no nível de linguagem do texto de partida para o texto de chegada, ou seja, o que será produzido.

Ao considerar a variável que envolve a relação entre o produtor do texto original e o transformador, um texto pode ser feito pelo autor do original ou por outra pessoa. Neste

trabalho, como o texto não será refeito pelo autor do texto original, deverá ser estabelecido que não ocorram muitas mudanças, fazendo com que o conteúdo do original seja respeitado.

Quanto à relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, é muito importante considerar a configuração de cada um, pois podem ocorrer certas alterações como eliminação ou introdução e substituição ou reordenação de algumas formas linguísticas.

No que diz respeito aos processos de formulação, devem-se considerar as estratégias de produção textual típicas de cada modalidade. Para que um texto seja retextualizado de maneira bem sucedida, o texto de chegada deve ter seu gênero reconhecido, ou seja, ao passar um texto literário (conto) para um texto jornalístico (notícia), ainda que alguns vestígios do texto de partida permaneçam, será possível a identificação do gênero do texto final como *notícia*. Dos processos de formulação, decorrem operações que atingem as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica e a argumentatividade, que culminarão na qualidade do texto final (ou retextualizado).

Quanto à funcionalidade do processo de retextualização, Marcuschi (2010), em sua obra, considera apenas a passagem de um texto oral para o escrito e para isso apresenta nove operações textuais, reunidas em dois grandes blocos:

a) Operações que seguem regras de regularização e idealização, baseando-se em estratégias de eliminação e inserção (operações de 1-4);

b) Operações que seguem as regras de transformação, baseando-se em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, (operações de 5-9)<sup>19</sup>.

Marcuschi (2010) também assinala que, para o sucesso de uma retextualização, não é necessário que todas as operações sejam realizadas. Além disso, o autor ressalta que a ordem em que aparecem pode ser alterada, ou seja, é possível uma adaptação dessas operações para a atividade de retextualização de um texto escrito para outro em gêneros diferentes.

Ao relacionar as atividades de retextualização ao estudo dos gêneros textuais, espera-se que o aluno seja capaz de aprimorar a leitura e a escrita, bem como conhecer e dominar os gêneros.

---

<sup>19</sup> Visto que a proposta aqui apresentada não envolve a passagem do oral para o escrito, tais operações não foram usadas nesta pesquisa.

### 1.5.1 Alguns trabalhos sobre retextualização

Nesta subseção, verificam-se alguns trabalhos que exploraram, de forma eficaz, a metodologia da retextualização no ensino da escrita. A revisão de tais pesquisas permite uma análise dos efeitos oriundos do emprego das operações e estratégias de retextualização, em modalidades iguais ou diferentes (da escrita para a escrita e do oral para o escrito) ou de um gênero a outro gênero, quando esses são utilizados no ensino de língua portuguesa.

O trabalho de Nascimento (2015) apresenta uma proposta de retextualização da modalidade oral para a escrita e a transformação de um gênero – o depoimento - a outro gênero, a carta do leitor, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisadora baseou-se nas características da pesquisa-ação e na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O roteiro didático se inicia a partir de uma exibição de *slides* explicativos sobre os aspectos das modalidades oral e escrita e de uma exposição de trechos de depoimentos orais, a fim de familiarizar os alunos com o gênero de partida. Partindo de uma série de debates e discussões prévias entre professora e alunos, surgiu um tema de interesse comum da turma “Os problemas do bairro Jardim Corumbá”, onde a escola fica situada.

O trabalho se inicia com uma produção individual de um texto oral, no gênero depoimento. Em seguida, para a primeira produção que partiu do depoimento oral, alunos e professora realizaram um levantamento sobre os problemas da localidade. Foi realizada uma apresentação do depoimento oral produzido no auditório da escola. Após, foram registradas em um caderno as anotações e uma avaliação da turma sobre a apresentação.

Por meio do processo de retextualização, a produção inicial sofreu alterações, passando pela transcrição, até chegar ao depoimento escrito, aqui já de forma coletiva. A fim de analisar os elementos que compõem uma produção oral como gestualidade, entonação e pausas, foram utilizados materiais de áudio e vídeo, adquiridos durante a exposição. Ao passar o depoimento para a forma escrita, foram estudados pela turma depoimentos em suportes como jornais e revistas.

Para a familiarização com o gênero carta de leitor e análise de sua função e características, a professora expõe modelos desse gênero extraídos de jornais e / ou internet. O gênero de chegada (carta do leitor) foi produzido de forma coletiva e passa por outras adequações até adquirir as características próprias dele. Grupos com no máximo três alunos foram responsáveis pela elaboração do texto escrito, em que foram incumbidos de reescrever

e ajustar a estrutura textual, bem como os aspectos gramaticais da língua estudados durante as aulas.

A professora pesquisadora, enquanto mediadora, expõe as observações feitas, ajuda no desenvolvimento e transformação do texto, orienta durante as etapas de produção, efetua anotações e coleta os dados. Tal atividade culminou em um evento de encerramento do trabalho, organizado com a finalidade de apresentar e expor as produções. Além disso, a produção final - a carta do leitor produzida - seguiu para a publicação em jornal, revista ou *blog*.

A pesquisadora conclui que o avanço dos alunos foi notório e que o trabalho em grupo foi bastante significativo, pois oportunizou momentos de discussão sobre as dúvidas surgidas durante as oficinas. Embora a fala e a escrita sejam complementares, elas possuem sistemas linguísticos distintos e devem ter suas peculiaridades ajustadas. Essa sequência didática proporcionou um trabalho reflexivo sobre os aspectos gramaticais e a aquisição de conhecimentos básicos sobre a organização do texto como divisão de parágrafos. As tarefas que envolviam o processo de retextualização de um gênero a outro se mostraram bastante relevantes à medida que os alunos passaram a compreender a gama de gêneros textuais com os quais lidamos.

Nascimento (2015) também verifica que, embora tenha sido um trabalho bem sucedido, alguns aspectos necessitam ser melhorados e para tanto sugere que a aquisição da escrita e suas complexidades se devem inserir em um processo permanente e contínuo e, portanto, a continuidade do trabalho se faz importante nas séries subsequentes.

Como outro trabalho visitado, temos a pesquisa de Grijo (2011), que trata também da retextualização de um gênero (fábula) para outro (notícia). A proposta elaborada pela pesquisadora foi realizada em uma turma de 9º ano e teve como texto-base “O lobo e o cordeiro”, resultando em um total de nove produções textuais cujo enfoque foi assim dividido: 03 produções baseadas em uma proposta oferecida pelo livro didático, 03 produções que usaram a reescrita do gênero fábula e 03 produções que usaram a retextualização do gênero fábula para o gênero notícia.

A primeira atividade tratou de pedir aos alunos que produzissem um texto a partir de uma proposta fornecida pelo livro didático: elaborar uma notícia sobre o meio ambiente. Mesmo seguindo dicas dadas pelo livro didático de como produzir tal gênero, constatou-se que os alunos não identificaram o seu real propósito, isto é, os alunos não foram capazes de se apropriar dos elementos fundamentais do gênero notícia. Depois das produções realizadas,

três foram escolhidas de forma aleatória para fins de comparação com as atividades de retextualização.

Em seguida, como preparação para o trabalho com os gêneros, foram realizadas leituras de fábulas de diversos suportes e de notícias publicadas em jornais locais e regionais como também o levantamento de conhecimentos prévios e das características de tais gêneros.

Em outro momento, foi distribuída a fábula “O leão e o cordeiro”, de Esopo, a fim de realizar uma discussão sobre o assunto do texto abarcando também o estudo de sua estrutura. Finalmente, a pesquisadora pediu que fosse feita a reescrita dessa fábula, a fim de avaliar, nas produções realizadas, a ocorrência das operações de transformação de um texto ancoradas nas postulações de Marcuschi (2007). Nessa etapa, foi constatado que, embora a história criada mantivesse o mesmo assunto e gênero, um novo estilo de criar a própria história foi usado. Além disso, os elementos essenciais para a composição do gênero fábula foram identificados, o gênero estudado foi retomado e elementos que compõem o texto foram mais bem adequados, como, por exemplo, a pontuação e a estruturação.

Como última etapa dessa pesquisa, vários jornais foram levados para a sala de aula, a fim de que os alunos pudessem se familiarizar com a estrutura do gênero notícia. Enfim, foi pedido aos alunos que retextualizassem a fábula de Esopo, já lida, para uma notícia. Aqui a pesquisadora procurou avaliar se os textos produzidos por meio de retextualização mantinham-se fiéis ao conteúdo do texto original e que tipo de transformações ocorreram. Nesse momento, constatou-se que os alunos utilizaram novas estruturas sintáticas e que, apesar das suas escolhas lexicais, mantiveram a ideia apresentada no decorrer da narrativa. Eles conseguiram reconhecer o gênero textual e remeter o leitor para o fato ocorrido. A manchete foi uma parte bem enfatizada nesse gênero, de modo que se provou que a função de informar alcançou o seu objetivo. De acordo com o postulado de Dell’Isolla (2007), os textos preservaram algumas características bem como personagens do texto original, mesmo com algumas perdas, que são previstas por causa das peculiaridades de cada gênero.

Grijo (2011) concluiu que a atividade de retextualização colabora para o domínio dos gêneros textuais e para sua ocorrência em situações reais. A pesquisa apontou que os alunos trazem, para a escrita, conhecimentos referentes ao seu cotidiano e reforça que a produção textual é atividade que resulta em processo contínuo de esforços; e assinalou também acerca do papel do professor como responsável por buscar e ensinar estratégias que vão cooperar para o sucesso do aluno produtor de textos.

Vale ressaltar que, embora a pesquisa revisada não tenha trabalhado com as postulações de Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre sequências didáticas, foi possível observar que a pesquisadora se valeu de uma rotina organizada e de ações sistematizadas para o ensino da escrita.

Por meio do recorte feito sobre os trabalhos aqui expostos, constatou-se que o processo de retextualização proporciona resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Tal constatação mostrou que é possível a obtenção de efeitos positivos na utilização da mesma abordagem para o presente trabalho, no entanto, sob nova perspectiva.

## **1.6 Análise de Material Didático**

Esta seção exibe uma análise do material didático disponível para as séries aqui contempladas – 6º e 7º anos. Os materiais didáticos aqui analisados serão os livros didáticos e os cadernos pedagógicos/apostilas elaborados pela SME-RJ, com o intuito de verificar o trabalho proposto neles para os gêneros conto e notícia.

### **1.6.1 Livro didático**

Nesta subseção é apresentada uma análise dos livros didáticos recebidos pela escola na qual se deu a intervenção. Constam como amostras para tal análise um exemplar do 6º ano e um exemplar do 7º ano de coleções diferentes. É válido apontar que foram enviados à escola poucos exemplares desses livros, quantidade insuficiente para uma turma. Portanto, o aluno não o utilizou como material de consumo, restando somente o uso para a consulta do professor. Salienta-se também que os professores não tiveram participação na escolha desse material, visto que a escola é recente nesse segmento.

Com a finalidade de contemplar alguns aspectos da primeira parte da intervenção, realizada em uma turma de 6º ano, será feita a análise do livro didático (doravante LD) correspondente a essa série, da coleção *Para Viver Juntos: Português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2009).

O livro é formado por nove capítulos, em que cada um tem como tema um gênero textual diferente e, no último, é efetuada uma revisão de todos eles. São esses os gêneros textuais abordados, de acordo com os respectivos domínios sociais de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): cultura literária ficcional (romance de aventura, conto

popular, poema e história em quadrinhos); documentação e memorização de ações humanas (notícia, relato de viagem e diário de viagem); transmissão e construção de saberes (entrevista, artigo expositivo e artigo de divulgação científica).

Cada capítulo se divide em duas seções intituladas *Leitura 1* e *Leitura 2*, as quais são divididas nas seguintes subseções: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Reflexão linguística e Língua viva*. A *Leitura 2* ainda constada subseção *Questões de escrita*. Torna-se conveniente, a seguir, uma análise mais aprofundada das subseções estritamente relacionadas a esta pesquisa.

A subseção *Estudo do texto* está dividida em três partes: *Para entender o texto*, que tem como objetivo trabalhar as informações explícitas e implícitas do texto, as características próprias do gênero em questão bem como os seus elementos estruturais; *O contexto de produção*, que aborda as especificidades das condições de produção do texto e de sua circulação, relacionando-as ao seu suporte e à sua função social; por fim, *A linguagem do texto*, que destaca os recursos linguísticos e gramaticais usados para a criação de efeitos de sentido e para a caracterização de um estilo ou de um tipo de linguagem. Salienta-se que os aspectos levantados nessa subseção são valiosos, visto que se relacionam aos objetivos traçados para esta pesquisa, além de considerar os gêneros textuais como o cerne do trabalho, bem como correlacioná-los aos seus usos sociais.

A subseção *Produção de texto* divide-se em algumas etapas: *Aquecimento*, *Proposta*, *Planejamento e Elaboração de texto* e *Avaliação e Reescrita do texto*. A etapa de *Aquecimento* destaca um aspecto importante para a produção do gênero proposto; a *Proposta* especifica em qual gênero o texto deverá ser organizado, a finalidade, o público leitor, o local de circulação e em qual suporte será publicado; a etapa de *Planejamento e Elaboração do texto* visa ajudar o aluno a planejar o seu texto e o seu encaminhamento para a escrita; na etapa de *Avaliação e Reescrita do texto*, o aluno poderá verificar se sua produção alcançou os objetivos propostos e orienta-o a decidir a necessidade de aperfeiçoamento do seu texto. Verifica-se que, nessa subseção, as tarefas de produção textual levam em consideração a sistematização das etapas que, embora apresentem nomenclaturas diferentes, baseiam-se nas fases de uma sequência didática (apresentação inicial, produção inicial, módulos e a produção final).

Serão analisados, nos próximos parágrafos, os capítulos 2 e 4, que tratam dos gêneros trabalhados nesta pesquisa: conto popular e notícia.

O capítulo 2 destaca o conto popular e inicia listando o que o aluno irá aprender no estudo desse gênero. Além disso, relaciona o conto popular a uma forma de retratar as manifestações culturais de um povo. São apresentados como representantes desse gênero, um texto de Luís da Câmara Cascudo e outro de Yves Pinguilly, que coletou narrativas de origem africana. Tal escolha parece querer mostrar que há um parentesco entre todas essas narrativas, visto que há temas comuns nos contos populares de outros países. Há a apresentação de uma definição sobre contos populares e de uma característica frequente neles:

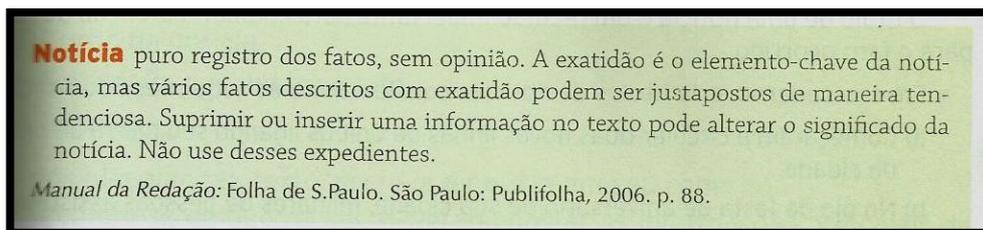
Os contos populares são narrativas de tradição oral que expressam costumes, idéias e julgamentos de um povo ou determinada cultura. Uma característica marcante nos contos populares é a presença de seres com poderes sobrenaturais, palavras mágicas, feitiços, encantos e crendices. (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2009, p. 53)

Na subseção de *Produção de texto* da *Leitura 1*, a etapa *Aquecimento* traz um trecho de um conto indiano em que são trabalhados alguns marcadores de tempo e lugar; e na *Leitura 2*, traz um trecho de um outro conto, no qual deverão ser inseridos marcadores espaciais. Em seguida, para a etapa *Planejamento e Elaboração do texto* são apresentados quadros que serão preenchidos com algumas informações sobre os personagens, o fato gerador da trama e a possível solução para ela, além do local e tempo. As etapas trabalhadas nessa subseção oportunizam aos alunos a verificação e a apropriação dos elementos que compõem esse gênero de natureza narrativa.

No capítulo 4, o gênero a ser estudado é a notícia. Na introdução desse capítulo, há a menção de fatos como elementos importantes para a criação das notícias. Como representantes desse gênero são apresentadas duas notícias da *Folha de São Paulo* do ano de 2007. Vale salientar que todas as notícias exibidas nesse capítulo seguem o formato padrão, isto é, organizadas em colunas tal como nos jornais impressos.

Na primeira parte desse capítulo (*Leitura 1*), são destacados elementos que poderiam assegurar a veracidade de uma notícia, como o uso de declarações, de numerais e de indicações de lugares. Em seguida, são estudados os elementos que compõem a estrutura da notícia: o título, as fotos, suas legendas e o lide. Essa parte destaca a função do título, a importância das fotografias para ilustrar o fato relatado, a definição de legenda e suas características, por fim, um quadro no qual devem ser preenchidas algumas informações a serem retiradas da notícia lida que compõem o seu lide. Nas páginas seguintes, são trabalhados os contextos de produção e a linguagem do texto noticioso.

Na segunda parte desse capítulo (*Leitura 2*), são destacados mais alguns elementos da estrutura composicional do gênero notícia, tais como: olho, lide e subtítulos. São fornecidas as definições e funções desses itens, bem como uma definição de notícia, retirada do *Manual de Redação da Folha de São Paulo*. Nesse momento, há um questionamento sobre a imparcialidade e a objetividade de uma notícia, isto é, se de fato essas características são respeitadas nesse gênero.



**Figura 3** -Definição de notícia – livro didático

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2009, p. 139)

Esse capítulo oferece uma gama de informações sobre o gênero notícia, pois nele são elencados os elementos constitutivos, a linguagem e o estilo presentes nesse gênero, aspectos esses enfocados no trabalho com a notícia nesta pesquisa.

Na subseção *Produção de texto* da *Leitura 1*, a proposta é a elaboração de uma notícia que deverá ser publicada em um jornal do bairro. Para o planejamento e elaboração do texto, é recomendado aos alunos que procurem conhecer alguns fatos locais ocorridos recentemente; aqui também é apresentado um quadro que norteará os alunos na escrita do lide e do corpo da notícia. Já na subseção *Produção de texto* da *Leitura 2*, o aquecimento sugere a criação de títulos para algumas situações expostas; tarefa essa incluída na sequência didática elaborada (7º ano) para essa intervenção. Em seguida, a proposta de produção textual é a montagem de um jornal a ser distribuído entre jovens que moram perto da escola, mostrando assim a importância de se dar um destino às produções realizadas pelos alunos.

É válido frisar que as propostas de produção textual oferecidas nas subseções *Produção de Texto*, nesse exemplar, referentes a ambos os gêneros, utilizam como elemento gerador do relato, um fato. Isso vem mostrar a importância da definição ou identificação, por parte do aluno, de um fato a ser escolhido para dar início a um texto de sequência narrativa.

A segunda parte da intervenção se deu em uma turma de 7º ano, portanto será analisado o livro correspondente a essa série, da coleção *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012).

O livro é dividido em quatro unidades, totalizando oito capítulos, em que cada um apresenta como tema um gênero textual diferente. Os gêneros textuais abordados, agrupados conforme os respectivos domínios sociais de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), são cultura literária ficcional (poema e conto popular); documentação e memorização das ações humanas (notícia, reportagem, relato de experiências e biografia); discussão de problemas sociais controversos (crônica com diálogo argumentativo e artigo de opinião).

Cada capítulo se divide em seções intituladas *Leitura, Interpretação do texto, Prática de oralidade, Outras linguagens, Conexões, Língua: usos e reflexões, Produção textual e Outro texto do mesmo gênero*. Torna-se oportuna, a seguir, uma análise mais aprofundada das subseções exclusivamente relacionadas a esta pesquisa.

A seção *Leitura* exibe um ou mais textos de um determinado gênero a ser trabalhado no capítulo. A seção *Interpretação do texto* é dividida em três partes – *Compreensão, Construção do texto e Linguagem do texto* – para que o aluno possa desenvolver de maneira mais eficiente as suas habilidades de leitura. A seção *Conexões* traz textos em diferentes linguagens, para que sejam estabelecidas ligações do texto trabalhado no capítulo com outros contextos de produção. Em *Língua: usos e reflexões*, é apresentado o estudo das estruturas linguísticas do gênero em foco. Em *Produção de texto*, o aluno deverá ser capaz de produzir textos escritos e orais. A seção *Outro texto do mesmo gênero* traz outro texto que contempla o gênero estudado no capítulo.

O fechamento de cada unidade possui uma seção chamada *Ponto de Chegada* na qual é proposta uma produção escrita que deve ser desenvolvida em etapas e seguida de uma proposta de autoavaliação. Destaca-se também, nesse exemplar, a necessidade de uma ação sistematizada no trabalho com a produção textual, apresentando uma sequência didática para o desenvolvimento de tal competência.

Nos parágrafos seguintes, serão analisados os capítulos 2 e 5 desse livro, que abordam, respectivamente, os gêneros *conto* e *notícia*, trabalhados nesta intervenção.

O capítulo 2 destaca o gênero *conto* e se inicia oferecendo uma breve definição – “toda história de ficção narrada, em prosa ou em verso, de modo breve, isto é, com enredo, tempo e espaço reduzidos e poucas personagens.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 50). Em seguida, o texto escolhido para o trabalho com esse gênero é *Como os Campos*, de Marina Colasanti. Durante a fase de leitura e interpretação do texto, são estudados os elementos e momentos (fases) da narrativa, bem como os tipos de narrador.

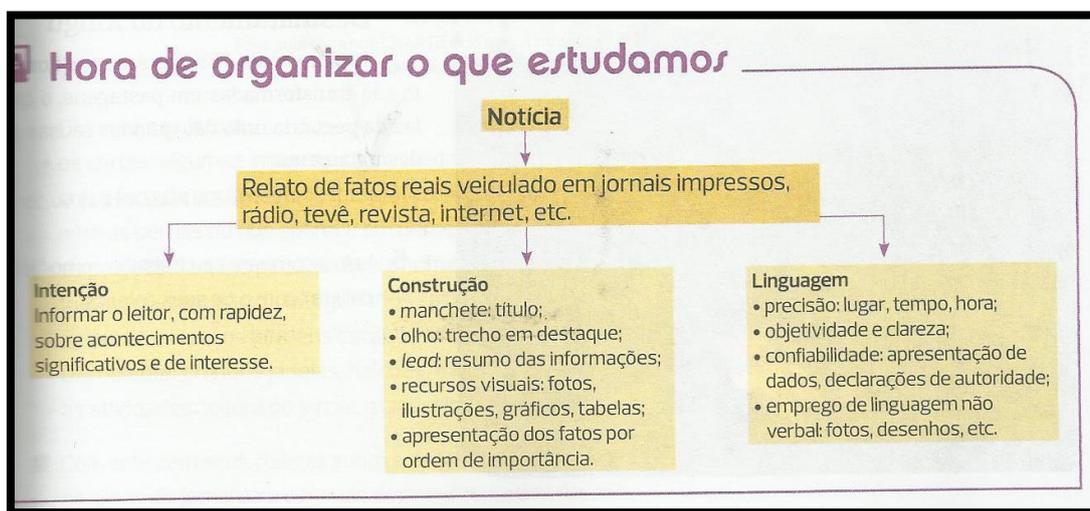
Nota-se aqui uma nomenclatura para um tipo de narrador, não muito vista em outros livros didáticos: narrador-intruso. Tal narrador é conceituado como aquele que “não toma parte nos acontecimentos, mas comenta os fatos, expressa sentimentos e opiniões.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 55). Percebe-se, aqui, o destaque dado ao trabalho com as fases da narrativa e com a identificação do narrador, aspectos esses necessários para a identificação, por parte dos alunos, dessa sequência tipológica.

No capítulo 5, o gênero a ser explorado é a notícia. O capítulo abre com a apresentação do gênero, seu objetivo, profissionais e meios onde são veiculados esses textos. Para esse gênero, o capítulo oferece, para a leitura, quatro textos. O primeiro mostra a primeira página de um jornal em que são destacados os elementos que compõem sua estrutura. Na interpretação do texto, alguns elementos das notícias, como os títulos, a data e o horário, diretor de redação e a organização gráfica, têm suas funções explicadas. Seguem-se algumas perguntas sobre a primeira página mostrada e, por fim, um exercício sobre a legenda de uma foto mostrada nessa mesma página. Destacam-se, nessa parte do capítulo, a predominância do presente do indicativo, ao falar sobre os títulos das notícias; uma questão em que os alunos poderão identificar tipos diferentes de fatos que causam interesse no leitor e outra questão em que os alunos podem retirar algumas informações dadas em uma legenda (*O quê?, Com quem?, Onde?, Quando?, Por quê?*). Isso se mostra importante à medida que será possível ao aluno se apropriar do uso desses elementos, por meio da observação e da prática de estudo deles. Ademais, o capítulo exhibe aspectos trabalhados nos módulos da sequência didática elaborada para esta intervenção, tais como a identificação de fatos, o uso da forma verbal no presente para a criação de títulos e as informações que devem constar em uma legenda.

A seguir, o capítulo aborda a notícia em um jornal impresso e mostra as partes que formam a estrutura desse gênero: manchete, olho e lide. Depois, como texto a ser estudado, traz uma notícia do *Estado de São Paulo*, de 2011. Nota-se, no entanto, que o texto da notícia, ao ser transcrito, não manteve a estrutura em colunas. Para a interpretação do texto, é enfatizado o estudo das perguntas que devem ser respondidas por uma notícia, a ordem de importância dos fatos e a confiabilidade deles. O capítulo também discute o tipo de suporte em que a notícia pode ser veiculada; por isso a fim de ilustrar essa questão, mostra outras duas notícias veiculadas em suportes diferentes do jornal impresso: uma da revista *Isto é* (2011) e outra de um jornal eletrônico (*Jornal Correio de Tocantins*, 2011), por meio da internet. No final da seção *Interpretação de textos*, há um quadro em que são revisados, em forma de

esquema, o conceito de notícia, sua intenção, sua construção e a linguagem utilizada nela (Quadro 4).

#### Quadro 4 - Esquema- notícia



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2012, p.147)

Como tópicos gramaticais a serem estudados neste capítulo e relevantes para a elaboração de um texto noticioso, têm-se os verbos, com destaque para o tempo presente e seus aspectos, as formas nominais e as locuções verbais; como também o advérbio e a locução adverbial. Por fim, como outro texto de um mesmo gênero foi apresentada uma notícia do portal eletrônico *UOL Notícias*, o que valida a ideia de que o mesmo gênero pode se apresentar em suportes diferentes e, mesmo assim, manter seus elementos composicionais e estruturais.

Para a produção de texto, são disponibilizadas três propostas. A primeira propõe a criação de um jornal falado. A segunda é a criação de uma notícia com base em fato escolhido de um telejornal. A terceira é a confecção de um jornal na sala com as notícias elaboradas para as produções anteriores.

Com base nessa análise, algumas considerações podem ser feitas. Tanto o LD *Para Viver Juntos: Português* como o livro *Projeto Teláris: Português* oferecem atividades que possibilitam o trabalho com os gêneros escritos.

No que concerne ao gênero notícia, que estabelece como matéria-prima de seu estudo, o fato recente, ambos os exemplares exibem textos de anos anteriores (2007 e 2011). O momento de publicação de um gênero midiático tem importância, mas como o LD não se atualiza constantemente, ocorre então a obsolescência. Esse aspecto impõe ao professor uma

constante atualização dos textos a serem trabalhados em sala de aula, a fim de trazer temas do momento que seriam relevantes para o aluno real. Tal atitude do profissional poderá possibilitar ao aluno acionar conhecimentos prévios, pois, mesmo que o aluno não tenha lido sobre o fato estudado, tal acontecimento estará em circulação no momento de seu estudo, de modo que poderá tomar conhecimento dele, ouvindo-o em conversas de terceiros.

É preciso considerar também que a apresentação do gênero notícia no LD sofre adaptações (verificado no LD de 7º ano analisado) para a simplificação do tema e da estrutura, ocasionando a retirada de referências a outros textos. Entretanto, mesmo quando o texto noticioso não é adaptado, ocorre uma transformação do gênero por meio da didatização, isto é, instaura-se a obsolescência. Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 117), “a prática de textos extraídos de jornais ou revistas no livro didático é a prática de leitura do livro didático, não a do jornal ou revista.” Acrescenta-se ainda que os gêneros midiáticos apresentados no LD, por assumirem um caráter puramente didático, seriam utilizados somente para a comprovação de definições ou como exemplos de tópicos gramaticais (BUENO, 2011). Dessa forma, eles perdem as suas outras características importantes para as situações interativas como informar sobre algo ou influenciar o leitor.

Ademais, apesar de as propostas do livro serem bastante interessantes, o docente ainda precisa trazer atividades complementares no intuito de aprofundar certos conceitos para que seja possível ao discente uma apropriação eficiente destes. Salienta-se também que, em ambos os livros, os textos apresentados se caracterizam como recortes ou fragmentos de textos originais, que têm como objetivo a facilitação da leitura para um trabalho puramente pedagógico. Uma vez que o LD tem como finalidade a didatização de conteúdos, o professor não pode ficar restrito a esse suporte, tornando necessária a leitura de textos em seus suportes originais para a formação de um leitor proficiente. Pode-se concluir, segundo De Pietri (2007, p. 51) que, “saber manusear o livro didático não implica saber manusear outros suportes.”

### **1.6.2 Caderno pedagógico – SME- RJ**

A SME-RJ envia às escolas, a cada bimestre, apostilas (cadernos pedagógicos) que servem como base para o trabalho com as turmas. Esse material é elaborado por equipes organizadas por disciplinas. Ademais, são também enviadas, pela secretaria, provas bimestrais das disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (Leitura e Produção Textual). Essas avaliações são elaboradas de acordo com o conteúdo trabalhado nas apostilas no

decorrer do bimestre. Serão analisadas nesta subseção as apostilas dos 6º e 7º anos, considerando a intervenção realizada nessas duas séries.

As apostilas do 6º ano contêm, em média, 47 páginas e são divididas nas seções *Conversando sobre o texto*, que abordam exercícios voltados ao desenvolvimento das habilidades de leitura, características e estrutura do gênero; *Produção de Texto*, em que são sugeridas algumas tarefas para a produção textual. Os tópicos sempre trabalhados em todas as apostilas são pontuação, conjunções e suas relações de sentido, relações de sentido provocadas pelo uso de diminutivos e a coesão referencial estabelecida pelos pronomes. Nota-se que o trabalho com esses tópicos não prioriza a abordagem da nomenclatura e sim o seu uso e aplicabilidade na leitura e produção de textos. A seguir, para a apresentação e descrição desse material, serão apenas avaliados os aspectos que se correlacionaram e colaboraram com o trabalho desenvolvido nessa intervenção.

A apostila do 1º bimestre tem como gêneros prioritários para o trabalho em sala de aula o conto de fadas e a fábula, além de destacar “as estruturas textuais de diferentes gêneros do tipo narrativo”, de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa*<sup>20</sup> (2016), que listam o conteúdo a ser trabalhado em todos os bimestres do 6º ano. Objetiva-se aqui nesse material, partindo de tais gêneros, a exploração de outras versões deles e a intertextualidade neles presente; além de construir, por comparação, o conceito de texto literário/não literário.

É importante salientar que, a partir dos contos *A Bela Adormecida* e *O Patinho Feio*, são mostrados outros textos retextualizados para outros gêneros como história em quadrinhos e cordel. Nota-se que tal atividade mostra-se bastante relevante para o ensino de leitura e produção textual, pois proporciona a verificação da intertextualidade e o desenvolvimento da compreensão textual. Ao longo desse material são apresentadas algumas propostas de produção textual e a mais relevante é que propõe uma adaptação de um conto de fadas a ser escolhido pelo aluno, para outro conto de fadas, em que o aluno transferirá os acontecimentos da história escolhida para a cidade do Rio de Janeiro, além de propor um desfecho diferente do conto original. Seria possível aqui, sugerir a exibição do filme *Encantada*, que trata de uma situação parecida com a oferecida na proposta e que colaboraria para o processo criativo dos alunos na realização da atividade.

---

<sup>20</sup> Documento elaborado para a SME-RJ por uma equipe de profissionais da área de Língua Portuguesa no qual são estabelecidos os objetivos, os conteúdos, as habilidades e algumas sugestões de atividades para o ensino da língua portuguesa.

A apostila do 2º bimestre, embora trabalhe com uma constelação de gêneros textuais, pertencentes a diversas esferas (literária, jornalística, midiática), destacam-se as tirinhas e alguns trechos de contos. Quanto às tipologias, nessa apostila são exploradas predominantemente a narrativa e a descritiva. Visando à identificação das fases de uma tipologia narrativa<sup>21</sup>, trabalhadas na etapa de *preparação dos conteúdos*, em ambas as sequências didáticas elaboradas para essa pesquisa, destaca-se, aqui, uma atividade de produção textual em que o aluno deve criar um texto e, para tal, deve construí-lo, separando-o por essas fases.

A apostila de 3º bimestre traz como gêneros prioritários as lendas e os mitos, entretanto, não abandona o diálogo com outros gêneros, tais como: notícia, charge, artigo científico, poema, biografia e texto instrucional. As tipologias trabalhadas foram a narrativa e a descritiva.

Por meio das lendas e mitos, o material destaca a influência de outras culturas como a grega, a africana e a indígena na língua portuguesa. Como atividades complementares, são disponibilizadas, na seção *Espaço Pesquisa*, três propostas de pesquisa: a busca do significado de algumas palavras ou expressões que tiveram sua origem na Grécia, de palavras estrangeiras usadas em nossa língua, do significado de algumas palavras de origem africana e a busca de outras lendas indígenas que expliquem a origem daquilo que existe na natureza. Esse material referente ao 3º bimestre, talvez tenha sido o que mais colaborou para a intervenção, ampliando o repertório cultural e vocabular dos alunos – motivos esses que justificam a escolha dos contos mitológicos<sup>22</sup> da Grécia como texto de partida para o trabalho com a retextualização e para a identificação de fatos. Quanto à produção textual, são oferecidas duas propostas que, entretanto, contemplam tipologias diferentes: uma descritiva, em que parte da ideia de narcisismo trabalhada no conto mitológico estudado (Eco e Narciso), para que o aluno elabore uma descrição de suas características positivas; outra narrativa, em que o aluno deve criar uma história, situando as suas partes nas fases que a compõem.

A apostila de 4º bimestre apresenta, como fio condutor, textos ligados à poesia. Entretanto, o gênero notícia aparece em duas situações com aplicabilidades diferentes. Na primeira, são propostas atividades para a verificação da habilidade leitora de diferenciar fato de opinião, e identificar informações explícitas, bem como atividades voltadas para o uso de mecanismos de coesão textual. Isso se mostrou pertinente, visto que tais conteúdos foram

---

<sup>21</sup>As fases da narrativa são situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho. (MACHADO, 2005, p. 246-247.)

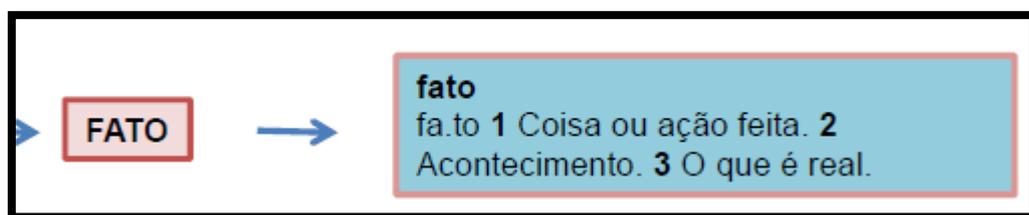
<sup>22</sup>Embora a nomenclatura *mito* tenha sido usada pela apostila da SME-RJ, ela não se difere quanto à conceituação, da nomenclatura usada nessa pesquisa, isto é, o conto mitológico.

temas de alguns módulos da sequência didática elaborada para a intervenção aplicada na turma de 6º ano. No entanto, a segunda situação, exibida na seção *Produção de Texto*, ao abordar a tipologia narrativa, solicita-se a criação de uma notícia. É de extrema relevância apontar que qualquer aluno de 6º ano só estaria preparado para essa atividade, se tivesse participado de aulas que apresentassem um planejamento de ações semelhantes às desenvolvidas na intervenção aplicada em tal ano.

Salienta-se que, embora o conceito de fato não tenha sido fornecido nesse material ao longo do ano, tal conceito é trabalhado em alguns textos, e, para efeito de comprovação, identificou-se, nas quatro apostilas de 6º ano, a ocorrência de 28 questões que abordam a identificação de um fato. Além disso, os descritores estabelecidos pela SME-RJ, para o 6º ano, citam as duas habilidades, que confluem para os objetivos específicos desta pesquisa: “Distinguir um fato da opinião em relação a esse fato.” e “Localizar informações explícitas em um texto.”

As apostilas do 7º ano contêm, em média, 46 páginas e são divididas nas seções *Conversando sobre o texto*, que abordam exercícios voltados ao desenvolvimento das habilidades de leitura, características e estrutura do gênero; *Espaço Criação*, em que são sugeridas algumas tarefas para a produção de texto.

A apostila do 1º bimestre, apesar de trabalhar com alguns gêneros da esfera jornalística e literária, não explora aqueles abordados nesta pesquisa. Entretanto, destaca-se nesse caderno pedagógico somente o conceito de fato, apresentado logo em suas páginas iniciais. Convém ressaltar que tal conceito, em suas acepções 1 e 2, foi o trabalhado com os alunos ao longo da intervenção.



**Figura 4** - Definição de fato – apostila SME-RJ  
Fonte: Apostila SME-RJ, 1º bimestre (2016, p. 9)

Além disso, são trabalhadas também algumas conjunções e as relações de sentido estabelecidas por elas visando ao domínio das habilidades de coerência e coesão textuais, importantes para o desenvolvimento da competência de produção textual. Nessa apostila, o

gênero crônica, de natureza literária e pertencente à tipologia narrativa, abordou conceitos como opinião, foco narrativo, linguagem denotativa e conotativa, além dos tipos de discurso (direto e indireto), que permitiram construir, no aluno, um conhecimento prévio que o ajudou durante a elaboração de seu texto final (retextualizado).

Algumas propostas de produção textual são apresentadas ao longo desse material e a mais relevante é a criação de uma crônica a partir de um fato que serve como meio ou pretexto para o autor exercer sua criatividade. Pode-se verificar que tal proposta enfatiza o fato como elemento gerador da história, portanto, validando a importância de seu estudo para a produção de textos. Embora a crônica seja um gênero focalizado nessa série, a proposta inicial deste trabalho foi realizada com uma turma de 6º ano, que ainda não apresentava maior desenvoltura com a escrita a tal ponto de elaborá-lo. A notícia, neste caso, configurou-se como mais adequada porque é um texto curto, objetivo, pautado em fatos além de ser um texto que circula com mais frequência na sociedade.

Para o 2º bimestre, a apostila enfoca os gêneros pertencentes à esfera jornalística, englobando tanto os gêneros informativos como os opinativos. Os gêneros abordados são notícia, reportagem, crônica, carta ao leitor, editorial, charge, anúncios publicitários e entrevista. É importante frisar que são apresentados também os suplementos que compõem o jornal, isto é, os folhetos ou cadernos que são acrescentados ao jornal, trazendo informações bem específicas.

Esse caderno pedagógico mostra, na página 6, os elementos que compõem a primeira página de um jornal que são cabeçalho, manchete, chamadas, foto central e legenda. Na página 24, exibe uma notícia (2016), em que aborda os elementos que compõem a sua estrutura: título, lide e texto, bem como as suas respectivas definições (figura 17, na subseção 3.1.3). Visto que essa notícia abordava um fato mais recente (inauguração do VLT carioca) e ainda em circulação nos meios de comunicação, tal atividade foi incorporada aos módulos planejados para a segunda parte da intervenção proposta neste trabalho.

Conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa* (2016), que estabelecem como uma habilidade a ser desenvolvida, no 7º ano, “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, é realizada uma diferenciação entre os conceitos de fato e opinião, como também, exemplos em que tais conceitos podem ser vistos.

Fato	Opinião
fa.to sm (lat factu) 1 Coisa ou ação feita. 2 Acontecimento, sucesso. 3 Aquilo de que se trata. 4 O que é real.	o.pi.ni.ão sf (lat opinione) 1 Maneira de opinar; modo de ver pessoal; parecer, voto emitido ou manifestado sobre certo assunto.

**Figura 5 - Fato x Opinião**

Fonte: Apostila SME-RJ, 2º bimestre (2016, p. 13)

Nesse material, o conceito de fato e sua identificação são explorados nas notícias apresentadas; já o conceito de opinião fica a cargo de textos como editoriais e crônicas, em que a sua exploração consiste na habilidade de identificá-la nos textos lidos.

A seção *Espaço Criação* oferece propostas de produção textual relacionadas à esfera jornalística, dentre as quais se destaca a criação de uma notícia, levando em consideração as perguntas que devem ser respondidas pelo texto noticioso.

Partindo de tal análise, podem-se tecer algumas considerações. Nas apostilas referentes ao 6º ano, é notória a predominância do estudo da tipologia narrativa, visto que é a privilegiada para essa série. É válido salientar que as apostilas do 3º e 4º bimestres colaboraram para a intervenção, de forma mais direta, visto que abordaram os gêneros conto mitológico e notícia, proporcionando atividades complementares que muito ajudaram na fixação de estruturas e elementos composicionais desses gêneros.

Diante da exigência do alcance de algumas habilidades de leitura e produção textual, presentes nos documentos elaborados pela SME – RJ, que norteiam as práticas docentes, torna-se necessário que o professor forneça o conceito de fato à turma, mesmo que no 6º ano, para que esse seja mais bem compreendido e fixado ao longo das séries subsequentes. Assim sendo, pode-se verificar a importância da intervenção aplicada para a consolidação desse conceito, dada a contribuição para a manutenção dos gêneros citados.

Nas apostilas referentes ao 7º ano, o estudo da tipologia narrativa ainda é privilegiado em relação às outras tipologias. Ressalte-se que a apostila do 2º bimestre muito colaborou para a intervenção aqui proposta, já que o fio condutor desse caderno pedagógico eram os gêneros informativos e opinativos, facilitando, assim, o trabalho com os conceitos de fato e opinião.

No tocante ao gênero notícia, esse também sofre adaptações quanto a sua apresentação nesse material, isto é, passa também pelo processo de didatização. A obsolescência, no

entanto, é minimizada, pois os cadernos pedagógicos são elaborados por bimestre, o que possibilita a inclusão de temas mais atuais, conseqüentemente, mais relevantes para os alunos.

Conclui-se também que, embora o material ainda precise de aperfeiçoamento, ele oferece várias atividades que oportunizam o trabalho com os gêneros escritos. Contudo, tais cadernos pedagógicos não podem se constituir como o único material de trabalho, e sim, como materiais complementares para o estudo de gêneros.

Diferentemente dos livros didáticos, que priorizam um ou dos gêneros por bimestre, as apostilas abarcam uma constelação deles, que, embora do mesmo domínio discursivo, são muitos para a realização de um trabalho eficiente em tão pouco tempo, ou seja, um bimestre. Salienta-se que, dessa maneira, o estudo de tais gêneros se torna superficial, o que dificulta a sua fixação e sua aprendizagem, por parte dos alunos. Para o professor do ensino fundamental, de acordo com as dificuldades apontadas anteriormente, torna-se difícil o planejamento de atividades para tantos gêneros textuais. Além disso, tal material não prioriza conteúdos gramaticais, portanto não oferece aprofundamento algum quanto a eles, cabendo assim, ao professor, uma complementação que possa oferecer conceitos, informações e exercícios.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo trata da abordagem metodológica utilizada para esta intervenção. Cabe aqui também apresentar uma descrição do local, dos sujeitos participantes e os instrumentos para obtenção de análise dos dados coletados nesta pesquisa. Além disso, apresenta as fases que compõem a pesquisa-ação.

### 2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola Paulo Renato Souza, localizada no bairro de Cosmos, município do Rio de Janeiro. A escola foi inaugurada em 2011 e era inicialmente de primeiro segmento. A partir do ano de 2015, passou a atuar também com o segundo segmento. Nesse mesmo ano, possuía treze turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º e uma de 8º ano. Além disso, ainda contava com duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano. No presente ano, a escola possui 13 turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano, uma de 9º ano e duas turmas de *Acelera* (projeto da SME-RJ para alunos repetentes e defasados quanto à faixa etária). As turmas de primeiro segmento foram realocadas para outras escolas, assim como as turmas de 6º ano.

Por ser uma escola recente, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda não está definido, visto ser necessário um maior conhecimento da clientela escolar para saber o que melhor atenderá as suas necessidades.

O horário de funcionamento atende a dois turnos (manhã e tarde), sendo o primeiro das 7h30 às 12h e o segundo, das 13h às 17h30, com vinte minutos de intervalo para almoço em cada um deles.

A escola possui um amplo espaço territorial que consta de uma parte externa e de três andares que se subdividem em térreo, 1º e 2º andares.

- a) Térreo: refeitório, secretaria, direção e coordenação, banheiros e bebedouros;
- b) 1º andar: salas de aula, auditório, sala de artes, laboratório de ciências, sala dos professores, bebedouros e banheiros;
- c) 2º andar: salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, banheiros e bebedouros;
- d) Parte externa: quadra de esportes e estacionamento;

A equipe pedagógica é formada por um diretor geral, um diretor adjunto, uma coordenadora pedagógica (que está de licença maternidade) e professores de várias disciplinas, dentre esses, 04 de Língua Portuguesa, e nas duas modalidades de carga horária (16h/ 40h).

O quadro de funcionários (trabalhadores especializados) conta com 06 auxiliares de preparo de alimentos, 04 trabalhadores da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb), responsáveis pela limpeza, 01 secretário escolar, 01 agente educador e 03 funcionários readaptados. Embora haja uma sala de leitura na escola com um pequeno acervo, não há um funcionário responsável para atuar nela, o que faz com que essa sala fique fechada. Cabe a cada professor planejar um momento e levar seus alunos até lá para que possam pegar livros para a leitura. A sala de informática conta com alguns computadores, todavia nunca funcionaram.

A professora responsável pelo estudo e desenvolvimento desta pesquisa atua no magistério há onze anos e desenvolveu alguns projetos de produção textual com turmas dos anos finais do segundo segmento Ensino Fundamental. Por essa razão, compreendeu a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que visasse sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos no âmbito da produção textual, acreditando que o ensino de gêneros textuais por meio do processo de retextualização pode contribuir significativamente para um melhor desempenho dos discentes no desenvolvimento da habilidade da escrita. A comunidade escolar é formada por alunos oriundos principalmente do bairro de Cosmos e de bairros próximos como Vilar Carioca, Paciência e Inhoaíba.

No bairro de Cosmos, na região mais próxima à escola, há dois tipos de moradores: os que residem ali desde o nascimento e outros que chegaram à comunidade devido ao processo de remoção que acontece em várias partes da cidade do Rio de Janeiro atualmente. Esses últimos são oriundos de comunidades da Zona Sul, da Zona Norte, de Jacarepaguá e do Recreio dos Bandeirantes e residem atualmente em condomínios do Programa Minha Casa, Minha Vida<sup>23</sup>, construídos na região. Portanto, há a presença de realidades diferentes no âmbito educacional, social e cultural. Vale ainda ressaltar que muitos desses moradores, oriundos dessas remoções, não se encontram satisfeitos em residir tão distantes de sua área de origem.

---

<sup>23</sup> Programa criado com o objetivo de viabilizar a construção de unidades habitacionais, que utiliza recursos transferidos do Orçamento Geral da União (OGU) para o Fundo de Arrendamento Residencial (FAR), que detém as propriedades até que esses sejam alienados (Caixa Econômica Federal).

Antes de iniciar a pesquisa, foi distribuído aos responsáveis dos alunos dessas turmas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), para que estes pudessem permitir a participação dos discentes na pesquisa e a liberação da publicação de todo o material escrito produzido por eles durante as atividades relacionadas ao projeto desta pesquisa, bem como o registro e divulgação das imagens em fotos e vídeos.

Inicialmente, para o levantamento de algumas informações pessoais e sobre hábitos e fontes de leitura dos alunos participantes, foi distribuído um pequeno questionário (Anexo D). A intervenção foi aplicada em duas etapas: a primeira com uma turma de 6º ano (2015) e a segunda, com a mesma turma, porém no ano subsequente (2016), ou seja, no 7º ano. A turma de 6º ano, participante da primeira etapa da pesquisa (turma 1607) possuía alunos com a faixa etária de 10 aos 14 anos. A maioria deles reside no bairro de Cosmos, onde está situada a escola, desde que nasceram. Seus pais trabalham fora e são profissionais do setor terciário de economia, isto é, dividem-se entre as áreas de comércio, serviços a empresas ou pessoais, educação e saúde. Apenas cinco dos 26 alunos entrevistados possuem a mãe em casa sem trabalhar fora. A maioria possui computador, TV por assinatura e internet *wi-fi*.

A turma de 7º ano (1701), participante da segunda etapa da pesquisa, é composta por quinze alunos que integravam a turma de 6º ano (1607) e outros treze, novos na escola. O novo grupo que integrava a turma 1701 possuía faixa etária entre 11 e 13 anos, e apenas um possuía 15 anos, caracterizando-o como defasado nessa série. A maioria deles também é residente do bairro de Cosmos. Seus pais trabalham fora e também são profissionais do setor terciário de economia. Apenas três dos 13 alunos entrevistados possuem mães que não trabalham fora. A maioria desses alunos também possui computador, TV por assinatura e internet *wi-fi*.

Considerando as duas turmas entrevistadas, quase todos os alunos demonstravam interesse pela leitura, no entanto, pouquíssimos possuíam assinaturas de jornais e/ou revistas<sup>24</sup> em casa.

Foi efetuado um trabalho com a produção escrita desses alunos, visto que possuíam dificuldades em relação à atividade de produção textual, tornando-se necessária uma prática mais eficiente para a melhoria dessa competência.

---

<sup>24</sup> Torna-se importante salientar que, atualmente, possuir assinatura de jornais ou revistas não é relevante para a construção do sujeito-leitor contemporâneo, visto que é possível ter acesso à informação utilizando outros suportes.

## 2.2 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa teve como foco o ensino de escrita com base no processo de retextualização de um gênero a outro: do conto à notícia. Essa proposta surgiu com o intuito de resolver um problema de ensino e aprendizagem em relação à dificuldade apresentada por alunos do sexto ano em identificar fatos em textos e em diferenciá-los de uma opinião. Pode-se apontar que tais dificuldades prejudicam o desenvolvimento de duas habilidades listadas nos descritores<sup>25</sup> da SME-RJ para o 6º e 7º anos: localizar informações explícitas em um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa visto que opera com descrições, comparações e interpretações e está inserida na área da Linguística Aplicada (LA) por focar um problema relacionado ao processo ensino-aprendizagem da língua materna. A LA apresenta uma trajetória de pesquisa que fundamenta as ações realizadas nesta intervenção, a saber: identificação de uma questão envolvendo o uso de linguagem, busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes (neste caso, a teoria sociointeracionista), análise da questão na prática e sugestões de encaminhamento.

O tipo de pesquisa que foi desenvolvida pode ser caracterizado como pesquisa-ação, visto que está associado com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011). Como qualquer outro tipo, ela tem como expectativa a produção de conhecimento. Portanto, conhecimento e ação se fundem numa só atuação. A pesquisa-ação apresenta dois momentos: o diagnóstico e a ação propriamente dita.

O diagnóstico surgiu após trabalhar durante três anos seguidos, com turmas de sétimo ano, e perceber que os alunos apresentavam muita dificuldade na realização das atividades que contemplavam os dois descritores destacados acima. Como a pesquisadora foi realocada para uma nova escola, devido à estruturação da rede municipal de ensino, as turmas sob sua regência em 2015 eram de 6º ano. Como os alunos dessa série apresentavam as mesmas dificuldades quanto a essas habilidades, mostrou-se, portanto, relevante para a elaboração e aplicação de uma intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolvê-las minimizando essa dificuldade e capacitando-os para a série seguinte. No ano de 2016, ao continuar com parte da turma na série subsequente (7º ano), tornou-se pertinente uma nova aplicação da intervenção

---

<sup>25</sup> Lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada série e distribuídas a cada bimestre com o objetivo de nortear o trabalho dos professores.

com o objetivo de fixar alguns elementos já trabalhados e aprofundar outros que tiveram sua apresentação de maneira superficial devido ao grau de complexidade para alunos do 6º ano.

Atenta-se que, na pesquisa, o professor assumiu a função de pesquisador, enquanto os alunos assumiram a função de participantes. O professor também foi considerado um mediador da proposta desenvolvida, portanto desempenhando um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações que surgiram em função de tais problemas.

A pesquisa-ação deve se tornar um processo de aprendizagem para todos os participantes e consiste de duas características importantes: é situacional e autoavaliativa. Situacional, pois o problema diagnosticado faz parte de uma situação específica e os resultados obtidos objetivam uma relevância prática; e autoavaliativa, pois as ações são frequentemente avaliadas e o *feedback* obtido pode implicar modificações, redirecionamentos e redefinições necessárias ao processo.

Ademais, este tipo de pesquisa, por ser cíclica, apresenta as fases a seguir: **definição de um problema** (dificuldade de identificação de fatos); **pesquisa preliminar** (revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades); **hipótese** (a prática da retextualização, por envolver compreensão textual, pode facilitar a identificação de fatos em textos narrativos); **desenvolvimento de um plano de ação** (nessa pesquisa, a elaboração de uma seqüência didática); **implementação do plano de ação**; **coleta de dados** (as produções geradas); **avaliação** (análise e interpretação dos dados) e **comunicação dos resultados** (publicados nesta dissertação).

Como instrumentos para a obtenção de dados foram tomados para análise: materiais produzidos pelos alunos (exercícios e textos produzidos) e fotos. Após a ação ser completada, foram colhidos depoimentos escritos dos alunos que serviram de *feedback* para o seu processo avaliativo.

O plano de ação para esta intervenção foi elaborado de acordo com o procedimento de seqüências didáticas criado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tem como estrutura-base os seguintes componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. O detalhamento teórico da estrutura de uma seqüência didática, e o esquema planejado para esta intervenção, o trabalho realizado nas oficinas bem como os resultados obtidos nelas serão apresentados e descritos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Ao se comunicar, é essencial que ocorra a adaptação à situação de comunicação. Os textos não são elaborados com os mesmos objetivos, além de apresentarem diferenças

estruturais e linguísticas. Afinal, não se escreve da mesma maneira ao redigir um conto ou uma notícia. Apesar disso, também é possível constatar certas regularidades, visto que, nas mesmas condições, serão produzidos textos com características semelhantes; portanto chamados de gêneros textuais e pelo fato de serem conhecidos e reconhecidos por todos, agem como facilitadores da comunicação.

Partindo do pressuposto acima, o trabalho com sequências didáticas, aqui desenvolvido, terá como meta ajudar o aluno a atingir o domínio de dois gêneros textuais, o que irá permitir com que ele escreva de forma mais adequada à situação de comunicação estabelecida.

### **3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo trata da apresentação da proposta de intervenção e da análise dos resultados obtidos através das produções dos alunos realizadas ao longo desta pesquisa. Buscando desenvolver um trabalho com a atividade de retextualização de um gênero (conto) a outro gênero (notícia), a partir da identificação de um fato relevante para ser noticiado, a intervenção proposta para o 6º ano gerou um total de 05 produções, realizadas em grupo. Já a intervenção proposta para o 7º ano gerou produções individuais. Acrescentam-se aqui a apresentação do esquema didático planejado além da descrição das oficinas realizadas na implementação da pesquisa.

#### **3.1 Descrição da Sequência Didática e Resultados obtidos em cada Oficina**

Esta seção descreve as etapas de uma sequência didática conforme postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta os esquemas de sequências didáticas elaborados para o 6º ano (quadro 5) e 7º ano (quadro 6), realizadas, respectivamente, em 2015 e 2016, bem como a descrição de suas atividades. Além disso, dispõe também de uma análise dos resultados obtidos, etapa por etapa, durante as oficinas elaboradas. Convém, aqui, mostrar como os alunos responderam às atividades planejadas e observar como se apropriaram dos conteúdos ensinados que tinham por finalidade ajudar na compreensão dos gêneros estudados, e colaborar para o desenvolvimento da produção textual.

##### **3.1.1 Etapas de uma sequência didática**

Esta subseção explica cada etapa que compõe uma sequência didática conforme as postulações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A apresentação da situação é a fase inicial e conta com dois momentos. No primeiro momento, é exposta aos alunos a proposta de produção textual, a retextualização de um conto à notícia a partir da identificação de fatos e os elementos envolvidos nela. Os destinatários foram os próprios alunos da turma, alunos de outras turmas, professores da escola e pais dos alunos participantes. O suporte assumirá a forma de um mural onde as notícias produzidas serão expostas, e os participantes foram os alunos-autores, pertencentes às turmas 1607 (2015) e 1701 (2016).

O segundo momento é a preparação dos conteúdos para os textos produzidos pelos alunos. Durante essa etapa, na sequência didática do 6º e 7º anos, os gêneros textuais abordados foram o conto mitológico (texto de partida) e a notícia (texto de chegada). Os alunos deveriam perceber a importância dos conteúdos trabalhados e, para tal, foram fornecidas todas as informações necessárias sobre esses gêneros, ou seja, os elementos que compõem a sua estrutura e a linguagem a que estão relacionados.

Para essa intervenção tomou-se a decisão de utilizar os contos da Mitologia Grega. A escolha por esse tipo de conto não foi aleatória: foi preciso considerar alguns fatores, tais como o tamanho da narrativa e o interesse a ser despertado nos alunos. Visto que eles apresentavam dificuldades quanto à identificação de fatos, o gênero conto apresenta como características importantes ser uma narrativa curta e, ao mesmo tempo, possuir características estruturais familiares aos alunos.

O conto da Mitologia Grega é um gênero que, atualmente, apresenta várias releituras nos mais variados suportes, como livros, cinema, teatro e se integra com os mais variados tipos de semioses: signos verbais, imagens, sons. Percebeu-se que essas releituras têm atraído o interesse dos jovens dessa faixa etária (11 a 14 anos). Esse gênero também se tornou aplicável a esse trabalho à medida que fornecia a esses jovens um arcabouço cultural, já que essas histórias narram uma sequência de fatos, mas também tratam de aspectos culturais vividos por um povo, revelando seu conhecimento e seu modo de ver a realidade.

Outro componente de uma sequência didática é a produção inicial que consiste na primeira produção dos alunos na qual serão reveladas as representações que têm da atividade de retextualização. Essa produção inicial funciona como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor.

Os contos gregos trabalhados foram *As Asas de Ícaro*, *O cavalo de madeira (O cavalo de Troia)*, *Toque de Midas*, *Eco e Narciso*, *A história de Aquiles*, *O mito de Pandora*, com o 6º ano; e *O Julgamento de Orestes e o voto de Minerva*,<sup>26</sup> com o 7º ano. Tais contos foram escolhidos porque alguns deles já tiveram suas histórias usadas como base para algum tipo de releitura, principalmente no cinema, o que as tornavam mais familiares aos alunos. Além

---

<sup>26</sup> Os contos mitológicos selecionados constam dos livros *As 100 Melhores Histórias da Mitologia* (FRANCHINI, A.S., 2013) e *O Livro de Ouro da Mitologia: História de Deuses e Heróis* (BULFINCH, T., 2006), entretanto as suas versões apresentam uma estrutura não semelhante à estrutura de um conto, além de trazer, inseridas no mesmo texto, outras histórias prévias aos acontecimentos principais, bem como textos de outros gêneros. Portanto, ao considerar que tal abordagem poderia trazer mais dificuldades aos alunos, uma vez que pertenciam às séries iniciais do 2º segmento do Ensino Fundamental e, por isso, não demonstravam ainda a desenvoltura necessária para o trabalho com tantas informações, foram selecionadas versões adaptadas desses contos retiradas na internet.

disso, levou-se em consideração que nem todo fato é relevante para a produção de uma notícia, portanto, os contos acima citados apresentavam situações relevantes, para que os alunos pudessem fazer o processo de retextualização com mais facilidade.

Outro componente importante da sequência didática são os módulos. Aqui foram trabalhados os problemas que surgiram na primeira produção e foram definidos quais os instrumentos necessários aos alunos, para que superassem tais dificuldades. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, é necessário

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Neste trabalho, a partir da leitura dos contos gregos escolhidos, os módulos foram divididos levando em consideração as seguintes etapas: identificação e seleção de fatos relevantes, distinguir fato de opinião, extração das informações necessárias a uma notícia, organização do texto considerando os aspectos estruturais e linguísticos de ambos os gêneros e reescrituras.

O último componente da sequência didática é a produção final. Neste trabalho coube observar se os textos retextualizados conseguiram se manter fiéis ao texto-base, além de verificar as transformações estruturais ocorridas e os progressos realizados desde a produção inicial.

A seguir, o quadro 5 apresenta o planejamento de atividades para o 6º ano e o quadro 6 apresenta o planejamento de atividades para o 7º ano.

**Quadro 5** - Esquema baseado na estruturação de sequência didática – 6º ano (continua)

<b>ETAPA1</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b> <b>Explicação da finalidade da proposta de trabalho.</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Conhecer e compreender a proposta de trabalho; Ter a curiosidade despertada quanto ao tema; Conhecer um pouco sobre a cultura grega.
<b>ATIVIDADES</b>	Exibição de filme da série <i>Percy Jackson</i> ;
<b>MATERIAL</b>	DVD
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula
<b>ETAPA 2</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Conto</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Conhecer as narrativas míticas; Reconhecer a finalidade desse gênero textual.
<b>ATIVIDADES</b>	Leitura oral do conto; Esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário; Interpretação: anotação no caderno das informações obtidas; Explicação oral por cada grupo de um parágrafo do texto.
<b>MATERIAL</b>	Folha com o conto impresso (Conto da Mitologia grega); Dicionários; <i>Data-show</i> .
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula

Quadro 5. Continuação

<b>ETAPA 3</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Conto / Fato</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar a sequência de fatos da narrativa. Identificar os elementos constitutivos do conto. Compreender a concepção de fato; Identificar fatos no texto; Selecionar o fato mais relevante.
<b>ATIVIDADES</b>	Releitura oral do conto; Identificação das partes do conto; Anotação dessas informações no caderno; Aula expositiva sobre o conceito de fato; Anotação em folha dos fatos da narrativa; Escolha de um fato relevante para ser noticiado
<b>MATERIAL</b>	Folha com o conto impresso (Conto da Mitologia grega); Grade de informações elaborada no quadro; Painel no <i>data-show</i> com o conceito de fato; Folha com texto impresso; Ficha de anotação (fatos).
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula

Quadro 5. Continuação

<b>ETAPA 4</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Notícia</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Compreender o conceito de notícia;            Identificar os suportes em que esse gênero aparece;            Apontar os atores sociais dos jornais impressos;            Explorar o jornal impresso;            Conhecer as características estruturais desse gênero;            Destacar as informações que respondem às perguntas:  <i>O quê?, Quem?, Quando?, Onde?, Como?, e Por quê?</i></p>
<b>ATIVIDADES</b>	<p>Apresentação de suportes em que são veiculadas as notícias;            Construção de uma página de jornal com recortes de jornais selecionados pelos alunos;            Distribuição de um recorte de notícia;            Destaque das informações solicitadas.</p>
<b>MATERIAL</b>	<p>Revistas e jornais diversos;  <i>Data-show</i>;            Folha impressa com um recorte de notícia.</p>
<b>DURAÇÃO</b>	07 horas-aula

Quadro 5. Continuação

<b>ETAPA 5</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Compreensão do texto e levantamento de informações.</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar os fatos; Selecionar o fato relevante; Extrair as informações necessárias para a composição de uma notícia
<b>ATIVIDADES</b>	Sorteio de um conto da Mitologia Grega para cada grupo; Apresentação, por grupo, de um resumo oral sobre o conto sorteado; Anotação dos fatos identificados no texto; Seleção do melhor fato para a elaboração de uma notícia; Anotação dos dados retirados do conto, necessários para a elaboração da notícia.
<b>MATERIAL</b>	Folhas com o conto impresso; Folha com questões; Ficha de anotação (fatos); Ficha com o esquema para a anotação das informações.
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula
<b>ETAPA 6</b>	<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar a primeira notícia com base no conto escolhido.
<b>ATIVIDADES</b>	Produção textual
<b>MATERIAL</b>	Painel no <i>data-show</i> com a estrutura de uma notícia bem como as informações solicitadas.
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula

Quadro 5. Continuação

<b>ETAPA 7</b>	<b>OFICINA 1</b> <b>Área temática e verificação da veracidade (verossimilhança)</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar a área temática da notícia elaborada; Apontar profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da notícia que podem colaborar para a veracidade da notícia.
<b>ATIVIDADES</b>	Identificação da área temática da notícia elaborada; Relação de profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da notícia que podem colaborar para a veracidade da notícia.
<b>MATERIAL</b>	Ficha para a anotação dessas informações.
<b>DURAÇÃO</b>	01 hora-aula
<b>ETAPA 8</b>	<b>OFICINA 2</b> <b>Coerência e Pontuação</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender como deve ser estruturado um texto; Compreender a funcionalidade dos sinais de pontuação na organização de um texto; Evitar repetição de palavras.
<b>ATIVIDADES</b>	Explicação sobre a estrutura de um texto: paragrafação e espaçamento; Quadro expositivo sobre alguns sinais de pontuação importantes para o gênero notícia, a saber: aspas, vírgula e dois-pontos; Reescritura do texto coma inserção de novos dados.
<b>MATERIAL</b>	<i>Data-show</i>
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula

Quadro 5. Continuação

<b>ETAPA 9</b>	<b>OFICINA 3</b> <b>Marcadores linguísticos (conectores)</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar as relações de sentido marcadas por conectores; Estabelecer a coesão por meio de conectores.
<b>ATIVIDADES</b>	Releitura do texto e verificação da coesão; Revisão do próprio texto.
<b>MATERIAL</b>	Painel no <i>data-show</i> com os conectores e seus efeitos de sentido.
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula
<b>ETAPA 10</b>	<b>OFICINA 4</b> <b>Adequação lexical / Verificação da metalinguagem / Ortografia</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Buscar o vocabulário adequado para cada tema tratado na notícia; Escrever corretamente as palavras utilizadas no texto.
<b>ATIVIDADES</b>	Distribuição do texto escrito pelos alunos; Busca e anotação de palavras correlacionadas ao tema; Destaque feito pelo professor nas palavras erradas; Procura no dicionário pela forma ortográfica correta; Correção do próprio texto.
<b>MATERIAL</b>	Dicionários
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula

Quadro 5. Continuação

<b>ETAPA 11</b>	<b>OFICINA 5 Em busca do título</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar títulos para a notícia produzida; Observar a estrutura verbal presente nos títulos.
<b>ATIVIDADES</b>	Apresentação de palavras soltas para a formação de títulos (jogo); Apresentação de vários títulos de notícias; Observação da estrutura verbal presente nos títulos; Apresentação de orações para a transformação em títulos de notícia; Criação do título para o texto produzido.
<b>MATERIAL</b>	Fichas com palavras soltas;
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula
<b>ETAPA 12</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar a versão final do texto de chegada.
<b>ATIVIDADES</b>	Reescritura do texto final.
<b>MATERIAL</b>	Folha pautada.
<b>DURAÇÃO</b>	03 horas-aula

**Quadro 6** - Esquema baseado na estruturação de sequência didática – 7º ano (continua)

<b>ETAPA 1</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b> <b>Explicação da finalidade da proposta de trabalho.</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Conhecer e compreender a proposta de trabalho; Ter a curiosidade despertada quanto ao tema; Conhecer um pouco sobre a cultura grega; Reconhecer a finalidade desse gênero textual.
<b>ATIVIDADES</b>	Explicação sobre as narrativas míticas ou contos mitológicos; Apresentação de vídeos que explicam a Mitologia grega.
<b>MATERIAL</b>	<i>Data-show</i>
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula
<b>ETAPA 2</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Conto</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Reconhecer a finalidade desse gênero textual.
<b>ATIVIDADES</b>	Leitura oral do conto; Esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário; Interpretação: anotação no caderno das informações obtidas; Correção coletiva.
<b>MATERIAL</b>	Folha com o conto impresso (Conto da Mitologia grega); Dicionários; <i>Data-show</i> .
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula

Quadro 6. Continuação

<b>ETAPA 3</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Conto / Fato</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar a sequência de fatos da narrativa. Reconhecer e identificar os elementos constitutivos do conto. Compreender o conceito de fato; Localizar fatos no texto; Selecionar o fato mais relevante.
<b>ATIVIDADES</b>	Releitura oral do conto; Identificação das partes do conto; Anotação dessas informações no caderno; Aula expositiva sobre o conceito de fato; Anotação em folha dos fatos da narrativa; Escolha de um fato relevante para ser noticiado.
<b>MATERIAL</b>	Folha com o conto impresso (Conto da Mitologia grega); Grade de informações elaborada no quadro; Painel no <i>data-show</i> com o conceito de fato; Folha com texto impresso; Ficha de anotação (fatos).
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula

Quadro 6. Continuação

<b>ETAPA 4</b>	<b>PREPARAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> <b>Notícia</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Compreender o conceito de notícia;            Conhecer os suportes em que esse gênero aparece;            Apontar os atores sociais dos jornais impressos;            Conhecer os elementos de uma primeira página de jornal;            Explorar o jornal impresso;            Conhecer os diversos gêneros presentes em um jornal;            Identificar as características estruturais desse gênero;            Destacar as informações que respondem às perguntas:  <i>O quê?, Quem?, Quando?, Onde?, Como?, e Por quê??</i></p>
<b>ATIVIDADES</b>	<p>Apresentação de suportes em que são veiculadas as notícias;            Distribuição de páginas de jornais impressos;            Anotação, em uma folha, das informações solicitadas a partir da observação dessas páginas;            Leitura de uma notícia;            Destaque das informações solicitadas.</p>
<b>MATERIAL</b>	<p>Revistas e jornais diversos;  <i>Data-show</i>;            Folha impressa para anotação das informações;            Apostila SME.</p>
<b>DURAÇÃO</b>	06 horas-aula

Quadro 6. Continuação

<b>ETAPA 5</b>	<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar a primeira produção: uma notícia. Elaborar a notícia a partir da seleção do fato escolhido;
<b>ATIVIDADES</b>	Produção de texto
<b>MATERIAL</b>	Folhas com o conto impresso; Ficha de anotação (fatos) para consulta; Painel no <i>data-show</i> com a estrutura de uma notícia bem como as informações solicitadas.
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula
<b>ETAPA 6</b>	<b>OFICINA 1</b> <b>Verificação da veracidade</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Apontar profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da notícia que podem colaborar para a veracidade da notícia.
<b>ATIVIDADES</b>	Criação de uma lista de profissionais e pessoas relacionadas ao assunto da notícia que podem colaborar para a veracidade da notícia. Anotação dessas informações, pelos alunos, no caderno. Reescritura do texto.
<b>MATERIAL</b>	Quadro branco.
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula

Quadro 6. Continuação

<b>ETAPA 7</b>	<b>OFICINA 2</b> <b>Em busca do título</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar títulos para a notícia produzida; Observar a estrutura verbal presente nos títulos.
<b>ATIVIDADES</b>	Apresentação de vários títulos de notícias; Observação da estrutura verbal presente nos títulos; Apresentação de orações para a transformação em títulos; Criação de títulos para algumas situações fornecidas (atividade em grupo); Reelaboração do título para o texto produzido conforme as orientações dadas.
<b>MATERIAL</b>	Painel no <i>data-show</i> com orações para análise.
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula
<b>ETAPA 8</b>	<b>OFICINA 3</b> <b>Criação de subtítulos</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar o subtítulo da notícia criada.
<b>ATIVIDADES</b>	Apresentação da definição de subtítulo da notícia; Distribuição do texto escrito pelos alunos; Correção no próprio texto.
<b>MATERIAL</b>	Painel no <i>data-show</i> com a definição de subtítulo da notícia.
<b>DURAÇÃO</b>	01 hora-aula

Quadro 6. Continuação

<b>ETAPA 9</b>	<b>OFICINA 4</b> <b>Coerência e Pontuação</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender como deve ser estruturado um texto; Compreender a funcionalidade dos sinais de pontuação na organização de um texto; Evitar repetição de palavras.
<b>ATIVIDADES</b>	Explicação sobre a estruturação de um texto: paragrafação e espaçamento. Quadro expositivo sobre alguns sinais de pontuação; Reescritura do texto com a devida organização.
<b>MATERIAL</b>	Painel no <i>data-show</i> com os sinais de pontuação; Folha pautada para a reescritura do texto;
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula
<b>ETAPA 10</b>	<b>OFICINA 5</b> <b>Montagem da foto principal</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Criar a foto principal da notícia
<b>ATIVIDADES</b>	Escolha dos três textos que melhor atenderam a proposta. Divisão da turma em três grandes grupos, liderados pelos autores das notícias escolhidas; Escolha do tema ou do fato a ser retratado na foto; Planejamento da ação; Execução da foto.
<b>MATERIAL</b>	Máquina fotográfica Figurinos e acessórios.
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula

Quadro 6. Continuação

<b>ETAPA 11</b>	<b>OFICINA 6</b> <b>Criação da legenda para a foto</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar a estrutura de uma legenda.
<b>ATIVIDADES</b>	Apresentação de algumas fotos com legendas; Identificação dos elementos de uma legenda; Apresentação das três fotos criadas pelos alunos; Divisão da turma em grupos e criação individual de legendas para uma foto fornecida a um grupo; Seleção das melhores legendas para cada foto.
<b>MATERIAL</b>	Fotos mostradas no <i>data-show</i> ;
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula
<b>ETAPA 12</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<b>OBJETIVOS</b>	Elaborar a versão final do texto de chegada.
<b>ATIVIDADES</b>	Reescritura do texto final.
<b>MATERIAL</b>	Folha pautada.
<b>DURAÇÃO</b>	02 horas-aula

Quadro 6. Continuação

ETAPA 13	AVALIAÇÃO
<b>OBJETIVOS</b>	Distinguir fato de opinião.
<b>ATIVIDADES</b>	Classificação de alguns trechos retirados dos textos produzidos pelos alunos em fato e opinião.
<b>MATERIAL</b>	Folha com os trechos reproduzidos./ Textos dos alunos.
<b>DURAÇÃO</b>	01 hora-aula

### 3.1.2 Sequência didática elaborada para o 6º ano

Nessa primeira etapa da pesquisa, realizada em 2015, a turma foi dividida em grupos de cinco a seis alunos. Como a turma escolhida para a aplicação da intervenção era faltosa, quando os alunos faltosos apareciam, eram encaixados nos grupos já existentes.

Na apresentação da situação, houve uma conversa com os alunos, explicando-lhes que participariam de um projeto, o objetivo das tarefas propostas, como eles atuariam e se envolveriam em uma prática de produção escrita. Por ser uma turma de 6º ano, a questão do lúdico se faz importante. Foi explanado à turma que, durante tal projeto, eles atuariam como pequenos “jornalistas”, haja vista o trabalho considerar o gênero *notícia*.

Além disso, por esta pesquisa utilizar contos da Mitologia Grega, se tornou necessário planejar uma ação que pudesse despertar o interesse dos alunos quanto ao tema. Portanto, foi exibido para eles o filme *Percy Jackson e o Mar de Monstros*. O filme também permitiu que os alunos tivessem acesso a algumas informações sobre a cultura grega. Após a exibição do filme, foram discutidos alguns aspectos da cultura grega presentes nele.



**Figura 6 - Exibição de filme**  
Fonte: Foto captada pela pesquisadora

Como essa etapa também envolve a preparação dos conteúdos, os gêneros conto e notícia foram apresentados aqui.

O trabalho com o gênero conto se dividiu em dois dias, cada aula com três tempos de 50 min, somando duas horas e meia de estudo cada dia. Para as aulas sobre esse gênero, foi oferecida uma explicação sobre as narrativas míticas e mostrado que os contos gregos estavam inseridos nessa tipologia. Para o primeiro contato com esse gênero, foi usado e distribuído para todos os grupos um único conto - “*As Asas de Ícaro*” (Anexo E). Primeiramente, fez-se a leitura do conto e, em seguida, algumas dúvidas sobre o vocabulário foram sanadas. Por fim, realizou-se uma breve discussão sobre a história. Depois, foi distribuída uma folha impressa (Apêndice A) com algumas perguntas sobre a história, às quais os alunos deveriam responder, em grupo, em seus cadernos. Tais perguntas visavam auxiliá-los na compreensão do texto e no alcance do objetivo apontado pelo descritor proposto pela SME-RJ: localizar informações explícitas em um texto.

As respostas foram discutidas oralmente, e os alunos efetuaram a correção em seus cadernos. Para finalizar essa aula, os grupos sortearam um número equivalente a um parágrafo do texto lido. Após o sorteio, cada grupo ficaria responsável por explicar, oralmente e de forma resumida, o que aconteceu em cada um. Por fim, cada grupo foi à frente e expôs os acontecimentos do parágrafo escolhido. Tal atividade tinha como finalidade fazer com que os alunos exercitassem a leitura e pudessem explicar com suas palavras aquilo que entenderam de um pequeno trecho lido.



**Figura 7** - Explicação oral do parágrafo lido

Fonte: Foto captada pela pesquisadora

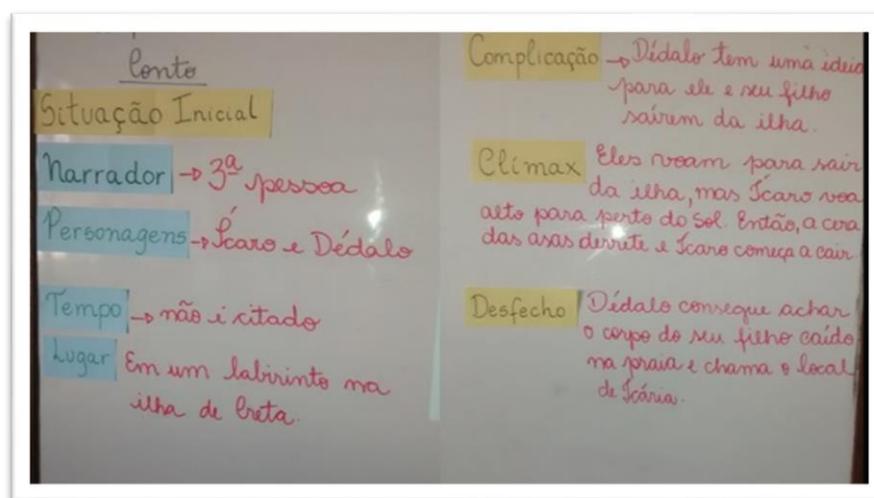
Para a segunda aula destinada a esse gênero, o objetivo era mostrar e revisar as fases da narrativa (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) que, mais à frente produziriam paridade com a notícia, além dos elementos que o compõem, tais como narrador, personagens, o lugar e o tempo. Foi mostrado, na apostila dos alunos, um quadro com esses elementos. Vale ressaltar que os alunos já haviam visto tal conteúdo nos dois bimestres anteriores, pois esse fazia parte do currículo do 6º ano.

#### **Quadro 7** - Momentos da Narrativa

<b>Momentos da narrativa</b>
<b>1- Apresentação:</b> geralmente o início do conto, em que são apresentados os personagens, onde se passa a história, elementos que vão situar o leitor.
<b>2- Conflito gerador:</b> momento em que surge um fato novo que muda o rumo da história.
<b>3- Clímax:</b> momento culminante, de maior tensão dentro da história.
<b>4- Desfecho ou Conclusão:</b> conclusão da história, normalmente apresentando a solução do conflito.

Fonte: Caderno Pedagógico – SME-RJ (2015, p.44)

Em seguida, foi solicitado aos grupos que relessem o conto distribuído e tentassem identificar essas partes no texto. Foi dado um tempo para que fizessem tal atividade, trabalhando em grupo. Encerrado o tempo, foram colocadas, no quadro branco, fichas com o nome dessas partes. À medida que os alunos as identificavam, a professora anotava as informações no quadro, no lugar correspondente. Ao final, os alunos registravam essas informações em seus cadernos. Foi observado que realizaram essa atividade com certa facilidade, visto que esses elementos faziam parte de um conhecimento previamente estudado.



**Figura 8 - Elementos do conto**  
 Fonte: Foto captada pela pesquisadora

Dando continuidade à aula, foi explicado aos alunos que, apesar de esses elementos formarem a estrutura do conto (por ser um texto tipicamente narrativo), esse gênero se compõe de uma série de fatos. Nesse momento foi exposto, no *data-show*, um quadro com a definição de fato, como segue abaixo.

**Quadro 8 - Definição de fato apresentada aos alunos**

FATO	
1-	Coisa ou ação feita.
2-	Aquilo que realmente existe, que é real.

Fonte: Ferreira (2008, p. 398)

Como os textos trabalhados são ficcionais, foi considerada a primeira acepção como norteadora do trabalho. Em seguida, foi solicitado aos alunos que relessem o texto e

identificassem e listassem os fatos que se sucederam na história. Depois foram orientados a escolher um fato que pudesse ser noticiado, isto é, um fato relevante para compor uma notícia.

**Quadro 9** - Fatos escolhidos – conto-*As Asas de Ícaro*

<b>Grupos</b>	<b>Fatos escolhidos</b>
Grupo 01	Os dois (personagens) ficam presos no labirinto.
Grupo 02	Dédalo consegue achar o corpo de seu filho caído na praia e chama o local de Icária.
Grupo 03	Ícaro morreu.
Grupo 04	Dédalo teve a ideia de fazer um par de asas.
Grupo 05	Não escolheu.

Percebe-se que cada grupo, exceto o grupo 05<sup>27</sup>, apontou um fato diferente mesmo trabalhando com um único conto. Isso mostra a perspectiva que cada um tem ou prioriza sobre uma mesma história, o que, no jornalismo, é chamado de angulação ou *frame*. De acordo com Alves Filho (2011, p. 91), “um fato pode ser visto como importante por uma pessoa, mas não por outra; pode ser muito interessante para dado grupo social e indiferente a outro.” Tal ocorrência serviu também para ilustrar que isso pode acontecer com as empresas de comunicação, pois ao acessarmos jornais diferentes (impressos ou digitais), a mesma história pode apresentar diferentes enfoques.

O trabalho com o gênero notícia se dividiu em três dias, cada aula com três tempos de 50 min, somando duas horas e meia de estudo cada dia e uma aula com um tempo de 50 min.

No primeiro momento da aula foi explicado aos alunos o que era uma *notícia*, qual a sua matéria-prima de trabalho (fato), a sua finalidade, quais os atores sociais envolvidos na sua elaboração e quais os suportes em que esse gênero é encontrado, conforme ilustrado no quadro 10.

---

<sup>27</sup>Parece que esse grupo não escolheu um fato, porque os seus componentes demonstraram dificuldades no trabalho em equipe e não conseguiram chegar a um consenso.

### Quadro 10 - Elementos envolvidos na produção de uma notícia

NOTÍCIA	
<b>Gênero</b>	É um gênero textual fundamentalmente informativo;
<b>Matéria- prima</b>	Trata de fatos; O fato a ser noticiado precisa ser novo, recente e <u>relevante</u> ;
<b>Finalidade</b>	• Informar os leitores acerca dos fatos atuais e relevantes para os grupos sociais; • Fazer críticas;
<b>Suportes</b>	Televisão Rádio Jornal impresso Celulares Portais da internet
<b>Jornais impressos</b>	São veículos de comunicação para o exercício de várias atividades. São duas as mais importantes: a) Divulgação da informação; b) Expressão da opinião.
<b>Atores sociais</b>	<b>*Jornalistas :</b> notícias, reportagens, editoriais e colunas; <b>*Colaboradores:</b> artigos de opinião; <b>*Leitores:</b> Carta de leitor

Fonte: Baseado na obra de Alves Filho, (2011, p. 89-107).

Após essa explicação, foram levados para a sala de aula vários jornais de empresas diversas, a fim de familiarizar os alunos com esse suporte. Segundo Dell'Isolla (2007), os alunos não podem se apropriar da diversidade dos gêneros existentes, sem que o professor promova atividades em que os textos possam ser lidos nos suportes em que são publicados. O docente não pode ficar limitado ao livro didático somente.

Foi realizada, inicialmente, a exploração da capa. A professora utilizou um jornal como exemplo para mostrar quais eram os elementos que compunham a capa e depois quais as seções nas quais um jornal se dividia. Após a exemplificação, foi entregue um jornal completo a cada grupo e lhes foi solicitado que procurassem e anotassem algumas informações: a) da capa: nome do jornal, data, preço e manchete e b) da parte interna: cadernos, assuntos tratados e gêneros de textos.

Encerrada a análise do jornal, os grupos deveriam montar o seu próprio jornal. Para isso, foi entregue uma folha de papel pardo a cada grupo e de posse do jornal, deveriam retirar

dele, fotos, textos, imagens que os auxiliassem a montar um jornal que tivesse todos ou quase todos os elementos previamente identificados e analisados.

Os alunos não conseguiram terminar a montagem do jornal nessa aula, portanto precisaram de mais um tempo de aula para os ajustes finais e os jornais serem recolhidos.



**Figura 9 - Montagem do jornal**  
Fonte: Foto captada pela pesquisadora

Na aula seguinte, foi exposto um quadro (Quadro 11) e explicado aos alunos os elementos constituintes da notícia, as perguntas às quais uma notícia deveria responder, a linguagem utilizada e alguns recursos usados para garantir a verossimilhança dos fatos tratados. Depois, foi distribuído um texto com uma notícia (Anexo F). A leitura foi realizada, e a explicação do texto, dada pela professora. Salienta-se que a notícia trabalhada foi retirada de um portal eletrônico e, por isso, não era organizada em colunas.

Em seguida, foi entregue aos grupos uma folha contendo as seguintes perguntas: *O que aconteceu?*, *Quando aconteceu?*, *Onde aconteceu?*, *Quem?*, *Como aconteceu?* e *Por que aconteceu?*, a fim de levar os alunos a destacarem as principais informações da notícia lida.

### Quadro 11 - Linguagem e elementos da notícia

Linguagem da notícia
Imparcial; Linguagem clara, objetiva e precisa, para evitar múltiplas interpretações por parte do receptor.
Elementos constituintes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Manchete ou título principal</b> – Geralmente apresenta-se grafado de forma bem evidente, para despertar a atenção do leitor.</li> <li>• <b>Título auxiliar</b> – Funciona como um complemento do principal, acrescentando-lhe algumas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo.</li> <li>• <b>Lide (do inglês <i>lead</i>)</b> - Corresponde ao primeiro parágrafo, e normalmente resume as informações relativas ao fato, procurando se ater às informações básicas relacionadas às seguintes indagações: <b>Quem? Onde? O quê? Como? Quando? Por quê?</b></li> <li>• <b>Corpo da notícia</b> – Relaciona-se à informação propriamente dita, procedendo à exposição de uma forma mais detalhada no que se refere aos acontecimentos mencionados.</li> </ul>
Manter a veracidade (verossimilhança) em relação aos fatos divulgados
Descrição dos fatos; Uso de testemunhas oculares; Uso de outras fontes confiáveis (fontes oficiais e <i>experts</i> ); Números de pessoas envolvidas e horário em que ocorreu o fato para dar exatidão; Uso de citações diretas, especialmente quando vão dar opiniões;

Fonte: Baseado na obra de Alves Filho (2011, p. 98-100).

Em outra aula, para finalizar a preparação dos conteúdos, cada grupo sorteou um conto mitológico diferente. Foi solicitada a leitura silenciosa do texto pelos grupos e a produção de um resumo oral do que aconteceu na história escolhida. Os grupos ficaram com os seguintes contos mitológicos:

### Quadro 12 - Conto escolhido

Grupos	Conto escolhido
Grupo 01	O Mito de Pandora
Grupo 02	A história de Aquiles
Grupo 03	Eco e Narciso
Grupo 04	O cavalo de madeira
Grupo 05	O Toque de Midas

Em seguida, foi solicitado aos alunos que identificassem no conto as mesmas informações solicitadas para o gênero notícia. Depois de terem respondido a essas perguntas,

eles deveriam listar todos os fatos encontrados no texto e selecionar um fato relevante para ser noticiado.

**Quadro 13 - Fato escolhido em cada conto**

<b>Grupos</b>	<b>Conto</b>	<b>Fato escolhido</b>
Grupo 01	O Mito de Pandora	Criaram a primeira mulher do mundo, Pandora.
Grupo 02	A história de Aquiles	Aquiles morreu.
Grupo 03	Eco e Narciso	O surgimento da flor.
Grupo 04	O cavalo de madeira	A construção do cavalo de madeira gigante.
Grupo 05	O Toque de Midas	Transformar várias coisas em ouro pelo caminho.

Com o fato selecionado, estariam prontos para a próxima etapa da sequência didática: a produção inicial. Nessa etapa, os alunos deveriam fazer uma notícia sobre o fato escolhido na aula anterior. Para a escrita de tal gênero, o texto-base serviria para contribuir com algumas informações.

Para caracterizar os módulos desta sequência didática, foram realizadas cinco oficinas que levaram em consideração os seguintes conteúdos: área temática e verificação da veracidade/verossimilhança, coerência e pontuação, conectores, adequação lexical e ortografia e por fim, os títulos de uma notícia.

Ao trabalhar com o jornal, os alunos aprenderam que algumas notícias são agrupadas em áreas temáticas; além disso, aprenderam também que, para atestar a verossimilhança de um fato noticiado, são inseridos relatos de alguns profissionais e/ou testemunhos. Portanto, na *Oficina 1*, foi distribuída uma folha com três perguntas nas quais os alunos deveriam considerar, para responder, a produção inicial elaborada, o conto e o fato escolhidos pelo grupo. Seguem abaixo as perguntas:

- 1- Analisando o texto criado pelo seu grupo, em qual área temática ele poderia se encaixar? (Segurança, Ciência, Educação, Política, Atualidades, Saúde)*
- 2- Que profissionais poderiam contribuir com declarações para sua notícia?*

3- *Que pessoas poderiam contribuir com opiniões ou testemunhos importantes para sua notícia?*

**Quadro 14** - Área temática/ Elementos para a verossimilhança da notícia

<b>Grupos</b>	<b>Fato escolhido</b>	<b>Tema escolhido</b>	<b>Profissionais para declarações</b>	<b>Pessoas Opiniões e/ ou testemunhos</b>
Grupo 01	Criaram a primeira mulher do mundo, Pandora.	Ciência	Historiadores e cientistas	Prometeu e seu irmão, familiares e amigos.
Grupo 02	Aquiles morreu.	Segurança	Soldados	Os pais de Aquiles e Paris
Grupo 03	O surgimento da flor.	Ciência	Biólogo e mergulhadores	Os moradores do local.
Grupo 04	A construção do cavalo de madeira gigante.	Atualidades	Carpinteiros, soldados, guerreiros e engenheiros.	Moradores, pessoas que passam na rua.
Grupo 05	Transformar várias coisas em ouro pelo caminho.	Saúde <sup>28</sup>	Médicos	Moradores do reino

Nota-se que os grupos conseguiram, de forma bem sucedida, situar seus textos na área temática, de acordo com os fatos escolhidos para a notícia. Os outros itens (profissionais para declarações e pessoas para opiniões e/ ou testemunhos) foram escolhidos de acordo com o tema do texto lido. O uso ou não desses elementos serão analisados na seção 3.2.

A *Oficina 2* tinha como objetivo atrair a atenção dos alunos para a coerência do texto e para a sua organização estrutural (paragrafação). Foi mostrado também um quadro com alguns sinais de pontuação e o uso de cada um. Os sinais de pontuação apresentados foram dois-pontos, aspas, vírgula, travessão e ponto final.

Além disso, os alunos deveriam reler o texto-base, a fim de conseguir mais informações para compor uma notícia comparando com a produção inicial feita. Observadas essas informações, deveriam inseri-las em um novo texto, a ser reescrito.

<sup>28</sup> O grupo escolheu a temática da saúde para o fato escolhido porque encararam a maldição de Midas como uma doença.

A *Oficina 3* teve como objetivo o uso de conectores de acordo com o efeito de sentido desejado. Foi exposto um quadro com os tipos de conectores linguísticos (conjunções) e os efeitos de sentido que causavam, com a devida explicação fornecida aos alunos.

Após a explicação, a professora distribuiu os textos elaborados na oficina anterior e destacou alguns trechos onde poderiam ser inseridos os conectivos aprendidos. As alterações, se necessárias, deveriam ser inseridas no próprio texto.

A *Oficina 4* teve como objetivo a verificação da ortografia. A professora fez marcações em algumas palavras, e os alunos, com o auxílio de dicionários, deveriam procurar a palavra e escrevê-la corretamente. Aqui fizeram uma nova reescrita do texto. Essa atividade também tinha como finalidade mostrar aos alunos a importância da revisão do texto para o processo de escrita.



**Figura 10 - Verificação da ortografia**  
Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1607

A *Oficina 5* teve como objetivo a busca pelo título da notícia. Considerando o aspecto lúdico, inicialmente foi realizado um jogo para motivar os alunos para a criação do título de suas notícias. Tal jogo consistia na distribuição de fichas que continham palavras ou expressões que poderiam responder às seguintes informações: *Quem?*, *O quê?*, *Quando?* e *Onde?*, nessa ordem. Cada grupo sorteou uma ficha de cada agrupamento de perguntas a fim de montar uma frase com elas na ordem sugerida. Ao juntar as fichas escolhidas, os alunos verificariam que as frases montadas eram engraçadas.

### Quadro 15 - Jogo – Títulos engraçados

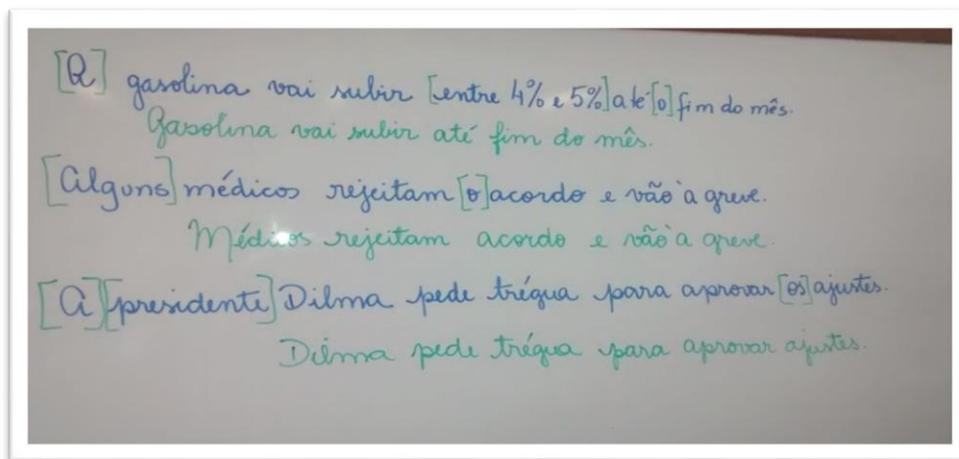
Grupos	Título formado no jogo
Grupo 01	Político voa na cozinha na última madrugada.
Grupo 02	Ator de TV arrotou na casa da sogra há dez anos.
Grupo 03	Jogador de futebol caiu no banheiro da rodoviária hoje.
Grupo 04	Estudante escorregou no consultório do dentista à meia-noite.
Grupo 05	Motorista brigou num restaurante hoje à tarde.



**Figura 11** - Jogo para a formação de títulos de notícias

Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1607

Depois da dinâmica citada, a professora escreveu algumas frases no quadro e explicou que precisaria transformá-las em títulos de notícia. Ela pediu, então, que os alunos lessem os títulos engraçados formados por eles e os comparassem com as frases escritas no quadro. Eles deveriam perceber que os títulos formados por eles tiveram alguns elementos retirados. A professora pediu que eles retirassem alguns elementos das frases que estavam no quadro, entretanto, sem apresentar prejuízo no sentido.



**Figura 12** - Frases de exemplo para a criação de títulos.

Fonte: Foto captada pela pesquisadora.

Em seguida foi distribuída uma folha com exercícios para transformação de frases em títulos de notícias<sup>29</sup>. (Apêndice B). A correção foi feita pela professora, em conjunto com os alunos e, as folhas, recolhidas para análise.

Após, foram entregues as produções refeitas da aula anterior e os alunos, conscientes das técnicas aprendidas nessa oficina, deveriam adequar o título da sua notícia. As alterações seriam feitas no próprio texto.

**Quadro 16** - Títulos criados para as notícias

Grupos	Título	Títulos-Notícia
Grupo 01	Foi criada a primeira mulher do mundo	Criada a primeira mulher do mundo
Grupo 02	Aquiles morreu!	Aquiles morre após matar rei
Grupo 03	A flor surge na beira de um lago	Flor surge na beira de um lago
Grupo 04	A construção do cavalo de madeira	Ulisses constrói cavalo de madeira gigante
Grupo 05	O Toque de Midas	Homem transforma tudo em ouro

<sup>29</sup>Embora alguns autores usem manchete/título como sinônimos e outros façam distinção entre esses elementos, não será utilizada a palavra manchete para a designação de títulos, neste trabalho, pois essa se refere ao título principal que indica a notícia mais importante do jornal. Existe a manchete principal do jornal (na primeira página) assim como a manchete de cada caderno, seção ou página. [neteducacao.com.br/locales/global/.../ad5391af-9790-4797-b940-f85a5a197c57.doc](http://neteducacao.com.br/locales/global/.../ad5391af-9790-4797-b940-f85a5a197c57.doc)

Observa-se que todos os grupos realizaram algum tipo de modificação, sejam elas mais simples ou mais complexas, para transformar o simples título em um título de notícia. Os grupos 1 e 3 fizeram pequenas alterações. O grupo 1 eliminou o verbo auxiliar na construção passiva e o grupo 3 eliminou somente o artigo. O grupo 2 alterou o tempo verbal, do passado para o presente, conforme é requerido nesse tipo de título, retirou o sinal de exclamação e acrescentou uma informação que localiza no tempo a sua morte. O grupo 4 inseriu um autor para a realização da ação e alterou a ação que, antes era escrita com um substantivo, passando-a para um verbo no presente. Além disso, utilizaram um adjetivo para especificar o cavalo de madeira, distinguindo-o e particularizando-o e trazendo à notícia o caráter de inovação. O grupo 5, inicialmente, havia apenas reproduzido o título do texto-base; no entanto, após a explicação da técnica, o grupo inseriu a ação, o sujeito da ação e a consequência de tal ação no título.

Para a produção final, os alunos deveriam fazer os ajustes finais e reescrever a notícia. Eles deveriam adequar os tempos verbais, eliminar repetições, rever a estruturação dos parágrafos e fazer a reescrita final do texto.

A fim de avaliar os alunos quanto à habilidade de identificação de fatos, foi solicitado aos alunos a realização da atividade proposta no Caderno Pedagógico<sup>30</sup> referente ao 4º bimestre. A atividade tratava-se da leitura de um texto noticioso (Anexo G) seguido de uma série de perguntas sobre ele. Entretanto, para o conteúdo desta pesquisa somente as questões 1 (*Um fato só vira notícia quando ele é do interesse de várias pessoas. Que fato está sendo noticiado?*) e 11 (*Coloque F para fato e O para opinião.*) são interessantes.

**Tabela 1** - Avaliação – Habilidades relacionadas a fato e opinião

Questões	Quantidade de alunos		
	Acertos	Erros	Não compreenderam o comando
<b>QUESTÃO 1</b>	13	8	0
<b>QUESTÃO 11</b>	14	4	3

Apenas 21 alunos realizaram essa atividade cujos resultados seguem na tabela acima discriminados. Percebe-se que mais de 50% dos alunos conseguiram identificar o fato noticiado e distinguir um fato de uma opinião; 38% não conseguiram identificar o fato

<sup>30</sup> Material didático elaborado e distribuído pela SME-RJ.

noticiado e, em relação à questão 11, 19% erraram a questão não estabelecendo a distinção entre fato e opinião e 14% não compreenderam o comando, visto que marcaram um X em uma das opções. Conclui-se, portanto, que tal atividade não só serviu para avaliar a habilidade de identificação de fatos, como também proporcionou o alcance também das duas habilidades listadas nos descritores da SME-RJ destacadas neste trabalho: localizar informações explícitas em um texto e distinguir fato de opinião (Anexos A e B).

### 3.1.3 Sequência didática elaborada para o 7º ano

Nessa segunda etapa da pesquisa, os alunos fizeram produções individuais sobre um único conto. Convém apontar que a turma de 7º ano é composta de alunos oriundos da turma anterior que já tinham passado por essa experiência e por alguns alunos que não pertenciam a essa turma nem à escola. Portanto, para esses alunos “novos”, mostrou-se necessária, na apresentação da situação, uma conversa, explicando-lhes que participariam de um projeto e o que este envolvia. O objetivo das tarefas propostas foi explicado, bem como de que forma eles atuariam e se envolveriam na prática de produção escrita. Mesmo sendo uma turma de 7º ano, a questão do lúdico ainda se faz importante e, por isso, a ideia de que atuariam como pequenos “jornalistas” foi reforçada com a turma.

Devido à utilização de contos da Mitologia Grega, era imprescindível uma ação que pudesse despertar o interesse dos alunos quanto ao tema. Portanto, foram exibidos para eles dois vídeos que tratavam da Mitologia Grega. Os vídeos contribuíram com informações sobre a origem dos deuses e a existência das narrativas míticas. Após a exibição dos vídeos, foram feitas algumas perguntas, a fim de mensurar o interesse e o conhecimento dos alunos sobre tal tema. Havia, em sala de aula nesse dia, 21 alunos presentes.

**Tabela 2** -Pesquisa- Conhecimento e interesse em Mitologia Grega

Perguntas	Percentual de alunos	
	SIM	NÃO
<i>1- Você se interessa pela mitologia grega?</i>	71%	29%
<i>2- Você conhece algum mito grego?</i>	48%	52%

A partir da tabela que contém as perguntas 1 e 2 pode-se perceber que, dos 21 alunos participantes, 71% se interessavam por Mitologia Grega, entretanto 52% não conheciam

nenhum mito grego; os 48% que conheciam, citaram algumas histórias como a *Medusa*, o *Centauro*, *Eco* e *Narciso* e *Ícaro*. Quanto à pergunta nº 3, (*Podemos ver várias obras cinematográficas e literárias baseadas na Mitologia Grega. Você conhece alguma?*), os alunos citaram os livros e filmes da série *Percy Jackson* e o filme *A Fúria de Titãs*. Isso demonstra que a mitologia grega faz parte do conhecimento coletivo desses alunos, facilitando o trabalho proposto.

Para a preparação de conteúdos, foi apresentado o conto mitológico *O julgamento de Orestes e o voto de Minerva*<sup>31</sup> para o trabalho com esse gênero. A professora efetuou a leitura do texto e sanou algumas dúvidas sobre ele. Em seguida, foram colocadas, no *data-show*, algumas perguntas sobre o texto (Apêndice C), às quais foram respondidas pelos alunos no próprio caderno. A correção foi feita oralmente. Como o lúdico ainda se mostra importante no trabalho com turmas de 7º ano, ao final da aula, foi realizada uma votação entre os alunos para responder a questão de número 16: *E você, qual seria o seu voto, se fosse um(a) jurado(a) no julgamento de Orestes?*. A segunda aula destinada a esse gênero teve como objetivo mostrar e revisar as fases da narrativa (situação inicial, complicação, clímax e desfecho), além dos elementos que o compõem, tais como narrador, personagens, o lugar e o tempo. Foi mostrado, no *data-show*, um quadro com esses elementos (Quadro 7, subseção 3.1.2). Salienta-se que os alunos já haviam visto tal conteúdo no 6º ano e no primeiro bimestre do 7º ano.

O conto mitológico foi distribuído aos alunos para que o relessem. Em seguida, a professora escreveu, no quadro branco, os nomes de cada fase da narrativa bem como de alguns elementos e pediu que os alunos as identificassem no texto. À medida que eles falavam, a professora escrevia as respostas no quadro, no lugar correspondente. Ao final, os alunos registraram essas informações em seus cadernos. Pôde-se perceber que os alunos realizaram tal atividade com facilidade, visto que esses elementos já haviam sido estudados previamente.

Dando continuidade à aula, foi explicado aos alunos que o gênero conto é composto por uma sequência de fatos. Nesse momento foi exposto, no *data-show*, um quadro com a definição de fato (Quadro 8, subseção 3.1.2). Foi também reforçado com os alunos que, embora a apostila da SME acrescente outra definição ao conceito de fato – “aquilo que é real” - não a contemplaríamos em nosso estudo devido à história trabalhada fazer parte do universo ficcional.

---

<sup>31</sup> Nome romano dado à deusa Atena. Deusa da sabedoria. (VICTORIA, 2000, p.98)

Explicado tal conceito, foi solicitado aos alunos que relessem o texto e identificassem os fatos presentes na história. Eles deveriam anotar tais informações em uma folha impressa. Após o término dessa tarefa, os alunos foram orientados a escolher um fato relevante, dentre todos os listados, que pudesse ser noticiado. Nessa aula, estavam presentes 16 alunos e os fatos escolhidos foram discriminados no quadro abaixo.

**Quadro 17** - Fatos escolhidos *O julgamento de Orestes e o voto de Minerva*

<b>Nº de alunos</b>	<b>Fatos escolhidos</b>
09	Agamemnon morre apunhalado pela esposa e o amante.
03	Orestes retorna a Micenas para vingar a morte do pai.
01	Agamemnon volta da guerra de Tróia.
01	O voto de Minerva na decisão do empate.
01	Orestes matou a mãe.
01	Nenhum fato.

O trabalho com o gênero *notícia* se dividiu em três dias, cada aula com dois tempos de 50 min, somando uma hora e quarenta minutos de estudo cada dia.

Na primeira aula dessa etapa, foi explicado aos alunos o que era uma *notícia*, qual a sua matéria-prima de trabalho (fato), a sua finalidade, quais os atores sociais envolvidos na sua elaboração e quais os suportes em que esse gênero é encontrado (Quadro 10, subseção 3.1.2).

A seguir, foi realizada a exploração da primeira página. Foi explicado aos alunos que tal página contém as chamadas para as principais matérias do dia e que ela deve ser atraente a fim de convencer o leitor a comprar o jornal. A professora utilizou um quadro, exposto na apostila da SME de 2º bimestre, em que havia a primeira página de um jornal, a fim de mostrar quais eram os elementos que compunham a capa. A seguir, os alunos efetuaram as seguintes atividades: responder a algumas perguntas sobre as informações contidas no quadro estudado (Figura 13) e na primeira página de outro jornal. Ambas as tarefas estavam contidas nas apostilas e contemplavam as habilidades de leitura e estrutura do gênero.



Na segunda aula sobre esse gênero, foi mostrado aos alunos o conceito de notícia, sua finalidade e a linguagem empregada. Em seguida, foi distribuída aos alunos uma página de jornal e uma folha com alguns gêneros textuais que podem estar presentes em um jornal impresso, tais como: reportagem, coluna, crônica, entrevista, charge, artigo de opinião, carta de leitores, editorial, classificados, crítica, anúncio, HQ, tirinha, passatempos, horóscopo e previsão do tempo. Os alunos deveriam analisar a página de jornal recebida e marcar quais os gêneros textuais apareciam ali.

**NOTÍCIA:** informação a respeito de acontecimento novo, de mudanças recentes em alguma situação ou do estado em que se encontra algo. (Houaiss, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001)

**Figura 15** - Definição notícia – Apostila SME-RJ

Fonte: Apostila SME-RJ - 2º bimestre (2016, p. 20)



**Figura 16** - Análise de página de jornal

Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1701

Na terceira aula sobre *notícia*, foi utilizado um texto desse gênero, contido na apostila da SME, que apresentava os elementos que a compõem (título, subtítulo, lide e texto).

Aponta-se que essa notícia foi adequada à formatação do material didático no qual estava inserida, portanto não se organizando em colunas. Havia, nessa aula, 23 alunos presentes, em um total de 30 que compõem a turma. Em seguida, os alunos responderam a algumas perguntas da apostila referentes a esse texto lido, que contemplavam a leitura e estrutura do gênero. Dentre essas perguntas, havia uma que solicitava que o aluno identificasse o fato tratado na notícia: 15 alunos acertaram essa questão, o que representa quase o dobro de alunos que não conseguiram respondê-la corretamente. Além disso, como parte das tarefas, os alunos deveriam completar um quadro com informações retiradas do lide da notícia trabalhada (*Quem?*, *O quê?*, *Quando?* e *Onde?*). Nessa tarefa, pôde-se concluir que a maioria dos alunos não demonstrou dificuldades em identificar as informações solicitadas, conforme mostrado na tabela abaixo:

**Tabela 3** - Identificação dos elementos do lide

Elementos do lide	Nº de alunos
O quê?	20
Quem?	20
Quando?	21
Onde?	19

**LIDE/LEAD:** corresponde à primeira parte do texto e deve responder às seguintes questões:

- Quem?
- O quê?
- Quando?
- Onde?

**TÍTULO:** resume a notícia e é composto de frases curtas. Destacado em letras maiores, deve ser breve e atrativo.

**TEXTO:** composto de informações e fatos, que são narrados sobre o acontecimento em questão.

**VLT carioca resgata memória de bondes com sustentabilidade**

Novo meio de transporte é movido a eletricidade e totalmente não poluente. Para especialistas, modelo é bonde "turbinado com tecnologia".

Em abril, o VLT deverá começar a circular em seu primeiro trecho: da Rodoviária Novo Rio até o Aeroporto Santos Dumont, no Centro do Rio.

Movido à eletricidade e totalmente não poluente, o novo meio de transporte, que vai atender a cariocas e visitantes, também resgata lembranças da época dos bondes elétricos. Até mesmo o som do antigo será lembrado. Por ser extremamente silencioso, na cabine do condutor haverá um botão para a tradicional buzina e um outro que reproduz a campainha dos antigos bondes.

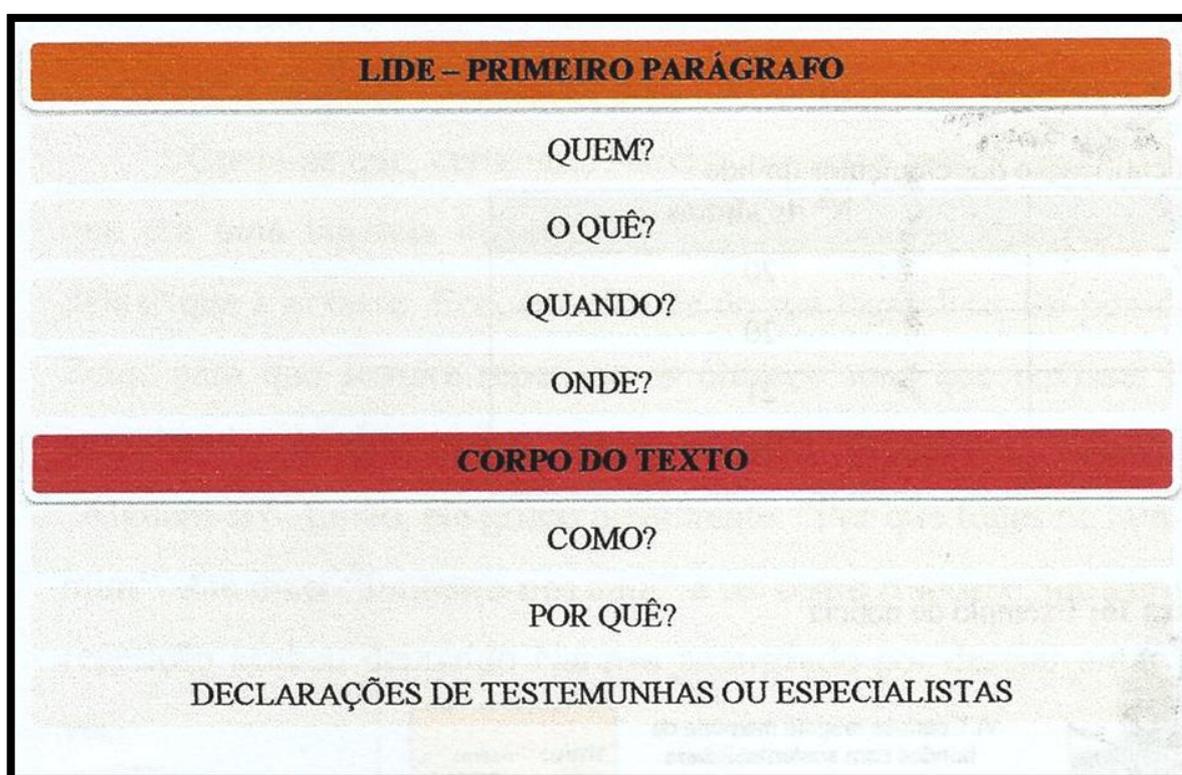
Os bondes circularam na cidade entre 1892, quando pertenciam à *Companhia Ferrocarril São Cristovão*, e depois de 1905 até o final da década de 60, quando estavam sob o controle da *Light*, concessionária de energia. Para antigos usuários, especialistas em história e autoridades, o VLT é o que pode se chamar de um "bonde turbinado com alta tecnologia".

A professora Márcia Mendes, moradora da Gamboa, na Região Portuária do Rio, contou que tem memória da infância quando usava o bonde para ir para a escola na companhia da irmã. "Achava o máximo, me sentia gigante com a sensação de liberdade quando ficava na janela", relembrou.

Adaptado de <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/ aniversario-do-rio/2016/noticia/2016/02/vlt-carioca-resgata-memoria-de-bondes-com-sustentabilidade.html>

**Figura 17** - Exemplo de notícia  
 Fonte: Apostila SME-RJ – 2º bimestre (2016, p. 24)

Finalmente, na aula destinada à produção inicial, os alunos deveriam escrever a sua primeira versão da notícia, levando em consideração os elementos que a compõem expostos em um *data-show*. Vale ressaltar que o esquema apresentado na figura abaixo propôs uma orientação para a elaboração de uma notícia sintética. A partir do lide, para Erbolato (1991), há dois tipos de notícias principais: analítica e sintética. A notícia analítica é aquela que possui todos os elementos da narrativa, configurada pela fórmula  $NA = 3Q + O + P + C$ <sup>32</sup>; e a notícia sintética, aquela que possui apenas os elementos básicos da narrativa e se estrutura através da fórmula  $NS = 3Q$ <sup>33</sup>.



**Figura 18** - Estrutura da notícia- produção inicial

<sup>32</sup> Q = que, quem, quando; O = onde; P = por que; C = como

<sup>33</sup> Q = que, quem, quando.



**Figura 19** - Elaboração - Produção inicial

Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1701

Após a produção inicial foram elaborados os módulos, aqui representados por seis oficinas que abrangiam os seguintes conteúdos: verificação da veracidade/verossimilhança, criação de títulos, elaboração de subtítulos, coerência e pontuação, montagem da foto e, por fim, a criação da legenda para a foto.

Na primeira oficina, que contou com um tempo de aula, foi explicado aos alunos que a notícia precisa ter credibilidade e que declarações de alguns tipos de pessoas (profissionais, testemunhas e especialistas) poderiam garantir a verossimilhança dos fatos. Salienta-se que foi apontado aos alunos que, como o texto-base se tratava de um conto fictício, em vez de veracidade, seria trabalhada a noção de verossimilhança. Portanto, perguntou-se aos alunos, considerando o conto estudado, declarações de que tipo de profissionais e de que pessoas poderiam ser usadas no texto de chegada. Como o conto relatava a história de um crime e um julgamento, os alunos deram as seguintes respostas: pessoas que testemunharam o fato, pessoas que conviviam com algum dos personagens, parceiros de crime (cúmplices), policiais; cientistas *forenses* (peritos), juiz, componentes do júri, advogados de defesa e de acusação (promotor).

A segunda oficina (dois tempos de aula) tratou dos títulos das notícias. Foi colocada no quadro uma frase e explicado aos alunos como transformá-la em título de uma notícia. Após a explicação, a professora colocou um exercício, no *data-show*, com várias orações e pediu que os alunos as transformassem em títulos de notícias (Apêndice D). Em seguida, a

professora dividiu os alunos em quatro grupos e distribuiu entre eles uma situação e pediu que cada grupo fizesse um título de notícia para ela. Abaixo seguem as situações fornecidas e os respectivos títulos de notícias criados pelos alunos:

- 1- Começaram a circular duas novas linhas de ônibus ligando seu bairro ao centro da cidade.

*Novas linhas de ônibus começam a circular ligando Cosmos ao Centro.*

- 2- No dia da festa de aniversário da sua cidade, milhares de pessoas assistem na praça principal, a uma apresentação musical.

*Luan Santana faz homenagem ao aniversário do Rio na praça principal.*

- 3- Aluna de sua escola é convidada a participar de concurso de redação e vence.

*Aluna participa de concurso de redação e vence.*

*Aluna é convidada para concurso de redação e vence.*

Por fim, os alunos receberam de volta seus textos produzidos para que ajustassem os títulos criados transformando-os em títulos de notícias.

**Quadro 18 - Títulos de notícias (continua)**

<b>Aluno<sup>34</sup></b>	<b>Primeiro título</b>	<b>Manchete / título da notícia criado</b>
L.S.	Agamêmnon morre assassinado	Agamêmnon morre assassinado
J.P.	O assassinato de Agamêmnon	Agamêmnon é assassinado
J.V.	O julgamento de Orestes e o voto de Minerva	O julgamento de Orestes e o voto de Minerva
K.K.	A morte de Agamêmnon	Agamêmnon morre
J.M.	Atena dá o voto de Minerva no julgamento de Orestes	Atena dá voto decisivo em julgamento
G.M.	Não fez	Assassinos de Agamêmnon levam pena de morte.
M.E	Agamêmnon, o amante e esposa	O amante mata Agamenon apunhalado
C.T.	A morte de Agamêmnon	Agamêmnon morre apunhalado
K.C.	Agamêmnon morre apunhalado pela sua esposa e o amante	Agamêmnon morre apunhalado pela esposa e amante

<sup>34</sup>Os alunos, nesse quadro, foram identificados pelas iniciais de seus nomes e primeiros sobrenomes a fim de garantir a confidencialidade exigida.

Quadro 18. Continuação

<b>Aluno<sup>35</sup></b>	<b>Primeiro título</b>	<b>Manchete / título da notícia criado</b>
A.P.	Agamêmnon morre pela esposa e amante	Agamêmnon é assassinado pela esposa e amante
M. Ed.	Não fez	Orestes vai a julgamento
L.C.	A perseguição das Erínias	Erínias perseguem Orestes
E.S.	Orestes mata sua mãe e causa indignação	Orestes mata a mãe e causa indignação
A.J.	Não fez	Agamêmnon volta e é morto pela sua esposa
L.R.	Não fez	Agamêmnon morre apunhalado pela sua esposa
A.O.	Não fez	A morte de Agamêmnon
K.A.	Um tribunal justo	Apolo cria tribunal justo para Orestes
M.S.	Agamêmnon é morto pela sua esposa	Agamêmnon é morto pela sua esposa
N.L.	A morte de Agamêmnon	A morte de Agamêmnon
E.G.	O assassinato de Agamêmnon	Agamêmnon morre apunhalado
G..S	A morte de Agamêmnon	Agamêmnon é assassinado
Y.V.	O julgamento de Orestes	O julgamento de Orestes
E.S.	A morte de Agamêmnon	Morte de Agamêmnon abala reino
L.D.	Assassinado pela esposa e vingado pelo filho	Assassinado pela esposa e vingado pelo filho
A.F.	O julgamento de Orestes e o voto de Minerva	A guerra de Orestes no julgamento
L.F.	Orestes retorna para matar a mãe	Orestes retorna para matar a mãe
A.L.	Agamêmnon morre apunhalado	Agamêmnon morre apunhalado

Percebe-se que dos 27 alunos que participaram dessa aula, apenas três não haviam criado um título na primeira produção, entretanto, criaram-no com sucesso na aula reservada para esse fim; e dois repetiram o título da história original. Os títulos criados, em sua maioria, priorizaram os dois acontecimentos principais da história que despertaram mais atenção deles: o assassinato do rei Agamêmnon e o julgamento de Orestes. Além disso, 22 títulos tiveram em sua estrutura formas verbais, enquanto os outros 05 tiveram formas nominais na sua construção. Quanto aos verbos utilizados, nota-se que a maioria está no tempo presente e na voz ativa. Como a um título não cabe a imprecisão, aponta-se que os alunos não fizeram uso de artigos nem de pronomes indefinidos na construção do título da notícia. Pode-se reparar que os poucos que o fizeram no título da produção inicial, retiraram esses termos no título da

<sup>35</sup>Os alunos, nesse quadro, foram identificados pelas iniciais de seus nomes e primeiros sobrenomes a fim de garantir a confidencialidade exigida.

notícia. Esses resultados demonstram que os sujeitos envolvidos na pesquisa se apropriaram das principais características do gênero trabalhado.

Na terceira oficina, foi explanado o conceito de subtítulo como um título auxiliar que “traz uma informação adicional que também é importante” (BAHIA, 2010, p. 353) e que normalmente vem abaixo do título principal, com destaque, porém com letras menores que as do título e um pouco maiores que as do corpo do texto. A seguir, foi solicitado aos alunos que criassem um subtítulo para sua notícia.

A quarta oficina teve como tema a coerência (paragrafação) e a pontuação. Tais temas foram revisados com os alunos, pois já haviam sido estudados na série anterior. Os textos elaborados foram devolvidos para os alunos, a fim de que fizessem a revisão da pontuação utilizada bem como a reorganização dos parágrafos. Nessa etapa foi realizada a primeira reescrita do texto.

A quinta oficina teve como tema a montagem das fotos das notícias. Como foram escolhidas três notícias para a análise, a turma foi dividida em três grupos, cada um liderado pelos autores das produções escolhidas. Os alunos utilizaram o espaço da própria escola para criar a cena e registrar a foto. Assim sendo, foram retratadas as seguintes situações nos respectivos espaços: um tribunal montado no auditório, protestos montados no pátio e a sala de um manicômio no corredor. Com essa atividade foi possível reforçar a ludicidade, estimulando a criatividade dos alunos, a fim de que, mesmo com recursos limitados, pudessem montar a cena que retratasse o fato principal trabalhado no texto; além de proporcionar um aprendizado por meio da interação uns com os outros. Tal atividade está além da simples produção de textos, pois tenta ambientar o aluno com outras ações que estão por trás da produção das notícias.

A sexta e última oficina tratou da criação da legenda para as fotos capturadas. Entretanto, foi necessária uma explicação sobre esse gênero e para tal foi mostrada uma foto de jornal com uma legenda e, em seguida, foi fornecida a definição de legenda, que pode ser considerada um subgênero, já que está ancorada em outros gêneros.

#### **Quadro 19 - Definição de legenda**

<b>LEGENDA</b>
É um texto que complementa a foto, acrescentando-lhe informações que permitem ao leitor entender ou avaliar o que está vendo. Ela identifica os personagens, o lugar e o momento. Sempre que a foto mostrar uma ação, o verbo referente a essa ação, vai para o tempo presente.

Fonte: Manual de Redação e Estilo – O GLOBO (1999, p. 48)

Depois, as três histórias produzidas foram lidas e as respectivas fotos, mostradas no *data-show*. A turma foi dividida novamente em três grupos, e cada um ficou responsável pela criação da legenda de cada foto. Abaixo seguem as fotos com a respectiva legenda elaborada.



**Figura 20** - Foto + legenda (Julgamento de Orestes)

Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1701



**Figura 21** - Foto + legenda (Orestes no manicômio)

Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1701



**Figura 22** - Foto + legenda (Protestos)  
 Fonte: Foto captada pela professora – Turma 1701

Na produção final, foi realizada a reescrita do texto produzido pelos alunos a fim de registrarem a versão final da história, ou seja, a notícia. Os alunos, nessa etapa, deveriam efetuar os ajustes finais, como adequar os tempos verbais, eliminar repetições, fazer a revisão da paragrafação e verificar a ortografia.

Após a escrita da produção final, na aula seguinte, foi distribuída uma folha (Apêndice E) para os alunos na qual continham 07 trechos retirados dos textos produzidos por eles, que deveriam ser classificados em fato ou opinião. Dessa forma seria possível avaliar o alcance da habilidade listada no descritor da SME-RJ – distinguir fato de uma opinião relativa a esse fato. Dos 30 alunos que compõem a turma, 25 estavam presentes para realizar essa tarefa. O resultado obtido ficou assim discriminado:

**Tabela 4** - Alunos x Acertos – Fato x Opinião

Número de alunos	Percentual - acertos
<b>17 (68%)</b>	+ 50% das questões
<b>08 (32%)</b>	- 50% das questões

Conclui-se que 17 alunos, o que equivale a 68% dos alunos presentes, conseguiram acertar mais da metade das questões e apenas 08 alunos apresentaram resultados abaixo da

média. Tal resultado representa um bom desempenho, o que vem a ratificar a importância desta pesquisa.

Com o objetivo de dar destino às produções dos alunos, essas foram expostas em um mural na própria escola, proporcionando assim a oportunidade para que alunos de outras turmas, outros professores e funcionários além dos responsáveis pudessem vê-las.



**Figura 23** – Exposição dos textos produzidos – 6º e 7º anos

Fonte: Foto captada pela professora

Ademais, será feita uma reunião com os responsáveis dos alunos participantes dessa intervenção em que serão apresentadas as fases do trabalho realizado além da entrega do certificado de participação dos discentes (Apêndice F), elaborado pela professora.

Vale ressaltar que, nas duas intervenções aplicadas, a cada reescritura ou revisão do texto, eram apontados casos de repetição de palavras e o que fazer para evitá-los, tais como: uso de pronomes, uso de formas referenciais; além da adequação da linguagem. A professora, além de pesquisadora, era mediadora; portanto, a cada oficina, ela efetuava questionamentos a fim de fazer os alunos refletirem sobre o texto que retextualizavam.

É importante assinalar que a nomenclatura das classes gramaticais como artigo, verbo, preposição, pronomes quase não foi utilizada, embora essas classes tenham sido mostradas de forma que os alunos pudessem compreender as funções desempenhadas por elas. Procurou-se, portanto, privilegiar o uso reflexivo desses conteúdos, à medida que os episódios de reescrita iam acontecendo.

Ademais, os PCN (1998) ressaltam que é na prática de reflexão sobre a língua que instrumentos serão construídos, a fim de permitir ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva nas diversas situações de interação. Para tal, torna-se relevante o uso de atividades epilinguísticas<sup>36</sup> em sala de aula, para que seja possível operar sobre a própria linguagem, experimentar novas maneiras de construção e investir de novos significados as formas linguísticas.

Em síntese, esta seção tratou de alguns resultados específicos que foram obtidos durante as oficinas para avaliar se os conteúdos ensinados em cada uma foram sendo apropriados pelos alunos, à medida que desenvolviam tais atividades.

Na seção seguinte, serão mostrados e analisados os resultados obtidos nas produções dos aprendizes à luz da retextualização, isto é, a apropriação por parte dos alunos das características estruturais e dos elementos pertencentes ao texto de chegada e, conseqüentemente, a fidelidade ao texto de partida.

### **3.2 Análise das Produções e Resultados obtidos no Processo de Retextualização**

Esta seção apresenta a análise das produções realizadas em grupo e individualmente, pelos alunos do 6º e 7º ano, respectivamente. Cabe aqui avaliar se os elementos estruturais e características do gênero notícia foram apropriados de forma bem sucedida, bem como se a fidelidade às informações do texto-base foi respeitada. Sobretudo, busca-se verificar se os

---

<sup>36</sup> Prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos dos alunos. (...) (FRANCHI, 2006, p. 97-98).

alunos conseguiram identificar fatos relevantes o suficiente, para que um novo texto em um novo gênero pudesse ser criado.

Como essa intervenção utiliza dois gêneros diferentes, é preciso analisar se as informações do gênero de partida (conto mitológico) foram incorporadas ao gênero de chegada (notícia) e, além disso, é necessário verificar também se as características e os elementos da notícia foram apropriados pelos alunos.

Os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso. No ensino, devem ser desenvolvidos recursos para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e esquemáticos que contribuem para que um determinado discurso aconteça. Os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vistas a vários letramentos que levam os aprendizes a compreensões de como funcionam os textos nas sociedades. Defende-se aqui que letramento não apenas envolve compreensão do material que circula socialmente na comunidade brasileira como também implica o entendimento das maneiras de apropriação do sistema de escrita. (DELL'ISOLLA, 2007, p. 25)

Como já demonstrado em trabalhos anteriores, a retextualização é um processo que pode ser aplicado em qualquer nível de ensino – desde o fundamental até o superior. Um dos desafios dessa atividade é transformar o conteúdo de um texto em outro gênero textual, mantendo a fidelidade às informações do texto-base. Assinala-se que o conteúdo do original deve ser respeitado sem a ocorrência de muitas mudanças.

Essa análise privilegiará a verificação da presença ou ausência das partes necessárias para a composição do gênero notícia, tais como: título, subtítulo, lide e corpo do texto; bem como a verificação dos elementos necessários para a formação dessas partes. Ademais aspectos como linguagem, verossimilhança e credibilidade estabelecidas por meio de declarações, depoimentos e/ ou testemunhos, além da fidelidade ao texto de origem, que é extremamente relevante no processo de retextualização.

Quanto ao título, de acordo com o Manual de O Globo (1999, p.51), “deve sair do primeiro parágrafo”, entretanto sem repetir as exatas palavras e construção do texto. Segundo Erbolato (1991), os títulos devem ser curtos, explícitos e misteriosos o suficiente para provocar o interesse do leitor; portanto a presença ou ausência de tais critérios serão avaliadas.

Os lides elaborados serão analisados a partir da orientação dada por Erbolato (1991), sobre a classificação da notícia em analítica ou sintética.

### 3.2.1 Análise da intervenção – 6º ano

Esta subseção expõe a análise das cinco produções elaboradas na primeira etapa do trabalho, realizada com a turma de 6º ano, com base na retextualização de contos mitológicos para o gênero notícia. Considerando os objetivos pretendidos para este trabalho, constata-se que os alunos que participaram frequentemente conseguiram realizar o trabalho com sucesso, no entanto, nem todos foram bem sucedidos nessa experiência. De acordo com o grau de entendimento da tarefa realizada, as produções ficaram assim discriminadas:

- **02** produções (grupos 01 e 02) em que os alunos alcançaram satisfatoriamente o resultado esperado;

- **03** produções (grupos 03, 04 e 05) nas quais os participantes demonstraram algumas dificuldades na apreensão da tarefa e no trabalho em equipe, mas atingiram o objetivo.

Esta intervenção aplicada no 6º ano contou, além da produção final, com uma atividade de reescrita, que teve como objetivo a organização do texto, considerando a coerência e a paragrafação. No entanto, para fins de análise, serão exibidas a seguir somente as versões finais das produções elaboradas.

Primeiramente serão apontados os resultados comuns a todas as produções; em seguida, os resultados específicos de cada produção elaborada pelo grupo.

Quanto à estrutura, aponta-se que o subtítulo ou linha fina (assim chamado no jornalismo) não foi cobrado de nenhum grupo de trabalho, nessa série, como elemento constituinte do gênero notícia, embora tenha sido abordado em aula e mostrado em alguns suportes para conhecimento dos alunos. Ainda considerando esse aspecto, percebe-se, em todas as produções, a presença do título com o objetivo de despertar a atenção do leitor; além dos relatos, opiniões e possíveis desfechos para o fato noticiado serem incluídos no corpo da notícia.

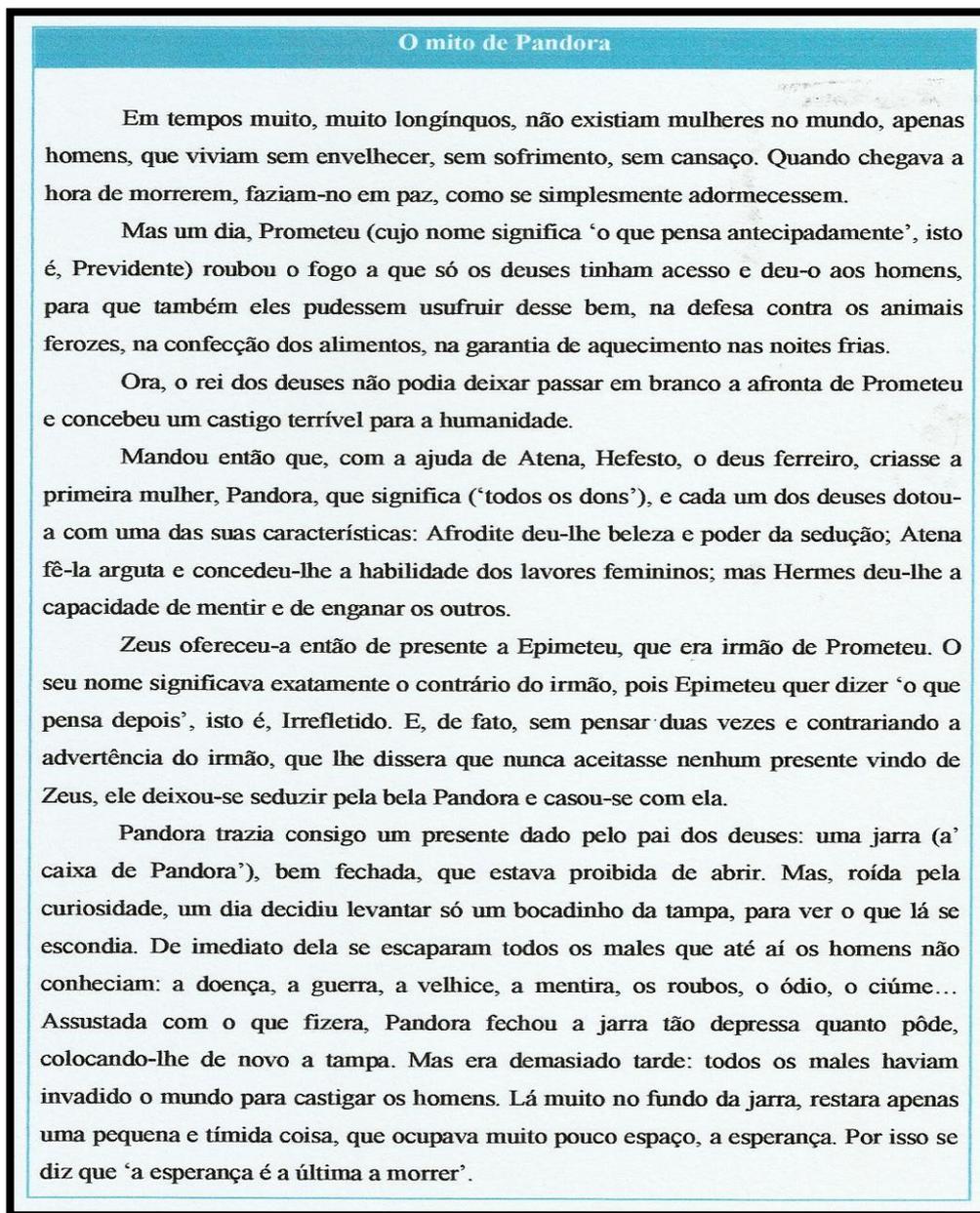
Quanto à linguagem, constata-se que todos os grupos utilizaram uma linguagem clara e objetiva, não deixando margem a dúvidas sobre o fato ocorrido.

Declarações que oferecem opiniões ou relatos sobre as ações ou sobre os sujeitos da notícia apareceram sob a forma de discurso indireto e foram utilizadas como elementos que atestam a veracidade ou verossimilhança dos fatos noticiados.

Aspectos como fidelidade ao texto-base, itens que atestam e outros elementos estruturais farão parte da análise específica de cada produção. Dito isso, serão apresentados

abaixo o texto de origem e o texto de chegada em sua versão final (retextualizado) para a realização da análise proposta.

As figuras 24 e 25 retratam, respectivamente, o conto trabalhado e a produção final (a notícia) do grupo 01.



**Figura 24** – Texto de partida (conto) – O mito de Pandora  
Fonte: <http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia/a-caixa-de-pandora/><sup>37</sup>

<sup>37</sup> Conto mitológico encontrado no livro intitulado *O Livro de Ouro da Mitologia: Histórias de Deuses e Heróis* (BULFINCH, T., 2006). Nele o conto mitológico possui o título *Prometeu e Pandora* (Cap. II, p. 23-28).

### Criada a primeira mulher do mundo

Atena e Hefesto, deuses cientistas criaram a primeira mulher do mundo, que foi presenteada com uma característica de cada um dos deuses.

Atena, uma das deusas que ajudou a criar Pandora, testemunhou Prometeu roubando o fogo dos deuses para dá-lo aos homens. Prometeu queria que eles usufruissem desse bem.

Zeus descobriu o crime e resolveu castigar os homens pedindo ajuda para Atena e Hefesto.

Atena, deusa da sabedoria, e Hermes, deus do fogo e dos artificios, criaram a primeira mulher e pediram que

cada um dos deuses desse a ela um dom. Afrodite deu-lhe beleza e sedução, Hermes deu-lhe a capacidade de mentir e enganar as pessoas. Por isso, deram-lhe o nome de Pandora, que significa todos os dons. Pandora casou-se com Epimeteu, irmão de Prometeu, e causou um caos, libertando todos os males após abrir a caixa que Zeus deu-lhe de presente.

O rei do Olimpo disse que aprimoraria a mulher, começando pelo seu caráter, pois sua curiosidade já havia causado um desastre.

**Figura 25** - Texto de chegada (retextualizado) – Grupo 01

Fonte: Grupos de Trabalho – Turma 1607

Quanto à estrutura, o lide configurou-se como simples (ERBOLATO, 1991. p. 70), pois se refere ao fato principal - *O quê?* (criaram a primeira mulher do mundo) e conseguiu responder também à pergunta *Quem?* (Atenas e Hefesto). Não há menção à época ou lugar, no texto, que indique quando e onde o fato ocorreu, o que causou dificuldade aos alunos em responder a tais perguntas; tampouco quiseram criar esses dados. Percebe-se que, no corpo da notícia, as perguntas *Como?* (pediram que cada um dos deuses desse a ela um dom) e *Por quê?* (Zeus descobriu o crime de Prometeu e resolveu castigar os homens) foram respondidas.

O título mostrou-se curto, porém atrativo, além de ter sido elaborado a partir do primeiro parágrafo. O uso do numeral primeira sugeriu o ineditismo da criação. Embora retratado em sua forma nominal, o verbo utilizado é de ação. Quanto à fidelidade ao conteúdo do texto de origem, verifica-se que os acontecimentos relacionados à personagem Pandora e a sua criação foram mantidos. Como o enfoque foi dado, nesse gênero, à criação da primeira mulher, a história da liberação de todos os males da caixa foi relatada de forma resumida.

A fim de garantir a veracidade ou verossimilhança dos fatos, Atena foi transformada em testemunha ocular, o que se mostrou também como um recurso para explicar o crime de Prometeu, fato esse contado pelo narrador no conto mitológico. Além disso, Atena e Hefesto foram caracterizados como cientistas a fim de instituí-los como profissionais que pudessem legitimar aquilo que estava sendo criado (a primeira mulher), bem como diferenciá-los dos outros deuses citados na notícia.

No último parágrafo da notícia, foi inserida uma declaração de Zeus, caracterizado como o rei do Olimpo, para explicar a necessidade de aprimoramento da “invenção”, haja vista o relato de problemas sobre ela na notícia.

As figuras 26 e 27 retratam, respectivamente, o conto trabalhado e a produção final (a notícia) do grupo 02.

### A História de Aquiles

Nascido como filho de Tétis e Peleu, rei dos mirmidões, Aquiles nasceu como uma lenda, pois diziam algumas profecias que o filho de tal mulher seria um homem de grande poder e importância. Sabendo de todos os perigos que ele acabaria passando em sua vida, sua mãe Tétis quis torna-lo em um imortal, para isso o levou até o rio Estige, um dos que banha o inferno de Hades. Mas para banha-lo em tal água a mulher teve que segurá-lo pelos calcanhares, dessa maneira dizem que seu corpo se tornou impenetrável, mas a única parte que não foi banhada pelas águas era vulnerável e mortal.

Ainda muito jovem Aquiles foi enviado ao monte Pélion, sob os cuidados do centauro chamado Quíron, onde ele estudaria, aprenderia a lutar, caçar e todas as outras coisas que um bom cidadão precisava saber naquele tempo.

Sua vida começou a mudar quando Calcas, uma pessoa que conseguia ver o futuro, declarou que Aquiles era arma indispensável para a tomada de Tróia.

Aquiles lutou em diversas frentes em lugares diferentes, mas a batalha que marcou sua vida foi a Guerra de Tróia, mas o início não foi nada bom para o herói, que abandonou a luta por se sentir traído por Agamemnon, assim sem o poder da espada de Aquiles os gregos começaram a ser derrotados. Mesmo assim ele não voltou atrás e apenas assistiu a tudo.

Mesmo implorando por sua volta Aquiles negava-se a lutar, mas pediu ajuda aos deuses, pois não queria que seu povo sucumbisse. Rapidamente a batalha teve uma reviravolta e usando a armadura de Aquiles, Pátroclo, que era seu melhor e mais querido amigo, comandou o exército, mas a sorte não estava ao seu lado e ele morreu em batalha, deixando Aquiles furioso e querendo vingar-se contra Heitor, que matou seu amigo. Por esse motivo Aquiles retornou às batalhas, pronto para destruir a todos..

Com Aquiles salvo da ira dos deuses, ele voltou para sua luta matando todos que via, até que encontrou Heitor e por três vezes os dois correram em volta da cidade de Tróia, até que com a ajuda de Atena, Aquiles teve a oportunidade de vingar a morte de Pátroclo. Os dois lutaram ferozmente, como grandes guerreiros devem fazer, mas a fúria de Aquiles era grande demais e Heitor foi derrotado.

Com sua vingança atingida Aquiles largou as lutas novamente, vivendo tranquilamente e tendo como seu novo grande amigo Antílope, que foi morto por Mêmnon, o poderoso rei da Etiópia. Isso trouxe toda a fúria a Aquiles novamente, que voltou às batalhas, mesmo sabendo que isso poderia ser sua ruína.

Na batalha Aquiles abriu o exército inimigo ao meio apenas com sua espada e seu escudo, matando todos sem pensar, até que ele chegou a fileira do rei. Mêmnon não resistiu e também caiu aos pés do grande guerreiro e na hora em que desferiu o golpe de misericórdia, o filho do Rei morto, conhecido como Páris, lançou uma flecha, que dizem ter sido guiado por Apolo, e aquela flecha acertou o calcanhar de Aquiles, o único lugar em que ele era vulnerável.

Assim todo seu poder e fúria sumiram e a vida deixou o corpo. As profecias se cumpriram, pois Aquiles morreu levado por sua fúria ao campo de batalha, um guerreiro sem igual.

**Figura 26** – Texto de partida (conto) – A História de Aquiles

Fonte: <http://minilua.com/lenda-grande-aquiles/><sup>38</sup>

<sup>38</sup>Conto mitológico encontrado no livro intitulado *As 100 Melhores Histórias da Mitologia* (FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C., 2013). Nele o conto mitológico possui o título *A Morte de Aquiles* (p. 309-313).

### Aquiles morre após matar rei

Aquiles, o guerreiro grego, matou o rei Mênmon da Etiópia para vingar a morte de Antílope, seu amigo. Mas, Paris filho do rei, matou Aquiles com uma flecha. Essa guerra ocorreu na Etiópia.

Aquiles era filho de Tétis e Peleu e passou a sua vida morando no Monte Pelión para estudar, lutar, caçar e aprender todas as coisas que um bom cidadão precisa saber. Depois disso, ele começou a lutar em vários lugares.

Agamenon, rei da Grécia, falou que Aquiles e Antílope se conheceram em Tróia e, que o rapaz ficou muito triste quando seu amigo morreu.

Paris, filho do rei Mênmon, contou que seu pai foi morto por Aquiles. Portanto, o filho do rei matou o guerreiro para vingar a morte de seu pai.

A mãe de Aquiles explicou que seu filho foi morto por Paris com uma flecha que acertou o calcanhar do jovem, a única parte vulnerável e mortal do seu corpo.

**Figura 27** - Texto de chegada (retextualizado) – Grupo 02

Fonte: Grupos de Trabalho – Turma 1607

Quanto à fidelidade ao conteúdo do texto de origem, verifica-se que os acontecimentos relacionados ao personagem Aquiles foram mantidos. Embora o enfoque, nesse gênero, tenha sido dado à morte do herói, o grupo optou por eliminar a história que explica a invencibilidade de Aquiles. Entretanto, no desfecho, ao utilizar o aposto para caracterizar o calcanhar do guerreiro (a única parte vulnerável e mortal do seu corpo), há apenas uma sugestão de que Aquiles fosse imortal. A batalha entre Heitor e Aquiles também foi suprimida na notícia, pois o grupo decidiu destacar somente a guerra ocorrida na Etiópia, onde o herói morreu.

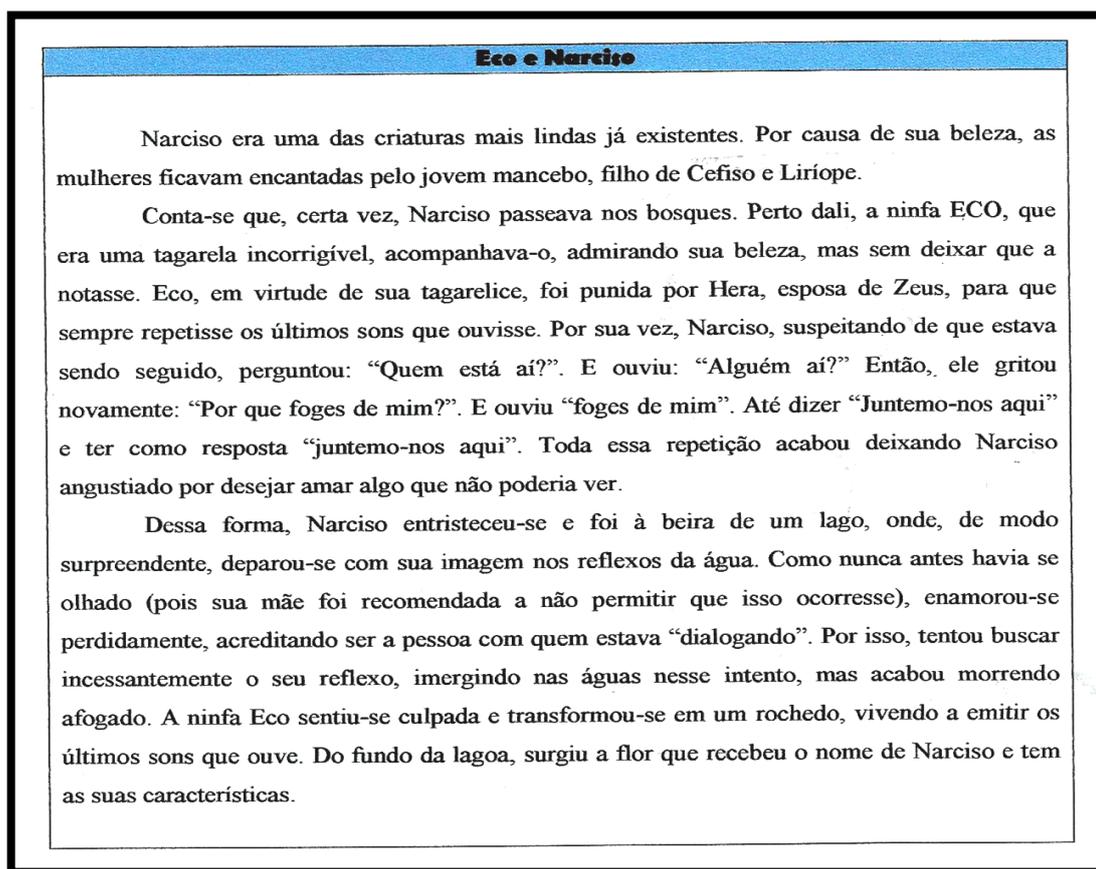
Quanto à veracidade ou verossimilhança dos fatos, nota-se o uso de pessoas que pudessem declarar algo sobre as ações cometidas pelo sujeito da notícia. Assim, usa-se a declaração de Agamenon para mostrar a amizade existente entre Aquiles e Antílope, bem como para emitir um parecer sobre o estado emocional de Aquiles após a morte de seu amigo. Ademais, a mãe de Aquiles foi inserida como alguém que forneceu uma explicação para o fato de uma flechada no calcanhar ser a causa da morte do guerreiro.

Quanto à estrutura, o lide se configura como composto (ERBOLATO, 1991), pois anuncia mais de um fato importante (a morte do rei Mênmon e a morte de Aquiles). No entanto, para o fato tratado ao longo da notícia, isto é, a morte de Aquiles, o lide responde às

perguntas *Quem?* (Paris), *O quê?* (matou Aquiles), *Como?* (com uma flecha) e *Onde?* (Etiópia). Não foi mencionada, no texto, uma data específica, apenas o período (durante a batalha da Etiópia). O corpo da notícia expõe os acontecimentos de forma mais detalhada, explicando os motivos que deram origem ao fato, tais como Paris ter matado Aquiles para vingar a morte de seu pai e o calcanhar do guerreiro ser a única parte vulnerável e mortal do seu corpo.

O título foi retirado do lide da notícia, sintetizando as informações presentes nele. Ademais, compõe-se de um verbo de ação, no presente e na voz ativa, além da oração formadora desse elemento estar na ordem direta.

As figuras 28 e 29 retratam, respectivamente, o conto trabalhado e a produção final (a notícia) do grupo 03.



**Figura 28**–Texto de partida (conto) – Eco e Narciso  
Fonte: <http://brasilecola.uol.com.br/mitologia/estoria-narciso-eco.htm><sup>39</sup>

<sup>39</sup> Conto mitológico encontrado no livro intitulado *As 100 Melhores Histórias da Mitologia* (FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C., 2013). Nele o conto mitológico possui o título *Eco e Narciso* (p. 110-113).

## Flor surge na beira de um lago

Uma flor surgiu na beira do lago que fica no bosque. Dizem que isso aconteceu porque Narciso mergulhou em busca de seu reflexo quando estava passeando por ali e morreu.

João, um fazendeiro que morava no bosque, conhecia narciso e disse que ele era uma das criaturas mais lindas da terra. Ele contou também que o jovem se sentia angustiado porque queria amar alguém.

Eco, uma ninfa que também vivia na região, era apaixonada Por narciso e viu quando ele se afogou.

Ela disse que narciso passeava no bosque e pensou ter escutado alguém. Ele chamou, mas ninguém apareceu. Por isso, ficou triste, e foi para o lago. Lá, viu o reflexo dele e pensou que fosse outra pessoa na água. Ele mergulhou e morreu afogado.

Depois de algum tempo, nasceu uma flor naquele lugar. Um biólogo chegou à região e foi ao lago. Ele constatou que era uma nova espécie de flor e colocou o nome dela de Narciso porque queria homenagear o jovem rapaz que havia morrido.

**Figura 29** - Texto de chegada (retextualizado) - Grupo 03

Fonte: Grupos de Trabalho – Turma 1607

Quanto à fidelidade ao conteúdo do texto de origem, verifica-se que os acontecimentos que envolviam o personagem Narciso foram mantidos. Eco teve sua história prévia eliminada da notícia. Visto que o enfoque, nesse gênero, foi dado ao surgimento de uma flor no local da tragédia, o grupo não viu relevância em relatar a história dessa personagem. Entretanto, ela não foi retirada da história e foi transformada em uma testemunha ocular da tragédia.

Quanto à veracidade ou verossimilhança dos fatos, usa-se a personagem Eco como testemunha ocular, insere-se um novo personagem “João, o fazendeiro” para desempenhar a função de alguém que poderia relatar algo sobre a vítima e, insere-se também a figura do biólogo como o profissional que surge para legitimar o nascimento de uma nova espécie de flor – alvo da notícia.

Visto que na notícia não há a figura do narrador, apenas o relato do jornalista mediante as informações coletadas, percebe-se que foi atribuída ao personagem “João, o fazendeiro” a seguinte declaração, na forma do discurso indireto: “disse que ele era uma das criaturas mais lindas da terra. Ele contou também que o jovem se sentia angustiado porque queria amar alguém.” No conto, é o narrador que esclarece ao leitor essas informações sobre Narciso.

Quanto à estrutura, o lide consegue responder, de maneira resumida, às perguntas: *Quem?* (Uma flor), *O quê?* (surgiu), *Por quê?* (Narciso mergulhou em busca de seu reflexo), *Onde?* (na beira do lago que fica no bosque) e *Quando?*. Embora não haja menção no texto-base de uma data específica, os alunos sugerem a época em que fato ocorreu ao se utilizarem da oração subordinada adverbial temporal (quando estava passeando por ali). O corpo da notícia expõe os acontecimentos de forma mais detalhada, explicando também como o fato aconteceu.

O título foi retirado do lide da notícia e compõe-se de um verbo de ação, no presente e na voz ativa. Percebe-se na sua formação, a ordem direta.

Na notícia elaborada pelo grupo, nota-se que foi incorporada a declaração de alguém que conhecia a vítima da tragédia (João), o testemunho de Eco sobre como a tragédia ocorreu e, por fim, a presença do profissional na região para dar o desfecho à história, nomeando a flor.

As figuras 30 e 31 retratam, respectivamente, o conto trabalhado e a produção final (a notícia) do grupo 04.

## O cavalo de madeira

Assim que terminou o banquete, Demódoco pegou a cítara e preparou-se para iniciar o seu canto. Iria falar do célebre cavalo de madeira, o mais engenhoso de quantos ardis elaborou o astuto Ulisses.

Numa noite sem lua, os gregos empurraram a imensa máquina de guerra para perto das muralhas, levando em seu ventre oco um grupo de valorosos guerreiros comandados por Ulisses, e voltaram rapidamente para as naus.

Então os troianos deixaram-se persuadir e concordaram em puxar o enorme monumento para dentro da cidade. Cumprida a penosa tarefa, deram vazão ao júbilo festejando o fim da guerra até o anoitecer, quando, extenuados pelos excessos das comemorações, se recolheram aos lares, certos de que as agruras e os sofrimentos haviam terminado e de que no dia seguinte a vida retornaria ao seu curso normal. Os gregos não esperavam outra coisa.

Então, construiu-se um cavalo de madeira, grande o bastante para abrigar em seu bojo uma pequena tropa de guerreiros armados. Esse cavalo, deslizando sobre rodas, à semelhança de outros engenhos bélicos, tomou-se obra de arte tão perfeita que deu aos troianos a ilusão de se tratar de uma estátua votiva. O plano de Ulisses previa também que os gregos atexassem fogo às suas tendas e se retirassem para as naus, simulando uma retirada.

Demódoco começou contando, apesar do cerco implacável e das duras perdas que eram impostas à Troia, essa cidade ainda resistia. Os chefes gregos, por sua vez, já estavam quase sem esperança de conquistá-la pela força das armas e por isso resolveram aceitar a sugestão do mais ardiloso de seus heróis, o ladino Ulisses, que imaginava um audacioso estratagema para tomar a cidade.

Mas, em vez de partirem na direção da Grécia, os barcos ancoraram numa ilha vizinha, fora do alcance dos olhos inimigos.

E só se acalmaram quando uma voz grave se sobrepôs às outras e, impondo silêncio, disse em tom autoritário que o cavalo era uma dádiva oferecida aos deuses. Seria um sacrilégio atentar contra a sua integridade!

Mas o que fazer com aquele objeto estranho e de proporções desmesuradas? Destruí-lo a golpes de machado? Empurrá-lo para o alto de um rochedo e precipitá-lo montanha abaixo? Comprimidos dentro do cavalo, Ulisses e seus companheiros ouviam aterrorizados os gritos dos troianos.

Pela manhã, os troianos surpreenderam-se ao topar com aquele gigantesco cavalo de madeira diante das portas da cidade. E mais surpresa ficaram quando viram vazio o local onde na véspera se erguia o acampamento dos gregos. Alongaram os olhos para a praia e, não avistando as naus inimigas, abriram as portas e saíram para comemorar a suposta vitória. A euforia tomou conta de todos os troianos, que se puseram a cantar e a dançar como loucos em torno do cavalo.

Assim que perceberam que não havia mais ninguém por perto, deixaram o esconderijo e foram abrir as portas da cidade para os companheiros, que, protegidos pelas trevas da noite, haviam retornado das naus. Foi uma terrível carnificina! Os troianos acordavam estremunhados de sono e eram mortos sem piedade...

### Figura 30 – Texto de partida (conto) – O cavalo de madeira

Fonte: Borgatto; Bertin e Marchezi. Projeto Telaris: Português 8º ano (2012, p. 41-42)

### Ulisses constrói cavalo de madeira gigante

Em uma noite sem lua, em uma ilha vizinha à Grécia, foi construído um cavalo de madeira gigante e levado para Tróia.

Ulisses, um engenhoso construtor, resolveu construir um cavalo de madeira. Os gregos empurraram essa máquina para perto das muralhas troianas. O construtor contou que seu plano era que os troianos puxassem esse cavalo de madeira para dentro da cidade pensando que era um presente. O plano deu certo.

Alguns soldados gregos contaram que ficaram dentro da escultura de madeira. Quando os troianos dormiram, eles saíram para atacar o povo de Tróia.

Um soldado troiano, que sobreviveu ao ataque, relatou o ocorrido e disse que foi uma carnificina. Muitos amigos seus foram mortos.

Nesta guerra foram mortos 1000 troianos.

**Figura 31** - Texto de chegada (retextualizado) - Grupo 04

Fonte: Grupos de Trabalho – Turma 1607

O lide pode ser classificado como *lead-flash*, pois fornece uma introdução sucinta da notícia (ERBOLATO, 1991), conseguindo responder às perguntas: *O quê?* (foi construído um cavalo de madeira gigante), *Quando?* (Em uma noite sem lua) e *Onde?* (em uma ilha vizinha à Grécia); já a questão *Por quê?* (os troianos deveriam puxar esse cavalo de madeira para dentro da cidade pensando que era um presente e, assim os gregos atacariam o povo de Troia, enquanto dormiam.), foi respondida no corpo da notícia. Percebe-se que o construtor é revelado no título, mas omitido no lide. A pergunta *Como?* não é respondida em nenhuma parte do texto.

O título compõe-se de um verbo de ação, no tempo presente, na voz ativa e de uma oração na ordem direta (sujeito+verbo+complementos). Percebe-se que o adjetivo gigante é o responsável por provocar a atenção do leitor, causando a estranheza do fato.

É possível verificar que os acontecimentos principais relacionados ao conto mitológico foram mantidos, o que garante a fidelidade ao conteúdo do texto de partida. O plano de invasão à Tróia foi retratado na notícia de forma resumida, fazendo com que algumas partes

do texto de partida fossem eliminadas. Além disso, o personagem Demódoco também foi suprimido da notícia.

Com o objetivo de conferir veracidade ou verossimilhança aos fatos, percebe-se o uso de pessoas que pudessem fornecer relatos ou opiniões sobre o fato noticiado. Para tal, foram utilizadas algumas declarações, tanto de soldados troianos como gregos, nas quais emitiram opiniões sobre a guerra travada. Além disso, o personagem Ulisses, que construiu o cavalo, faz uma declaração na qual relata o plano executado; no conto, o narrador desempenhava tal função. É possível verificar também que essa notícia contou com a inserção de um número para precisar a quantidade de mortos na batalha citada.

As figuras 32 e 33 retratam, respectivamente, o conto trabalhado e a produção final (a notícia) do grupo 05.

### Toque de Midas

Midas era rei da Frígia e filho do camponês Górdio. A sua realeza foi herdada do pai, após este ter sido escolhido pelo povo do local, que entendia a chegada de Górdio como o cumprimento de uma profecia de um oráculo. A profecia dizia que o rei da Frígia chegaria em uma carroça e, enquanto a população estava discutindo sobre este destino, chegou Górdio com a mulher e o filho em uma carroça. Após sua morte, Midas tornou-se o rei.

Certo dia, Midas recebeu a visita de alguns camponeses que levaram a ele um velho, bêbado e perdido, que haviam encontrado em um dos caminhos do reino. Midas reconheceu o velho: era Sileno, mestre e pai de criação de Baco. Midas cuidou de Sileno e o levou a Baco. O deus da vinha e do vinho, muito benevolente, concedeu um pedido a Midas. Este, sem refletir muito, pediu o dom de transformar em ouro tudo o que por ele fosse tocado. Mesmo percebendo a ânsia gananciosa de Midas, Baco realizou o pedido.

O rei Midas voltou para casa feliz e também surpreso com a capacidade por ele adquirida. Transformou várias coisas em ouro pelo caminho: pedras, folhagens, frutos... Ao chegar a sua casa, ordenou aos criados que servissem a ele um banquete. Ao tocar no pão, este foi transformado em ouro. Ao pegar a taça de vinho e tocar com seus lábios na bebida, esta se transformou em ouro líquido. Midas ficou desesperado ao perceber que jamais poderia se alimentar novamente. Sua filha, Phoebe, vendo seu desespero tentou socorrê-lo e, ao tocá-lo, transformou-se em uma estátua de ouro.

Mais desesperado ainda Midas orou a Baco, pedindo que este o livrasse daquilo que, na verdade, era uma maldição. Baco consentiu e disse a Midas que deveria se banhar na fonte do rio Pactolo para que pudesse se lavar do castigo. Ao se lavar, Midas passou às águas do rio o poder de tudo transformar em ouro, sendo que a areia do Pactolo se tornou dourada.

Arrependido de sua ganância, Midas voltou aos campos, passando a morar longe das cidades.

### **Figura 32** – Texto de partida (conto) – Toque de Midas

Fonte :<http://www.historiadomundo.com.br/grega/mito-do-rei-midas.htm><sup>40</sup>

<sup>40</sup> Conto mitológico encontrado no livro intitulado *As 100 Melhores Histórias da Mitologia* (FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C., 2013). Nele o conto mitológico possui o título *O toque de Midas* (p. 87-91).

### Homem transforma tudo em ouro

Midas, rei da Frígia e filho do camponês Górdio, passou a transformar várias coisas em ouro. Isto foi um desejo que Baco, o deus do vinho, concedeu a ele porque havia cuidado de um velho bêbado.

Sileno, mestre e pai de Baco, disse que Midas era um homem bom e com amor no coração, porque o ajudou. O rei cuidou de Sileno e o levou de volta para a casa de seu filho. Lá, Midas pediu o dom de transformar tudo em ouro.

Alguns empregados do rei disse-

ram que quando Midas chegou em casa, pediu um banquete, mas tudo o que botava a mão, virava ouro. O rei transformou até sua própria filha em ouro.

Ele ficou desesperado e fez um pedido para que Baco o curasse. Baco contou que mandou Midas ir ao rio Pactolo.

O rei disse que, chegando lá no rio, se lavou e conseguiu se livrar daquela “maldição”. O rei, agora, sentia-se bem e voltou a viver feliz em sua casa.

**Figura 33** - Texto de chegada (retextualizado) – Grupo 05

Fonte: Grupos de Trabalho – Turma 1607

Verifica-se que os acontecimentos que envolviam o personagem Midas foram mantidos, com exceção do desfecho, garantindo, parcialmente, a fidelidade ao conteúdo do texto de partida. A história sobre como Midas se tornou rei foi eliminada, pois o grupo não viu relevância em relatá-la na notícia. Além disso, a história de Sileno foi inserida na notícia de forma resumida.

Para conferir veracidade ou verossimilhança aos fatos, nota-se o uso de pessoas que pudessem declarar algo sobre o sujeito da notícia ou fornecer relatos sobre algumas ações noticiadas. Para tal, são utilizadas algumas declarações, a saber: o personagem Sileno atesta o caráter de Midas, alguns empregados do rei relatam os problemas causados pela nova habilidade adquirida por ele e o próprio Midas que fornece um testemunho de como se livrou daquela “maldição”.

Como não há a figura do narrador na notícia, percebe-se que foi atribuída aos empregados do rei a seguinte declaração, na forma do discurso indireto: “ disseram que quan-

do Midas chegou a casa, pediu um banquete, mas tudo o que botava a mão, virava ouro. O rei transformou até sua própria filha em ouro.” No conto, coube ao narrador o esclarecimento ao leitor dessas informações sobre o que estava acontecendo com Midas.

Quanto à estrutura, o lide, que corresponde ao primeiro parágrafo, conseguiu responder, de maneira resumida às perguntas: *Quem?* (Midas), *O quê?* (passou a transformar coisas em ouro), *Onde?* (reino da Frígia), *Como?* (desejo concedido por Baco) e *Por quê?* (havia cuidado de um velho bêbado). Essas duas últimas perguntas foram respondidas mais detalhadamente no corpo da notícia. Nota-se também que não há, na notícia, o registro de quando esse acontecimento ocorreu.

A partir da análise das produções, é possível tecer algumas considerações. O lide é responsável por responder um conjunto de seis perguntas (detalhadas na seção 1.3), entretanto, observa-se que não foi possível em nenhuma produção ter todas elas respondidas. Torna-se, então, importante salientar que tal fórmula não é obrigatória, admitindo deixar para outros parágrafos alguns itens desse sexteto. (MANUAL O GLOBO, 1999).

### **3.2.2 Análise da intervenção do 7º ano**

Esta subseção expõe a análise de algumas produções individuais elaboradas na segunda etapa do trabalho, realizada com a turma de 7º ano, com base na retextualização de contos mitológicos para o gênero notícia. Ao considerar os objetivos pretendidos para este trabalho, foi possível constatar que alguns alunos, que participaram frequentemente, conseguiram realizar o trabalho com sucesso; no entanto, outros não foram bem sucedidos nessa experiência. Foram geradas 27 produções individuais no total, entretanto, serão analisadas, por amostragem, 04 produções elaboradas por alunos que participaram de todas as oficinas da sequência didática planejada; e 01 produção elaborada por um aluno muito faltoso, a fim de demonstrar como o absenteísmo pode influenciar no processo ensino-aprendizagem do discente.

Considerando o total de produções elaboradas, a frequência dos alunos e o grau de entendimento da tarefa, as produções ficaram assim relacionadas: 14 produções em que os alunos alcançaram um resultado satisfatório; 06 produções em que os alunos demonstraram dificuldades, alcançando parcialmente o resultado; 07 produções, pertencente a alunos extremamente faltosos, em que esses demonstraram dificuldades e não atingiram o objetivo, caracterizando suas produções como insatisfatórias.

Essas categorias devem ser entendidas desta forma: **satisfatório**, para as produções realizadas por alunos com alta frequência, que, com certa facilidade de compreensão, utilizaram fatos do conto trabalhado para a redação da notícia e criaram os elementos estruturais da notícia (título, subtítulo e lide) em seus textos de chegada, mantendo assim, a fidelidade, bem como mostrando a aprendizagem da estrutura de uma notícia; **parcialmente satisfatório**, para as produções, também realizadas por alunos que tinham boa frequência, mas que apresentaram dificuldades na compreensão no tocante à estrutura da notícia e até mesmo à história, pois, mesmo usando fatos do conto, não conseguem aprofundá-los na notícia, tangenciando-os somente; **insatisfatório**, para as produções de alunos extremamente faltosos e que, por esse motivo, não conseguiram elaborar um texto (alguns copiavam partes do conto) nem se apropriar das características do gênero de chegada.

Como nessa etapa da intervenção as produções foram realizadas individualmente, torna-se importante salientar que foi feita uma seleção dentre os textos produzidos, sendo escolhidos apenas cinco para fins de exemplificação, visto que eram muitos e não seria possível mostrar todos neste trabalho. De acordo com o grau de entendimento da tarefa realizada, as produções analisadas ficaram assim discriminadas:

- 03 produções (produções 6, 7 e 8) em que os alunos alcançaram satisfatoriamente o resultado esperado;<sup>41</sup>
- 01 produção (produção 9) na qual o participante demonstrou muitas dificuldades na apreensão da tarefa, atingindo parcialmente o objetivo.
- 01 produção (produção 10) na qual o participante demonstrou dificuldades por ser extremamente faltoso, não atingindo o objetivo.

Convém apontar que as produções 6, 7 e 8 foram consideradas satisfatórias por terem alcançado plenamente o objetivo de produção da notícia, contêm título, subtítulo, lide, corpo do texto, foto e sua respectiva legenda; já as produções 9 e 10 não apresentaram foto nem legenda. A seguir, serão apresentados o texto de origem e as cinco produções geradas para análise, com os respectivos resultados específicos.

Essa aplicação da intervenção contou com duas atividades de reescrita: a primeira para a inserção de profissionais ou declarações para garantir a veracidade/verossimilhança; e a segunda para a organização do texto, considerando a coerência e a paragrafação. No entanto,

---

<sup>41</sup> Aqui foram escolhidos três textos, pois cada um dos alunos escolheu um fato diferente, o que poderia proporcionar uma análise levando em consideração a seleção de fatos relevantes variados, a partir de uma mesma história, para a produção de um texto noticioso.

para fins de análise, serão exibidas a seguir somente as versões finais das produções selecionadas.

### **O julgamento de Orestes e o voto de Minerva<sup>27</sup>**

Conta-se que, após a guerra de Tróia, Agamêmnon volta para seu reino, Micenas; no entanto, mal sabia ele que sua esposa, Clitemnestra, colocara em seu lugar Egisto, o seu primo e grande desafeto. Ao chegar, depois de 10 anos no campo de batalha, Agamêmnon morre apunhalado pela sua esposa e pelo amante na sala de banhos de seu Palácio.

Pela tradição, cabia ao filho vingar a morte do pai. Assim, logo após o crime, Electra, a filha mais velha do rei morto, enviou o irmão caçula Orestes para Pânope, aos cuidados do rei Estrófió, esposo da irmã de Agamêmnon. Anos mais tarde, cumprindo a determinação recebida no oráculo de Apolo, Orestes retorna a Micenas para vingar a morte do pai e mata o par traidor. Seguindo a vontade dos deuses, tornou-se assassino da mãe, um crime contra a natureza, punido pelas Erínias. As terríveis filhas da noite, deusas de uma ordem primordial, perseguiram o matricida sem lhe dar um instante de sossego, torturando-o com o remorso e o arrependimento. Orestes, enlouquecido, vagou errante, mas sempre protegido por Apolo. Quando chegou a Delfos, abrigou-se no templo do deus solar para ter um pouco de sossego. Para sair do impasse, Apolo ordenou:

– Vá para Atenas, lá te providenciarei um tribunal justo.

Mesmo torturado pela culpa, Orestes correu para Atenas, onde a própria deusa da sabedoria escolheu o júri formado por oito pessoas de ilibada reputação e se prontificou a arbitrar em caso de empate. No dia do julgamento estavam de um lado, as Erínias, encarregadas da acusação, e do outro, Apolo que pronunciou a sua defesa.

A contagem dos votos revelou o empate e a deusa proferiu o seu voto:

– Acho que Orestes agiu de maneira certa, não matou sua mãe, mas a assassina de seu pai. Orestes precisou escolher entre dois deveres sagrados e ferir um deles, por este motivo, por maioria dos votos, fica absolvido da acusação.

### **Figura 34 - Texto de partida – Conto**

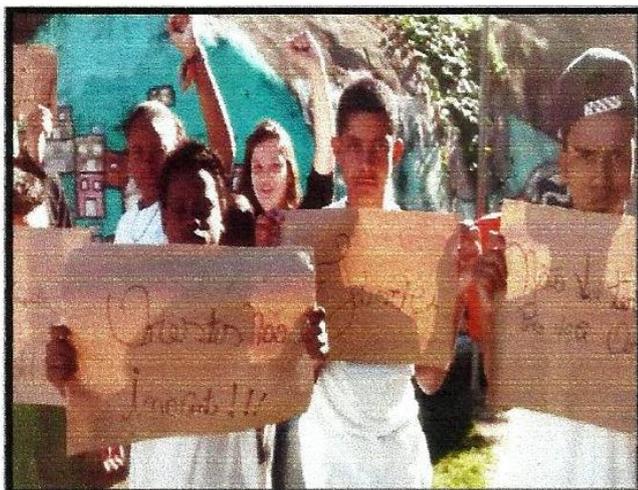
Fonte: <https://ocladalobas.wordpress.com/2013/06/02/o-julgamento-de-orestes-e-o-voto-de-minerva/><sup>42</sup>

<sup>42</sup>Conto mitológico encontrado no livro intitulado *O Livro de Ouro da Mitologia: Histórias de Deuses e Heróis* (BULFINCH, T., 2006). Nele o conto mitológico possui o título *Agamêmnon, Orestes e Electra* (Cap. XXVIII, p. 226-228).

# OLHO DO OLIMPO

## Orestes mata mãe e causa indignação

Agamenon é morto após guerra de Tróia.



Atenienses protestam na cidade contra o veredicto do julgamento de Orestes.

No último dia 16, Orestes matou sua mãe com a desculpa de que ela havia traído seu pai com o primo dele.

A Polícia Investigadora do Olimpo (PIO) foi investigar o caso e descobriu que a mãe de Orestes havia matado seu pai. Entrevistamos Orestes que fez um relato comovente. Ele achava que seu pai tinha sido morto na guerra.

Orestes foi julgado e absolvido, causando revolta na cidade de Atenas. Os atenienses questionaram o veredicto causando o caos na cidade.

Figura 35 - Produção 06 - “Jornalista” E.S<sup>43</sup> – Versão final

A produção 06, quanto à estrutura, apresentou um lide simples em que destaca somente um fato principal; e foi redigido valorizando o *quando*, visto que começa introduzindo um adjunto adverbial de tempo (no último dia 16). Além disso, o primeiro

<sup>43</sup> Para a identificação dos “jornalistas” foram utilizadas as letras iniciais de seus nomes e de um sobrenome, garantindo assim a confidencialidade exigida.

parágrafo da notícia responde às perguntas *Quem?* (Orestes), *O quê?* (matou a sua mãe), e *Por quê?* (havia traído seu pai com o primo dele). O lugar onde a ação ocorre é mencionado no corpo do texto (Atenas); entretanto, a maneira como o crime foi cometido não foi explicitado.

O título é formado por duas orações coordenadas que contêm verbos de ação conjugados no tempo presente. A primeira oração que o compõe consta do lide. O título é curto, despertando a atenção do leitor e permite que esse tenha uma ideia sobre o tema da notícia.

O subtítulo trouxe uma informação adicional explicitando o fato que motivou toda a sequência de ações. A foto ilustrou o “caos” mencionado pelo jornalista e a legenda que a acompanha é composta de um verbo de ação no tempo presente e identificou os personagens e o lugar em que a ação ocorreu.

Aspectos como verossimilhança e credibilidade foram verificados através da inserção de um órgão responsável pela investigação do crime (Polícia Investigadora do Olimpo) bem como por um relato de Orestes apresentado sob a forma de discurso indireto.

A linguagem é simples, com predomínio de verbos na voz ativa e orações na ordem direta. O aluno utiliza uma sigla para esclarecer outra forma de referência ao órgão citado. O uso da 1ª pessoa do plural (entrevistamos) foi usado como recurso para se referir ao jornal (empresa) e não somente ao jornalista, o que ainda marca certa impessoalidade, ao mesmo em tempo que inclui a imprensa como participante da ação.

Quanto à organização textual, nota-se que a história é contada no estilo narrativo, pois mantém certa ordem cronológica.

Quanto à fidelidade, pode-se perceber que os personagens Clitemnestra e Egisto são mencionados no texto através do grau de parentesco, não tendo seus nomes identificados. Personagens como Electra, as Erínias e os deuses foram retirados da história, visto que as ações desempenhadas por eles no texto de origem não foram explicadas ou sequer mencionadas. Algumas ações presentes no conto, apesar de não terem sido detalhadas, aparecem na notícia: a traição sofrida por Agamêmnon, a morte de Agamêmnon bem como o julgamento e a absolvição de Orestes. A revelação da assassina do rei é feita, na notícia, através da descoberta feita pela polícia, o que no conto é relatado pelo narrador.

É importante ressaltar que o aluno responsável por essa produção foi o único de sua turma a criar, sem qualquer orientação, um nome para o jornal no qual a notícia seria divulgada.

## Minerva dá voto decisivo em julgamento

Apolo, inconformado a acusação contra Orestes, resolve defendê-lo em tribunal.



Orestes é levado ao tribunal no início da semana e júri decide seu futuro.

No dia do julgamento de Orestes, dia 13 de julho de 2015, em Atenas, Minerva deu um voto decisivo.

Quando Orestes matou sua mãe, as Erínias, filhas da noite, começaram a perseguir-lo. Apolo, o deus do sol, com pena de Orestes, providenciou-lhe um tribunal justo. Minerva, a deusa da sabedoria, então selecionou um tribunal com oito pessoas de ilibada reputação.

Quando o julgamento começou, de um lado estavam as Erínias, acusando Orestes de ter cometido um crime contra a natureza ao matar sua mãe; do outro lado, Apolo, defendendo Orestes, dizendo que ele só ti-

nha matado uma assassina e não sua mãe.

O julgamento deu empate e Minerva deu o voto decisivo a favor de Orestes, alegando que ele não tinha feito nada de errado, pois não matou sua mãe, mas a assassina de seu pai.

Orestes, após sair do tribunal, disse se sentir aliviado. Ele achava uma injustiça ser condenado; e também se sentiu grato, pois Apolo o defendeu e não mediu esforços para ajudá-lo. Agradeceu à Minerva por ela ter acreditado em sua crença e ter-lhe dado o voto em seu favor.

**Figura 36** - Produção 07 “Jornalista” J.M – Versão final

Quanto à estrutura, a produção 07 apresentou um lide considerado como um *lead-flash*, por ser expresso de forma concisa. Além disso, o primeiro parágrafo da notícia respondeu às perguntas *Quem?* (Minerva), *O quê?* (dá o voto decisivo), *Onde?* (Atenas) e

*Quando?* (no dia do julgamento de Orestes, dia 13 de julho de 2015). A justificativa para o voto decisivo bem como esse ocorreu foram mencionados no corpo do texto.

O título foi formado por apenas uma oração com um verbo de ação no tempo presente; e é oriundo do primeiro parágrafo da notícia. O título é curto e possui um ar de mistério, provocando o interesse do leitor pelo resto do texto, a fim de conhecer os detalhes do fato noticiado.

O subtítulo abordou uma informação adicional e importante para a história. A foto captada mostrou o momento do julgamento, e a legenda que a acompanha foi formada por duas orações coordenadas, em que na primeira há uma construção na voz passiva e na segunda, na voz ativa, formada por um verbo de ação no tempo presente. Ademais, a legenda identificou os personagens, o tempo e o lugar em que a ação aconteceu.

A declaração de Orestes, apresentada sob a forma de discurso indireto, serviu para constatar a presença de aspectos como verossimilhança e credibilidade. O texto foi organizado em ordem cronológica e evidenciou as ações dos personagens, o que caracterizou o estilo narrativo.

A linguagem é simples, privilegiando verbos na voz ativa e orações na ordem direta. Entretanto, há parágrafos compostos por orações mais longas.

A fidelidade ao conto pôde ser verificada pelo relato, breve ou detalhado, de muitas ações ocorridas nele, tais como: a perseguição das Erínias a Orestes, o assassinato de Clitemnestra e o julgamento de Orestes. Os personagens ligados ao julgamento – Erínias, Apolo e Minerva - foram identificados, especificados por meio de apostos (filhas da noite, deus do Sol e deusa da sabedoria) e mantiveram as mesmas funções desempenhadas no texto original. Por priorizar o julgamento, os personagens Clitemnestra e Agamenon são mencionados no texto através do grau de parentesco, não tendo seus nomes identificados. No entanto, toda a ação do julgamento foi bem detalhada pela aluna.

A personagem Electra foi retirada do texto de chegada por sua história não mostrar relevância para o fato noticiado e uma declaração de Orestes, emitindo sua opinião após o veredicto, foi inserida.

# Erínias perseguem Orestes

Apolo protegia Orestes mesmo sabendo que ele estava enlouquecido.



As Erínias levam Orestes ao manicômio logo após encontrá-lo atordoado em Micenas.

No ano 1.900, em Micenas, as Erínias perseguiram Orestes por vingar a morte do pai, causando-lhe remorso e arrependimento.

Orestes matou a própria mãe para vingar a morte do pai; por isso, as Erínias o perseguiram até lhe causar arrependimento. Elas foram atrás dele por toda a cidade, enviando-lhe cartas e ameaçando-o para que ele se arrependesse.

As filhas da noite revelaram que o real motivo da perseguição seria o fato de ser errado o que Orestes havia feito.

Quando elas o encontraram, ele estava atordoado. Elas resolveram levá-lo para o manicômio. Lá os médicos disseram que ele precisaria de anos de tratamento.

**Figura 37** - Produção 08 - “Jornalista” L.C. – Versão final

A produção 08, quanto à estrutura, apresentou um lide integral, pois deu a noção completa do fato, respondendo a todas as perguntas previstas para essa parte da notícia, o que a caracterizou como analítica: *Quem?* (as Erínias), *O quê?* (perseguiram Orestes), *Onde?* (em Micenas), *Por quê?* (por vingar a morte do pai) e *Como?* (causando-lhe remorso e

arrependimento). Sua redação valoriza o *quando*, introduzindo um adjunto adverbial de tempo (no ano 1900).

O título é curto e objetivo, composto por uma oração com um verbo de ação no tempo presente; e é formado a partir do lide da notícia. O subtítulo forneceu uma informação importante e adicional para a história.

A foto exibiu o momento do desfecho da notícia, acompanhada por uma legenda formada por uma oração com verbo de ação no tempo presente, na voz ativa; e com a identificação dos personagens, do tempo e do lugar em que aconteceu a ação relacionada ao desfecho da notícia.

Com o objetivo de dar verossimilhança e credibilidade aos acontecimentos do texto, foram apresentadas, sob a forma de discurso indireto, declarações das Erínias e dos médicos do manicômio.

O texto é caracterizado pelo estilo narrativo, pois se organiza em ordem cronológica e realça as ações dos personagens. A linguagem se apresenta de forma simples, priorizando verbos na voz ativa e orações na ordem direta (sujeito+predicado).

A fidelidade ao texto original pôde ser percebida pelo relato da perseguição das Erínias e, por privilegiar tal fato, os personagens Clitemnestra e Agamêmnon não tiveram seus nomes identificados, sendo mencionados no texto apenas pelo grau de parentesco. O deus Apolo é citado apenas no subtítulo como um protetor de Orestes.

Como a aluna priorizou a perseguição das Erínias, o julgamento de Orestes bem como os personagens Minerva, Electra e Egisto foram retirados da história, pois não eram relevantes ao fato noticiado. Além disso, o assassinato da mãe e do pai de Orestes foi brevemente citado sem muitos detalhes. Entretanto, há a inserção de um desfecho inusitado para a história relatada.

## O julgamento de Orestes

Orestes é julgado por assassinato de sua mãe e do pai.

Um homem resolveu trair sua esposa. Orestes nada satisfeito com o que tinha visto, matou sua mãe.

Seu pai se vingou e colocou Orestes na prisão.

Orestes, não satisfeito, pediu um julgamento, mas ninguém acreditava nele. Depois, Orestes, em sua casa,

disse que recebeu uma notícia que dizia que o amante de sua mãe havia matado seu pai por ciúmes.

Ele queria se vingar. Após quatro dias, ocorreu o julgamento.

Muita gente ficou contra Orestes, após a morte do pai, da mãe e do amante dela.

**Figura 38** - Produção 09 “Jornalista” Y.V. – Versão final

Quanto à estrutura, a notícia apresentou um título nominal, repetindo o mesmo do conto, utilizado como texto-base, o que pode não provocar o interesse do leitor. O subtítulo, apesar de fornecer uma informação adicional, apresenta imprecisão quanto o termo “do pai”.

O lide forneceu respostas às perguntas *Quem?* (um homem/Orestes) e *O quê?* (resolveu trair sua esposa / matou sua mãe); todavia, o uso de expressões como “um homem” faz com que a informação seja vaga e um tanto confusa. Além disso, o lide apresentou dois fatos principais, porém sem uma relação de coerência entre os dois. O texto foi organizado no estilo narrativo, visto que tenta seguir uma ordem cronológica.

Algumas informações foram fornecidas no corpo do texto, entretanto a relação de incoerência entre elas se manteve. Percebe-se que, nesse texto, a aluna tentou retomar algumas ações do texto de origem, entretanto, não ofereceu um detalhamento sobre nenhuma delas, além de confundi-las.

O desfecho não apresentou nenhuma resolução para os crimes nem sequer revelou a decisão do julgamento.

## A morte de Agamenon

### A vingança de Orestes

Orestes retorna a Micenas para vingar a morte do pai.

Orestes retorna a Micenas para vingar a morte do pai e matar o par traidor seguindo a vontade dos deuses e tornase assassino. Quem deusa de uma

morte primordial o matricida ter lhes dar um instante de sossego torturando o arrependido.

Onde vá para Atena e lá te providenciarei um tribunal justo mesmo torturado pela culpa.

**Figura 39** - Produção 10 - “Jornalista”N. L. – Versão final

A notícia apresentou, quanto à estrutura, um título nominal. O subtítulo também é formado com uma estrutura nominal, embora acrescente uma informação ao título. Tal formação pode não provocar um grande interesse do leitor.

O lide forneceu respostas às perguntas *Quem?* (Orestes), *O quê?* (retorna a Micenas), *Onde?* (Micenas) e *Por quê?* (para vingar a morte do pai), essa última, embora seja construída com uma oração subordinada adverbial final, estabelece o motivo do retorno do personagem. Informações como quando e como o fato ocorreu não foram fornecidas em outros parágrafos do texto. Não se torna possível classificar a organização do texto, pois não há nem mesmo uma ordem cronológica.

Nota-se a presença de repetições de termos do texto original, tais como “par traidor” e “matricida”, porém mal utilizadas no contexto ou até mesmo sem referencial a esses no texto, não possibilitando uma identificação do personagem. O aluno constrói o período apenas agrupando orações, entretanto, sem coerência alguma. No terceiro parágrafo não é revelado o sujeito que comete as ações mencionadas e o quarto parágrafo é construído com a repetição da fala de Apolo tal como no conto mitológico, no discurso direto, no entanto sem a pontuação adequada.

O aluno não foi capaz de fornecer detalhamento do fato escolhido para a notícia nem apresentou um desfecho que proporcionasse algum tipo de resolução para a sequência de eventos.

A partir da análise das produções é possível tecer algumas considerações. Partindo do pressuposto de que a regra para a formação do lide não seja estanque nem inflexível, verificou-se a presença de vários tipos de lide nas produções analisadas. Segundo o *Manual de Redação e Estilo* de O Globo (1999, p.32), a única exigência para o lide é que o que ele promete, deve ser detalhado no resto da matéria, portanto percebe-se que as produções 7 e 8, foram as que mais se aproximaram desse objetivo.

Ainda sob a orientação do *Manual de Redação e Estilo* do Globo (1999), a estrutura da pirâmide invertida, esquema clássico do jornalismo, não pode ser escravizante. Acrescenta-se que, quando há uma história a ser contada, é necessário seguir a ordem cronológica. Percebe-se então que, nas notícias elaboradas, o estilo narrativo foi privilegiado, evidenciando a presença da sequência tipológica de mesmo nome. Ademais, foi priorizado o uso do discurso indireto, não havendo a presença de citações diretas em nenhuma das produções.

A produção 09 denotou que a aluna autora apresentou dificuldades quanto à compreensão do texto de origem, o que prejudicou a transformação do conto para a notícia, fazendo-a atingir parcialmente o objetivo.

Pode-se perceber que, na produção 10, o aluno demonstrou ter muitas dificuldades quanto à compreensão textual e quanto à apropriação dos elementos estruturais dos gêneros estudados. O absentismo do aluno em demasia, elemento externo ao espaço escolar, influenciou no fracasso em relação ao processo de ensino e aprendizagem da produção textual.

Vale salientar que, como a compreensão textual é um aspecto muito importante para o sucesso de uma retextualização, deve continuar a ser trabalhada nas séries subsequentes.

Quanto às produções que alcançaram resultado satisfatório (6, 7 e 8), embora tenham enfocado fatos distintos, todas elas se derivaram do texto de partida, isto é, do conto mitológico. Além disso, é possível perceber os elementos estruturais e textuais que compõem o texto de chegada, ou seja, a notícia. Portanto, ao comparar o texto de origem com o texto de chegada, verificou-se que, a partir da identificação de fatos, esses alunos cumpriram o objetivo de criar um novo texto em um novo gênero, reforçando que a retextualização é um processo eficiente para auxiliar na aprendizagem dessa habilidade.

## CONCLUSÕES

As dificuldades na escrita detectadas nas turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental são consequências de um trabalho mal sucedido nos anos iniciais desse segmento de ensino no que diz respeito à alfabetização e letramento desses alunos. Obviamente, essa não é uma realidade vivida unicamente por essa turma, e sim pela maioria dos alunos de ensino público do nosso país. Além disso, nota-se que as escolas públicas em geral apresentam um alto índice de absenteísmo, o que ocorre por alguns motivos como: problemas familiares, desinteresse dos pais no que diz respeito à vida escolar de seus filhos, uso de tecnologias proporcionando o abandono da leitura e o desinteresse pela escola, por parte dos estudantes, devido à existência ainda de práticas de ensino ineficientes e pouco atrativas.

Os alunos chegam ao 2º segmento do ensino fundamental apresentando ainda grandes problemas na produção textual e na leitura, visto que não conseguiram adquirir, nos anos anteriores, as habilidades necessárias para a consolidação dessas competências, o que afeta o desempenho escolar dos alunos nas séries seguintes e não os capacita de forma suficiente para as atividades comunicativas em que se inserem. Ademais, à medida que tais dificuldades aumentam, a autoestima dos alunos diminui, acarretando mais resistência à aprendizagem, e isso os exclui cada vez mais de uma sociedade letrada, portanto, de prestígio.

Diante dessa realidade, mostrou-se necessário o desenvolvimento desta pesquisa com a finalidade de implantar a proposta didática apresentada para amenizar o problema diagnosticado e verificar o efeito nos resultados de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, foi elaborada uma sequência didática que teve como ponto de partida a leitura de textos literários (contos) e, como ponto de chegada, a produção de uma notícia a partir do processo de retextualização. Inicialmente, a decisão de trabalhar com esses textos foi tomada devido aos alunos já estarem familiarizados à estrutura do gênero *conto* desde o início de sua fase escolar. Quanto à escolha pelo conto mitológico, esta se mostrou uma boa justificativa para proporcionar um arcabouço cultural aos alunos e despertar o interesse deles pela leitura. Com base nos contos lidos e estudados pelos alunos ao longo da sequência didática, tornou-se possível realizar o trabalho de retextualização para a transformação de um conto mitológico em um texto midiático, a notícia.

Foi notório o avanço dos alunos durante a primeira aplicação da intervenção (6º ano), visto que deveriam refletir em conjunto sobre como fariam as reescrituras, tomar decisões

sobre o que levariam do texto original para o retextualizado e de que forma fariam isso. O trabalho em grupo foi extremamente importante, pois puderam travar discussões sobre as dúvidas que surgiam durante as oficinas realizadas e refletir sobre o que foi escrito por meio da troca de ideias, opiniões e críticas.

Durante a segunda aplicação, realizada com a turma do 7º ano, foi perceptível o amadurecimento, quanto ao comportamento escritor, de alguns alunos que já haviam participado na aplicação anterior bem como de alguns dos novos integrantes da turma. O trabalho individual proporcionou autonomia na tomada de decisões como qual fato priorizar, para que esse se tornasse a base do texto noticioso, o que levariam do texto de partida para o texto de chegada e o que poderia ser acrescentado. Ademais, como a produção foi elaborada individualmente, a sensação de autoria seria mais bem compreendida e assimilada. Concluiu-se, portanto, que os alunos se tornaram capazes de utilizar os fatos identificados nos contos mitológicos de maneira autônoma e proficiente bem como transportá-los para o texto de chegada, isto é, a notícia, uma vez que tinham que respeitar o aspecto da fidelidade no processo de retextualização.

Apesar de a intervenção realizada no 7º ano considerar o aspecto individual da produção, durante a construção dos cenários para a montagem das fotos a serem colocadas nas produções selecionadas para a análise, foi realizado um trabalho em grupo; portanto, alguns comportamentos que contribuíram para o sucesso do trabalho puderam ser observados. Notou-se que os alunos usaram a criatividade para a confecção de acessórios e para o uso do espaço a fim de que a tarefa fosse realizada e, visto que possuíam poucos recursos para tal, tomaram decisões para a escalação dos personagens e suas funções, além da organização para a montagem e desmontagem do ambiente. Isso mostrou que a colaboração foi um fator importante para o bom desempenho dos alunos nessa tarefa.

Por meio do processo de retextualização, verificou-se ser possível o trabalho com dois gêneros distintos e a realização dos ajustes necessários para a adequação do texto retextualizado. Os alunos também perceberam a existência de vários gêneros textuais e como esses refletem a escrita como uma prática social. Durante a etapa de preparação do conteúdo, os alunos acessaram vários gêneros que desconheciam, pois lidaram com contos mitológicos e com textos midiáticos diversos durante o trabalho com o jornal impresso. Eles fizeram anotações, realizaram sínteses das histórias lidas, produziram imagens relacionadas às histórias elaboradas, tiveram contato com os subgêneros existentes no texto noticioso (como os títulos e legendas) e elaboraram um texto midiático, o que, para eles, era uma experiência

inovadora. Todas essas ações colaboraram para a apropriação das características estruturais dos gêneros, para a percepção dos propósitos comunicativos dos gêneros textuais contemplados para este trabalho e, sobretudo, para o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores, os verdadeiros conteúdos. Comprovou-se, portanto, que as ações descritas ao longo desta pesquisa, no que se refere aos gêneros textuais, colaboraram para a ampliação do letramento do aluno através da retextualização dos contos mitológicos para a notícia.

Apesar de não ser o real objetivo deste trabalho, decerto os alunos também puderam adquirir conhecimentos básicos para a estruturação do texto como a paragrafação e o espaçamento inicial, além de outros aspectos da escrita como ortografia, pontuação, concordância e elementos coesivos.

Quanto às atividades propostas nos livros analisados, principalmente as que se referem à produção textual, salienta-se que elas investem na implementação de uma sequência didática, processo esse que se configura como um importante aliado para o trabalho com o gênero e para o desenvolvimento da competência de escrita. Entretanto, tal ação esbarra em dificuldades que tornam a sua execução insuficiente ou até mesmo inviável. A primeira seria a precariedade da estrutura das escolas públicas, em que são atendidas turmas com mais de 40 alunos, o que implica a dificuldade de concentração, por parte dos discentes, para a execução das tarefas, além do comprometimento do tempo de atenção que o educador deve dispensar aos seus alunos. A segunda diz respeito ao tempo em que os alunos passam no ambiente escolar, pois quatro ou cinco horas por dia não são suficientes, visto que os docentes precisam cumprir projetos enviados pelas instâncias educacionais, como também todo um currículo. Assim sendo, os professores ficam impedidos de realizar um trabalho de ensino-aprendizagem com todos os gêneros propostos, sejam orais ou escritos, já que não é possível a utilização da quantidade de aulas necessárias. A terceira, talvez a mais complicada e a qual muitos profissionais estão sendo assujeitados - a divisão da carga horária do professor (em uma mesma matrícula) em várias escolas - inviabiliza um planejamento eficiente de suas aulas em virtude do tempo perdido com os deslocamentos que precisa fazer entre uma unidade escolar e outra.

Constatou-se que, mediante as análises apresentadas nesta intervenção, a sequência didática foi eficiente e gerou avanços significativos na aprendizagem dos alunos observados desde a primeira produção do texto até a sua versão final. Através da escrita, os aprendizes puderam se situar como sujeitos-autores de suas produções textuais e, por meio dessa

experiência, perceberam o uso social da escrita e como esse os insere no mundo letrado, participando e influenciando nele.

No tocante à identificação de fatos, habilidade destacada neste trabalho, percebeu-se que os alunos, em sua maioria, apresentaram bom desempenho. Na turma de 6º ano, o bom desempenho no uso dessa habilidade pôde ser observado durante a seleção dos fatos do conto bem como durante o destaque do fato relevante para a criação da notícia. No 7º ano, os alunos da turma além de apresentar um bom desempenho na mesma ação da turma anterior, ainda conseguiram efetuar a distinção entre fato e opinião. Tal desempenho somente vem a corroborar que o processo de retextualização trabalhado através de uma sequência didática proporciona o alcance de bons resultados.

Contudo, verificou-se que alguns aspectos precisam ser melhorados, pois alguns problemas ainda permanecem na expressão escrita dos alunos. É necessário que eles desenvolvam mais ações que possibilitem o aprimoramento de seu comportamento leitor e escritor. Considerando que a compreensão do texto é um requisito importante para o sucesso do processo de retextualização, percebeu-se também que a competência de leitura precisa ser trabalhada constantemente, visto que ainda há alguns alunos apresentando muitas dificuldades quanto a isso.

Conclui-se, portanto, ser necessário um processo contínuo e permanente para o desenvolvimento de outras habilidades relacionadas à escrita; por essa razão a continuidade do trabalho se faz recomendável nas séries subsequentes. Verificou-se também que a maioria desses alunos foi bem sucedida quando em contato com essa prática no início do 2º segmento do Ensino Fundamental, logo, torna-se imprescindível a sua continuação até o fim desse segmento de ensino.

Uma prática que leva em consideração uma sequência didática planejada com atividades de escrita, focalizando o trabalho com gêneros textuais e considerando seus propósitos comunicativos possibilitará o desenvolvimento das habilidades escritoras necessárias aos alunos além do letramento nos diversos gêneros e tipologias textuais, o que os tornará proficientes, portanto, mais capazes de atuarem de modo efetivo nos diversos eventos de escrita em que são inseridos fora e dentro do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. **LesTexts**: typesetprototypes. 4. ed. Paris: Nathan Université, 2001.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- AS ASAS DE ÍCARO. Disponível em: <[http://www.mitologia.templodeapolo.net/mitos\\_ver.asp?Cod\\_mito=7&value=As%20asas%20de%20%C3%8Dcaro&mit=Mitologia%20Grega&prot=Afrodite&lnd=>](http://www.mitologia.templodeapolo.net/mitos_ver.asp?Cod_mito=7&value=As%20asas%20de%20%C3%8Dcaro&mit=Mitologia%20Grega&prot=Afrodite&lnd=>)> Acesso em: 05 jun. 2015
- A HISTÓRIA DE AQUILES. Disponível em: <<http://minilua.com/lenda-grande-aquiles/>> Acesso em: 05 jun. 2015.
- BAHIA, B. J. Dicionário de Jornalismo Juarez Bahia: século XX. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 149 – 182.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Telaris**: Português – 7º e 8º anos. São Paulo: Ática, 2012.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: \_\_\_\_\_ (coord). **Gêneros do discurso na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 45.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, L. **Os Gêneros Jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CAIMI, C. Literatura e História: a mimese como mediação. **Itinerários**, Araraquara, v. 22, 2004, p. 59-68. Disponível em: <[file:///C:/Users/Note/Downloads/2737-6665-1-PB% 20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Note/Downloads/2737-6665-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 04 fev.2016
- CAIXA ECONOMICA FEDERAL. Minha Casa, Minha Vida. (2016). Disponível em: <[http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/minha-casa-minha-vida/Paginas/default.aspx/saiba\\_mais.asp](http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/minha-casa-minha-vida/Paginas/default.aspx/saiba_mais.asp)> Acesso em: 28 jul. 2016

CANAVILHAS, J. Webjornalismo: Da pirâmide invertida à pirâmide deitada. 2006. p. 2-17. Disponível em: <<file:///C:/Users/Note/Downloads/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>> Acesso em: 15 out. 2015.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 7. P. 5-12, 1986.

CÍRCULO FOLHA. (2016). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/>> Acesso em: 24 ago.2016.

COSTA, C.L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J.B. **Para viver juntos: português, 6º ano**. São Paulo: Edições SM, 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-51.

De PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLLA, R. L. P. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004. p. 81-108.

ECO e NARCISO. Disponível em:<<http://brasilescola.uol.com.br/mitologia/estoria-narciso-eco.htm>> Acesso em: 05 jun. 2015.

ERBOLATO, M. L. **Técnicas de Codificação em Jornalismo** - Redação, Captação e Edição no Jornal Diário. São Paulo: Ática, 3. ed. 1991.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa** dicionário. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FRANCHI, C.A. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, C. **As 100 Melhores Histórias da Mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GERALDI, J. W. *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley e CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 24.

GOTLIB, N. B. **A teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRIJO, C. S. B. **O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR8SSV5D/1397m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In: BRANDÃO, H. N. (coord.) **Gêneros do discurso na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 85-117.

INEP. Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4019226>> Acesso em 12 dez. 2016.

JESUS, L.M. de.; BRANDÃO, H. N. Mito e Tradição indígena. In: BRANDÃO, H.N. (coord.) **Gêneros do discurso na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 47-84.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 1985.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. R. A Perspectiva interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-38.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta** (PUC-Minas), Belo Horizonte, MG, v.6, n.11, p. 25-32, 2003. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/RevistasScripta/Scripta11/Conteudo/N11Parte01art08.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2015.

MELO, J. M. de. **Jornalismo Opinitivo**. 3. ed. Campos do Jordão, SP: Mantiqueira, 2003.

MELO, J. M. de. ASSIS, F. de (orgs.). **Gêneros Jornalísticos no Brasil**. São Paulo: Editora Metodista, 2013.

NASCIMENTO, V. de A. **Ensino da Escrita e Retextualização no Processo de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. 2015. 192 f. Dissertação (PROFLETRAS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Manual de Redação e Estilo**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1992.

O GLOBO. **Manual de Redação e estilo**. 26. ed. São Paulo: Globo, 1999.

O JULGAMENTO DE ORESTES E O VOTO DE MINERVA. Disponível em: <https://ocladaslobas.wordpress.com/2013/06/02/o-julgamento-de-orestes-e-o-voto-demi-nerva/>> Acesso em: 24 ago. 2016.

O MITO DE PANDORA. Disponível em: <http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia/a-caixa-de-pandora/>> Acesso em: 05 jun. 2015

PASSARELLI, L. G. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PORTAL MEC. Pesquisa aponta redução do analfabetismo em todo o país. (2014). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32962>> Acesso em: 15 dez. 2016.

PORTAL G1. Estudantes comemoram medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática. (2015). Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/estudantes-comemoram-medalhas-na-olimpiadabrasileira-de-matematica.html>> Acesso em: 26 fev. 2016

\_\_\_\_\_. **Números do Brasil**. (2014). Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/pnad-resultados-2013/index.html>> Acesso em 06 fev. 2016.

PROPP, V. Morfologia do Conto Maravilhoso. CopyMarket.com, 2001. pdf Disponível em: [https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/1777306/mod\\_resource/content/1/PROPP%2C%20V.%20-20Morfologia%20do%20conto%20maravilhoso.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/1777306/mod_resource/content/1/PROPP%2C%20V.%20-20Morfologia%20do%20conto%20maravilhoso.pdf)> Acesso em: 20 out. 2016

RABELLO, E.T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.> Acesso em: 04 fev. 2016.

SANTOS, L.W. dos; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análises e produções de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SILVA, A. M. M.; SILVA, L. M. L. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de Português. In: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V.(orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31 – 43.

SILVA, V. S. da. Letramento e ensino de gêneros. **Educação em foco**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. I, 2011, p. 19-40.

SME-RJ. Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa. 1º - 4º bimestres. Rio de Janeiro: Edigrafica, 2016.

\_\_\_\_\_. Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa. 1º - 4º bimestres. Rio de Janeiro: Edigrafica, 2015.

\_\_\_\_\_. Descritores do 1º - 4º bimestres. (2016). Disponível em: >[www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php](http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php)> Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares. (2016). Disponível em: <[www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php](http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php)> Acesso em: 24 ago. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: 2011.

TOQUE DE MIDAS. Disponível em: <<http://www.historiadomundo.com.br/grega/mito-do-rei-midas.htm>> Acesso em: 05 jun. 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v.31, n.3. P. 443-466, 2005.

VICTORIA, L. A. P. **Dicionário Básico de Mitologia: Grécia, Roma, Egito**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

VIEIRA, A. G. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 14. P. 599-608, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v14n3/7845.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2016.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

WERTHEIN, J. UNESCO: Analfabetismo funcional. 2012. Disponível em: <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/08/unesco-analfabetismo-funcional.html>> Acesso em: 08 fev. 2016

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questões sobre o conto “As Asas de Ícaro”

- 1) Quais são os personagens do texto que você leu ?
- 2) Onde estavam presos ?
- 3) Por que Dédalo havia caído em desgraça com o rei Minos ?
- 4) Como você aprendeu, este tipo narrativa costuma apresentar seres assustadores. O texto que você leu cita um monstro. Qual o nome dele?
- 5) O texto que você leu apresenta duas características de Dédalo. Quais são elas?
- 6) O que Dédalo inventou ?
- 7) A invenção de Dédalo funcionou ? Retire do texto a frase que confirma a sua resposta.
- 8) Dédalo fez uma recomendação ao seu filho para quando fosse usar as asas. Escreva que recomendação foi essa.
- 9) Quando estavam voando com suas asas, qual a dificuldade que, às vezes, Ícaro e Dédalo enfrentavam?
- 10) Ícaro não obedeceu à recomendação de seu pai. Qual foi a consequência de sua desobediência?
- 11) Dédalo conseguiu achar o corpo de seu filho? Retire do texto a frase que confirma a sua resposta.
- 12) Como passou a se chamar o local onde Ícaro foi enterrado?

APÊNDICE B - Lista de frases para a transformação em títulos de notícias.

- a) O brasileiro já reduz até gastos com alimentos.
- b) A energia, a gasolina e a seca vão encarecer os alimentos.
- c) A passagem de ônibus fica mais cara em 2015.
- d) A crise econômica emperra os concursos.
- e) O estado do Ceará socorre com água 11 municípios da Paraíba.
- f) Os aposentados lutam pela antecipação do 13º salário.

APÊNDICE C - Questões sobre o conto mitológico - *O Julgamento de Orestes e o Voto de Minerva*

- 1- Na introdução do conto mitológico, há uma expressão que apresenta quando Agamêmnon volta ao seu reino. Retire do texto tal expressão.
- 2- O que Clitemnestra fez enquanto seu marido estava na guerra?
- 3- Agamêmnon passou muito tempo no campo de batalha. Quantos anos ele ficou lá?
- 4- Após a sua volta, o que aconteceu a Agamêmnon?
- 5- O texto fala de uma tradição. Que tradição seria essa?
- 6- Retire do texto uma expressão que mostra a passagem de tempo.
- 7- Orestes volta a Micenas com um objetivo. Qual?
- 8- Qual foi a determinação recebida por Orestes no oráculo de Apolo?
- 9- Como foi encarado o assassinato da mãe de Orestes?
- 10- Como em todo conto mitológico há a presença de seres sobrenaturais. Nesse conto aparecem as Erínias. O que eram elas e o que fizeram?
- 11- O que Apolo ordenou que Orestes fizesse? O que ele providenciaria?
- 12- Explique o significado da palavra *matricida*.
- 13- Orestes era atormentado por um sentimento. Retire-o do texto.
- 14- Como era formado o tribunal para o julgamento de Orestes?
- 15- A contagem dos votos revelou um empate. Como foi resolvida tal situação?
- 16- E você, qual seria o seu voto, se fosse um(a) jurado(a) no julgamento de Orestes?
- 17- Há uma expressão conhecida como “voto de Minerva” no português que se originou dessa história. O que ela significa?
- 18- Você já esteve em uma situação em que tivesse que decidi-la? Comente.

APÊNDICE D - Lista de frases para a transformação em títulos de notícias. – 7º ano

- a) O brasileiro já reduz até gastos com alimentos.
- b) A energia, a gasolina e a seca vão encarecer os alimentos.
- c) A passagem de ônibus fica mais cara em 2015.
- d) A crise econômica emperra os concursos.
- e) O estado do Ceará socorre com água 11 municípios da Paraíba.
- f) Os aposentados lutam pela antecipação do 13º salário.
- g) Um bandido estupra uma mulher dentro de um micro-ônibus.
- h) Um motorista tem a prisão decretada por matar uma criança.
- i) Os aeroportos enfrentam alguns problemas com os atrasos a Infraero.
- j) As obras paradas da Petrobras e a economia estagnada mobilizam os operários.

**NOME:** \_\_\_\_\_ **TURMA : 1701**

### **AVALIAÇÃO**

Leia as frases abaixo e escreva ao lado de cada uma se é FATO ou OPINIÃO:

- a) “Minerva deu o voto decisivo.” \_\_\_\_\_
- b) “O julgamento deu empate.” \_\_\_\_\_
- c) “Apolo, o deus do sol, com pena de Orestes, providenciou-lhe um tribunal justo.” \_\_\_\_\_
- d) “Orestes matou a própria mãe para vingar a morte do pai.”  
\_\_\_\_\_
- e) “Ele achava uma injustiça ser condenado.” \_\_\_\_\_
- f) “Orestes foi julgado e absolvido.” \_\_\_\_\_
- g) “Acho que Orestes agiu de maneira certa.” \_\_\_\_\_

APÊNDICE F – Certificado de participação

	<p>PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Secretaria Municipal de Educação 9ª Coordenadoria Regional de Educação (09.19.094) ESCOLA MUNICIPAL PAULO RENATO SOUZA</p>	
<p>Projeto de Produção Textual <b>Certificado</b></p>		
<p>Certificamos que o (a) aluno (a) _____ da turma _____</p>		
<p>participou do Projeto de Produção Textual intitulado <i>Retextualização do Conto Mitológico à Notícia Para Identificação de fatos</i> promovido nesta escola.</p>		
_____	 Igara Guimarães Correia Diretor: 2 V Mat: 11/279.291-9	_____
Professora Orientadora		Direção
<p>Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2016.</p>		

## ANEXOS

### ANEXO A - Lista de descritores – SME-RJ - 6º ano

#### LÍNGUA PORTUGUESA 6º ANO LEITURA - BIM1/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

**LÍNGUA PORTUGUESA**  
**7º ANO LEITURA - BIM1/2016**

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada "RETEXTUALIZAÇÃO: DO CONTO À NOTÍCIA PARA A IDENTIFICAÇÃO DE FATOS " que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental. Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora – Gisele Gomes Guedes – através do e-mail: giesela76@gmail.com

Eu \_\_\_\_\_  
(nome do participante) confirmo que GISELE GOMES GUEDES explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável do participante)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

ANEXO D – Questionário de levantamento de informações – 6º e 7º anos

Questionário - Turma: \_\_\_\_\_

1) Qual a sua idade?

\_\_\_\_\_

2) Em que bairro você mora?

\_\_\_\_\_

3) Qual a profissão do seu pai? E da sua mãe?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Marque o que você possui em casa:

( ) TV por assinatura ( *SKY, NET* )

( ) Computador

( ) Internet *wi-fi*

( ) Assinatura de jornal ou revista

5) Seus pais compram jornais ou revistas? ( ) Sim ( ) Não

6) Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

## As Asas de Ícaro

— Meter-se com reis dá nisto, Ícaro! — dizia o inventor Dédalo, desconsolado, ao seu filho, que o observava. Ambos estavam presos no labirinto de Creta, encomenda que o rei Minos fizera ao próprio Dédalo para encerrar o Minotauro, flagelo da cidade. O Minotauro fora derrotado, mas Dédalo caiu em desgraça com o rei, pois fornecera a princesa Ariadne o fio que ela entregou a Teseu e o qual este usou para fugir do labirinto após matar o Minotauro. Minos, que não esperava que Teseu derrotasse o monstro, passou a ver Dédalo como traidor e o fez provar, junto com o filho Ícaro, um pouco do seu próprio remédio.

Um dia os dois estavam a contemplar o azul do céu, sentados em uma colina como de hábito, quando Dédalo deu uma palmada repentina na testa: — Já sei, Ícaro, o que faremos! Sem dizer mais nada, começou a descer o rochedo, acompanhado pelo filho, que o seguia apressadamente. O jovem sabia que o pai era muito inventivo e que estava sempre com a cabeça cheia de novos projetos. Preferiu deixar que a idéia amadurecesse na cabeça do velho enquanto desciam. Tão logo chegaram à base da ilha, o velho mandou. — Vamos, pegue minhas ferramentas — disse o pai ao filho, antes de sair em busca de alguma coisa.

Quando Dédalo retornou, seus braços estavam repletos de penas de aves, que ele abatera com a eficiência de um experiente caçador. — O que pretende fazer, pai, com todas estas penas? — disse Ícaro. Sem responder, Dédalo começou a serrar pedaços de madeira. De suas mãos começaram a surgir duas grandes armações, que lembravam o esqueleto de uma asa. — O que é isto, uma fantasia? — perguntou Ícaro, ao ver o pai colar as penas nas varas de madeira. — Tudo se inicia pela fantasia, meu Ícaro... — disse o velho, com o ar sonhador. Logo Dédalo tinha nas mãos um grande e alvo par de asas. — Vamos, filho, me ajude a colocá-las nas costas! Ícaro, que naturalmente já entendera o plano, ajudou-o, empolgado pela idéia.

Nem bem Dédalo terminara de colocar o par de asas as costas, seus pés começaram a se erguer do solo. — Funciona! — exclamou Ícaro, sentindo no rosto suado o vento refrescante das asas do pai. — Vamos, Ícaro, vamos construir uma para você também! Os dois passaram o resto do dia aplicados em aperfeiçoar o mecanismo das asas artesanais. — Aqui está a nossa liberdade! — disse o velho, ao colar as últimas penas nas armações. — Mas serão sólidas o bastante para atravessarmos o oceano? — perguntou Ícaro. — Claro! — respondeu Dédalo — O único cuidado que devemos ter é não nos aproximarmos muito do sol, pois o calor poderia derreter a cera que prende as penas.

No dia seguinte, bem cedo, subiram para o alto da torre, cada qual carregando com amoroso cuidado o seu par de asas. Exaustos, descansaram um pouco até que Ícaro, impaciente para testar o seu equipamento, ajustou as suas asas às costas. — Veja, pai, estou voando! — disse o rapaz, sem conter a sua euforia. Deu várias voltas ao redor da torre, perdendo aos poucos o medo da altitude; seu pai também circundou a ilha munido das asas para testar-lhes a resistência. — Basta de preparativos! — disse Dédalo. — Vamos embora! Pai e filho, juntos, colocaram os pés sobre a amurada, no ponto mais alto da torre; abaixo deles o mar espumava, chocando-se violentamente contra os recifes negros que pontilhavam toda a costa. — Agora! — ordenou Dédalo. Os dois lançaram-se ao ar, batendo os braços de maneira tão ritmada que pareciam dois pássaros a dividir o azul do céu com as gaivotas, que os observavam pasmadas.

— Não se esqueça do sol! — dizia de vez em quando Dédalo, ao ver que Ícaro se descuidava, subindo em demasia. No começo os dois lutaram um pouco com as correntes de ar, que lhes roubavam momentaneamente o equilíbrio. Às vezes, o pai buscava apoio nos

braços do filho, às vezes, o filho recorria ao auxílio do pai. Já haviam deixado há muito tempo a ilha e agora não havia outro jeito senão mover os músculos com vigor, tentando poupar ao máximo o fôlego. Dédalo ainda estava entregue ao deslumbramento quando percebeu que seu filho havia desaparecido. — Ícaro, onde está você? — disse, inquieto. O jovem, muito distante dali, planava nas alturas. De olhos cerrados, Ícaro lançara-se num vôo cego, para além das nuvens. Após haver ultrapassado a linha dos grandes e acolchoados montes brancos, ficara pairando sobre eles, enquanto o sol arrancava um brilho intenso de suas asas. Sua pele refletia um tom dourado e parecia que ele era o próprio filho do Sol.

— Queria ficar aqui para sempre! — disse, inebriado de liberdade. Enquanto agitava as asas, percebeu que uma grande pena roçou-lhe o nariz. Seus olhos acompanharam rodopiando pelo espaço sem limites até desaparecer misturada ao branco das nuvens. Ícaro passou as costas das mãos sobre a testa suada. Uma deliciosa rajada de vento refrescou sua pele ao mesmo tempo em que percebeu que um grande tufo de penas espalhava-se ao seu redor, como se um imenso travesseiro tivesse sido rasgado e esvaziado de todo o seu conteúdo. Grossos fios de cera derretida escorriam pelas armações, alcançando os seus braços. Com um grito de medo, Ícaro percebeu que a estrutura das asas se desfazia. Procurou esconder-se sob as nuvens, mas o sol tornara-se tão intenso que desmanchava as próprias nuvens. Ícaro percebeu que era o seu fim: — Socorro, pai! — gritou. Entretanto, sua voz perdeu-se no vácuo. Seu pai, longe dali, estava impotente para lhe prestar qualquer auxílio. Desistindo, afinal, de tentar recuperar altura, Ícaro abandonou-se ao destino, indo cair nas águas revoltas do oceano.

Enquanto isto, Dédalo vasculhava os céus. — Ícaro, meu filho, responda! — clamava inutilmente. Durante muito tempo o velho vagou, fugindo sempre ao calor do sol, até que avistou sobre as ondas algumas penas. Sobrevoando mais um pouco o local, Dédalo acabou por avistar o corpo do filho jogado às margens de uma das praias. Depois de tomá-lo nos braços, ficou um longo tempo abraçado a ele. Com o coração despedaçado, como as asas de Ícaro, Dédalo o enterrou no mesmo local, que passou a se chamar Icária, em sua homenagem.

[http://www.mitologia.templodeapolo.net/mitos\\_ver.asp?Cod\\_mito=7&value=As%20asas%20de%20%C3%8Dcaro&mit=Mitologia%20Grego&prot=Afrodite&Ind=](http://www.mitologia.templodeapolo.net/mitos_ver.asp?Cod_mito=7&value=As%20asas%20de%20%C3%8Dcaro&mit=Mitologia%20Grego&prot=Afrodite&Ind=)<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Conto mitológico encontrado no livro intitulado *As 100 Melhores Histórias da Mitologia* (FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C., 2013). Nele o conto mitológico possui o título *As Asas de Ícaro* (p. 54-56).

### **Estudantes comemoram medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática**

Olimpíada teve 18 milhões de inscritos. 501 jovens receberam medalhas de ouro.

Estudantes de todo o país participaram da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que teve mais de 18 milhões de inscritos. Na segunda-feira (20), o palco do Theatro Municipal do Rio de Janeiro foi o pódio para esses jovens bons de conta. São 501 medalhistas de ouro.

Um dia depois da premiação, a equipe do Jornal Hoje encontrou o estudante Alessandro Pacanowski na fila do consulado dos Estados Unidos, no Rio. No mês que vem, ele começa a frequentar a universidade de Yale, onde ganhou uma bolsa de estudos. O passaporte já está bem carimbado e passou por cinco países, onde este gênio da matemática conquistou várias medalhas.

Depois da universidade, o plano é voltar para o Brasil e trabalhar no projeto social que ele criou. “Eu queria passar isso para outras pessoas, porque eu tive essa oportunidade. Tem gente que não tem. Tem criança que chega na 5ª série e não sabe a tabuada direito. E a gente começa a fazer trabalho com a criança e dois anos depois ela já tá conseguindo ganhar medalha na OBMEP”, afirma Alessandro.

As medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas são muito disputadas. O Theatro Municipal do Rio ficou lotado para a cerimônia de premiação. No hotel, onde quase 500 estudantes de quase todos os estados do país ficaram hospedados, esta manhã ainda foi de comemorações.

Na hora de ir embora, os estudantes exibem as conquistas que levam com orgulho para casa. “Foi incrível, a melhor sensação que eu já tive na vida. Agora é se esforçar mais ainda para voltar no ano que vem e rever todo mundo”, comemora Scheucier de Medeiros, de 15 anos. “A melhor parte é quando você conhece os amiguinhos que você só conhecia pelas redes sociais”, completa Bruno Silva, também de 15 anos.

Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/estudantes-comemoram-medalhas-na-olimpiada-brasileira-de-matematica.html>



Além do filme "Divertida mente", outro evento, sobre animação e cinema, alegra crianças e jovens: é o ANIMA MUNDI. Vamos conhecer mais sobre esse evento?

Professor, qual o caminho? Leitura individual ou coletiva?

Subtítulo: breve resumo da notícia.

Texto 4

MUNDO DA FANTASIA

Título da notícia

*Começa amanhã o Anima Mundi, maior festival de animação da América Latina, que conta com mais de 450 filmes e oficinas gratuitas*

O Anima Mundi ganha casa nova em sua 23ª edição, que começa amanhã: a Cidade das Artes, na Barra – onde as sessões de longas e várias atividades são gratuitas. "Lá é um mundo. O lugar oferece toda a estrutura de que precisamos. Só montamos a tela e o projetor", explica Aída Queiroz, uma das quatro idealizadoras do festival de filmes de animação, o maior da América Latina. Com a nova sede já em ordem para receber o público até o dia 15, ela vai logo ao que interessa: o que será visto nos telões dos seis pontos de exibição do evento – Cidade das Artes, Cine Odeon, Auditório do BNDES, Maison de France, Oi Futuro e Ponto Cine.

"Olha esse que lindo... Olha aquele, que incrível...", se empolga a idealizadora, com seu sotaque mineiro. Entre os 450 curtas e os oito longas, existem os mais variados temas e técnicas. Mas um assunto foi disparado o que mais chamou a atenção dos curadores. "Filmes de todos os países que recebemos (foram 40 no total) falavam sobre a conectividade", diz Aída.

Alguns abordam o tema de forma engraçada, como o curta americano 'Aria for a cow', de Dan Lund. No desenho, uma vaca chama a atenção de um menino que vive com um fone no ouvido, desligado de tudo, para a importância do que está ao seu redor.

"Com as novas tecnologias, até a forma de se relacionar mudou. A gente tem que prestar atenção nisso para não se perder", alerta Aída [...]

[...] Outra coisa muito legal que sempre fazemos é trazer profissionais de renome", ressalta Aída. Não à toa, o diretor de 'O Pequeno', Mark Osborne, estará presente, além de vários outros, como o brasileiro Rodrigo Gava, que lançará 'Nalticus – A Primeira Aventura de Colombo'.

"Vimos vários filhotes nossos se tornando grandes animadores. Por isso é tão importante esse espaço. Nosso mercado está engatinhando ainda, mas crescendo. Isso é resultado de muito trabalho, ao longo de mais de duas décadas", comemora.

Professor, sugerimos que, se possível, antes de ler o texto, assista com os alunos ao curta sobre o ANIMA MUNDI nos links <https://www.youtube.com/watch?v=QBnc-n5eHsg> ou [https://www.youtube.com/watch?v=N9noaMm\\_pa4](https://www.youtube.com/watch?v=N9noaMm_pa4) ou <https://www.youtube.com/watch?v=5vxJwsk26ls>

Sugerimos que trabalhe com os alunos o que leva um fato a se tornar notícia, quais as partes que formam a notícia. Mostre que o texto tem um compromisso com a realidade com o objetivo de informar. Há o predomínio da 3ª pessoa.

Da estrutura de uma notícia jornalística pode constar:

Manchete ou título principal – geralmente com letras maiores, em destaque.

Título auxiliar ou subtítulo – Complementa a manchete, acrescentando algumas informações. .

Lide (do inglês *lead*) – Corresponde ao primeiro parágrafo, e normalmente sintetiza o fato, respondendo às questões: O quê? Como? Quando? Por quê?

Corpo da notícia – texto expõe mais detalhadamente o fato noticiado.



www.dgabc.com.br

Jornal O DIA, Caderno O dia d, 9.7.2015.

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: onde a notícia foi publicada.

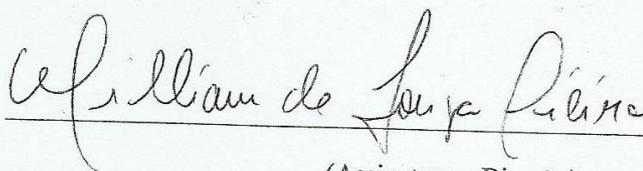
PÁGINA 6

Fonte: Caderno pedagógico – SME – RJ – 4º bimestre (2015, p. 6)

**CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA**

Pela presente, a ESCOLA MUNICIPAL PAULO RENATO SOUZA (09.18.094), sediada à Rua Jacareúba, nº 80, localizada no bairro de Cosmos, Rio de Janeiro / RJ, representado por seu (sua) diretor (a) William de Souza Vieira declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa "RETEXTUALIZAÇÃO DO CONTO À NOTÍCIA: IDENTIFICAÇÃO DE FATOS" realizada pela pesquisadora Gisele Gomes Guedes, para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da Prof. Dr. Marli Pereira, durante o ano letivo de 2015.

Rio de Janeiro, 22 de Julho de 2015.



(Assinatura – Direção)

*William de Souza Vieira*  
DIRETOR IV  
Matr. 11/170.254-7



ANEXO I - Carta de anuência para a realização da intervenção – 2016

**CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA**

Pela presente, a ESCOLA MUNICIPAL PAULO RENATO SOUZA (09.18.094), sediada à Rua Jacareúba, nº 80, localizada no bairro de Cosmos, Rio de Janeiro / RJ, representado por seu (sua) diretor (a) William de Souza Vieira declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa "RETEXTUALIZAÇÃO DO CONTO À NOTÍCIA: IDENTIFICAÇÃO DE FATOS" realizada pela pesquisadora Gisele Gomes Guedes, para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da Prof. Dr. Marli Pereira, durante o ano letivo de 2016.

Rio de Janeiro, 22 de Julho de 2015.

*William de Souza Vieira*

(Assinatura – Direção)



*William de Souza Vieira*  
DIRETOR IV  
Matr. 11/170.254-7

ANEXO J - Parecer do Comitê de Ética – UFRRJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 626/2015

**PARECER**

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Retextualização do conto à notícia: identificação de fatos*” sob a responsabilidade da Profa. Marli Pereira, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, processo 23083.004267/2015-93, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 24/07/2015.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva  
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Serviço do 14º RCPN - Tabelionato / Rua Doze de Fevereiro, 427/A - Bairro  
Rio de Janeiro - RJ - Tel.: 2401-3500 / Registrador e Notário: R. E Fábio Lopes D. S. S.

**AUTENTICACAO**

Certifico e dou fé que a presente cópia é a reprodução fiel do  
original que foi apresentado. Cod: X000000BFE4D. Conf por: \_\_\_\_\_  
Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2015. Serventia : 4 60  
36% TJ+FUNDOS : 1 65  
Total : 6 25

SERGIO ROBERTO FERREIRA  
EBDW-27609 RZN Consulte em <https://www3.tjrj.jus.br/sitepublico>