

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO**

MARIA DAS GRAÇAS GOMES NASCIMENTO

**GÊNEROS TEXTUAIS DA ESFERA JORNALÍSTICA: POSSIBILIDADES DO
USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EJA**

São Paulo, SP

2015

MARIA DAS GRAÇAS GOMES NASCIMENTO

**GÊNEROS TEXTUAIS DA ESFERA JORNALÍSTICA: POSSIBILIDADES DO
USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Especialista em PROEJA.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Rovani Andrade

São Paulo, SP

2015

N196g Nascimento, Maria das Graças Gomes.
Gêneros textuais da esfera jornalística: possibilidades do uso de
sequência didática na EJA / Maria das Graças Gomes Nascimento.
São Paulo: [S.n.], 2015.
83 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Rovani de Andrade.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Educação
Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos) - Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2015.

1. Currículo 2. Gêneros Textuais 3. Sequência Didática 4.
Educação de Jovens e Adultos 5. EJA I. Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

MARIA DAS GRAÇAS GOMES NASCIMENTO

**GÊNEROS TEXTUAIS DA ESFERA JORNALÍSTICA: POSSIBILIDADES DO
USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Especialista em PROEJA.

Aprovado em: ____ / ____ / 2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flávio Rovani de Andrade
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Profa. Dra. Alda Roberta Torres
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo –IFSP

São Paulo, SP

2015

À minha tia-mãe Ivone Maria Gomes Brandão
(*In memoriam*) por não me abandonar até o
fim de seus dias.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, pelas oportunidades, aprendizado e por iluminar meus caminhos e a Santa Catarina de Alexandria por interceder junto ao Senhor dando-me forças para traçar metas e alcançar meus objetivos;

Ao Prof. Dr. Flávio Rovani de Andrade, cuja luz tornou este processo muito valioso e proveitoso;

À Profa. M.a Maria Patrícia Cândido Hetti pela participação ativa e direta neste passo gigantesco a caminho do engrandecimento profissional, minha eterna gratidão;

Aos meus amados e sonhados sobrinhos Kauê e Arthur que irradiaram seu amor tornando a vida mais encantadora;

A minha prima-irmã, Eunice Brandão Sales por desempenhar papel de filha em minha vida, com suas preocupações, atenção e carinho;

Aos amigos do curso, pelas experiências partilhadas ao longo deste percurso. Levo comigo amizades que foram construídas, para além do espaço acadêmico;

A minha amiga Maria José Abrão, com a qual entabulei algumas discussões, partindo de um simples diálogo um plano para melhoria da Educação de Jovens e Adultos;

Agradeço, também, ao amigo José Ribamar do Nascimento pela amizade infinita e Renato Cremonezi por sua leitura preciosa;

E principalmente aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos por permitir-me observá-los. Sem eles, esta monografia não teria valor, não teria razão de existir.

Como diz o poeta:

“É impossível ser feliz sozinho”

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e enunciar a novidade” (FREIRE, p.29, 2003).

RESUMO

Esta Monografia tem por objetivo produzir uma Sequência Didática (SD), embasada nas teorias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), desenvolvida para alunos de nível médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa SD focaliza, dentro da esfera jornalística, o gênero *reportagem*, presente em jornais impressos. O ensino desse gênero justifica-se por recuperar informações atualizadas e detalhadas sobre fatos recentes e de grande repercussão dada a importância desse meio cultural de difusão de informação e de conhecimento na vida contemporânea. E partindo do pressuposto de que os gêneros são produtos históricos e socioculturais que existem a partir das práticas sociais e que podem ser tomados como instrumento para mediar o processo ensino-aprendizagem da língua e das marcas discursivas que o compõem, é preciso encontrar caminhos para ensiná-los. Nesse aspecto, tal estudo visa apresentar proposta de ensino com o gênero da esfera jornalística (reportagem) por meio de Sequência Didática (SD). As atividades que compõem a SD enquadram-se nos eixos de ensino de compreensão e produção de textos escritos e orais. Para tanto, se buscou, ainda, sintetizar o conceito de gênero segundo Bakhtin (1997), Dolz, Schneuwly (2013) e Marcuschi (2003-2008). A expectativa é que a SD aqui proposta possa auxiliar os alunos a identificar os posicionamentos que sustentam os textos jornalísticos – gênero reportagem – e que poderá ser explorada para uma autêntica situação de interação comunicativa na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Currículo; Gêneros textuais; Sequência Didática; Educação de Jovens e Adultos – EJA.

ABSTRACT

This monograph aimed to present and discuss a Didactic Sequence (DS), based on the theories of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2013), developed for high school students form of adult and youth education. This DS concentrates on the journalistic sphere, present at newspapers printed. The teaching of this kind is justified by the recovery of updated and detailed information on recent events and of great impact, given the importance of this cultural milieu for dissemination of information and knowledge in contemporary life. And supposing that genres are historical and socio-cultural products that exist from the social practices, which can be taken as a tool to mediate the teaching and learning of the language, and discursive marks that compose the process, you must find ways to teach them. Thus, this study aimed to present a proposal for the educational sphere journalistic genres (reportage), teaching Didactic Sequence (DS). The activities that compose the DS that fit the axles of understanding of teaching and production of written and oral texts. Then, we also sought to synthesize the concept of genre according to the theory of Bakhtin (1997), Dolz, Schneuwly (2013) and Marcuschi (2003-2008). The expectation is that the DS proposed here can help students identify the positions that support the journalistic texts - reportage genre - and that can be exploited by an authentic situation of communicative interaction in adult and youth education.

Keywords: Curriculum; Textual genres; Didactic Sequence; adult and youth education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Suporte dos gêneros textuais	42
Figura 2: Esquema da Sequência Didática	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação Teorias de Currículo	19
Quadro 2: Agrupamento de gêneros	36
Quadro 3: Esferas comunicativas	40

LISTA DE SIGLAS

CESP	Currículo do Estado de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo
SD	Sequência Didática
SEE/SP	Secretária do Estado da Educação de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CURRÍCULO: HISTÓRIA, CENÁRIOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
1.1. Currículo: Conceito e História	16
1.2. Terias do currículo: tecendo reflexões	18
1.3. A proposta curricular	22
1.4. Proposta curricular da EJA: desafio e perspectiva de construção	25
1.5. Cenário da Educação de Jovens e Adultos	27
1.6. Aprendizagem-ensino na EJA	28
CAPÍTULO II - GÊNEROS TEXTUAIS	32
2.1. Reflexões sobre gêneros textuais na perspectiva de Bakhtin, Dolz, Marcuschi e Schneuwly	32
CAPÍTULO III – COMUNICAÇÃO JORNALÍSTICA	39
3.1. A esfera comunicativa jornalística	39
3.2. Compreendendo o gênero reportagem.....	41
CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
4.1. Metodologia.....	44
4.2. A Sequência Didática	45
4.3. Desenvolvimento da Sequência Didática	47
4.4. Objetivos esperados.....	48
4.5. Uma proposta de organização	48
4.6. As atividades propostas na unidade de trabalho.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE	62

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está se reconfigurando e cada vez mais o acesso ao conhecimento torna-se condição essencial para o exercício da cidadania. É certo que vivemos em um mundo globalizado, tecnológico e moderno, visto que, as formas de comunicação, informação e interação trazem novas formas de se relacionar, informar, aprender a: conhecer, fazer, viver e ser¹. Além de ver, olhar e atuar no mundo. Diante deste contexto, o grande desafio da escola é formar leitores críticos capazes de relacionar textos, contextos e experiências vividas, de identificar ideias e valores e de posicionar-se sobre eles. Para tanto, é preciso que o aluno perceba que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos. Marcuschi (2008), afirma que a "comunicação verbal só é possível por algum gênero textual", assim, é necessário auxiliá-los a pensar que a comunicação se realiza através de textos, que é preciso compreender e produzir de maneira adequada a cada situação de comunicação.

Este estudo urge da necessidade de trabalhar uma linguagem, que permita a leitura e produção textual crítica de gêneros textuais, para modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tornando-os um instrumento dinâmico nas atividades, na didática, nas práticas e situações da vida desses alunos. Por conseguinte, nosso objetivo é desenvolver uma Sequência Didática (SD), com o uso de gênero textual da esfera jornalística, para essa modalidade da educação; contribuir para o processo de formação aprendizagem-ensino² desses cidadãos; corroborar com aqueles que se encontram envolvidos na educação de jovens e adultos - escola e professores.

E, partindo do pressuposto que os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 2000)*, ressaltam o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, considerando a situação de produção social e material do texto saltam aos nossos olhos os gêneros textuais de grande circulação, que possam transitar facilmente no cotidiano dos alunos.

¹ Os quatro pilares da Educação - baseados no Relatório para UNESCO, coordenada por Jacques Delors.

² Aprendizagem-ensino: termo utilizado com base na compreensão dos autores Paulo Freire – “Pedagogia da Autonomia” e Vera Candau,- “A Didática em Questão”, que destacam a importância da aprendizagem em relação ao ensino na construção do conhecimento e na perspectiva da didática, portanto, Aprendizagem-ensino retrata a importância e a disposição dos alunos em adquirir conhecimentos, sobre a proposta de ensinar, o essencial é que ele aprenda, assim, nós educadores podemos ensinar.

É a partir desta constatação que propomos trabalhar com gêneros textuais da esfera jornalística em sala de aula. O ensino desse gênero justifica-se por recuperar informações atualizadas e detalhadas sobre fatos recentes de grande repercussão, dada à importância desse meio cultural de difusão de informação e de conhecimento na vida contemporânea. Trabalhar com os gêneros da esfera jornalística é oferecer elementos aos educandos para que, construam saber real, a qual possam contextualizar os saberes adquiridos nas mais diversas situações comunicativas da sociedade.

Para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, torna-se prioritariamente necessário compreender tanto o contexto de produção como as características estruturais, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade, de qualquer que seja o gênero textual. Sendo assim, o discurso é uma prática, a linguagem é o seu lugar e ela implica ideologia, que é o valor imbricado na construção dos sentidos na qual se constitui sócio-historicamente. Isto quer dizer que os gêneros textuais são instrumentos de comunicação e representam os discursos socialmente instituídos, padronizados, estabelecidos de acordo com a necessidade comunicativa e com a esfera social a que pertencem.

Nessa perspectiva, os discursos e gêneros são formados nas estruturas e processos sociais - discurso deriva das instituições, e gênero das ocasiões sociais convencionalizadas em que a vida social acontece. Os textos são, portanto, duplamente determinados: pelos sentidos do discurso que aparecem no texto e pelas formas, significados e construções de um gênero específico. Isso posto elegemos o gênero reportagem da esfera jornalística como eixo norteador para a Sequência Didática (SD) sugerida neste trabalho de conclusão de curso. Este trabalho está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo buscou-se fazer uma sinopse em torno dos cenários relevante da história do currículo e considerações acerca dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 2000)*, relacionando-os com a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo – PCSP (São Paulo, 2008)*, destinada para o ensino regular nos níveis fundamental e médio, deixando à margem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Estado de São Paulo. Considerando a singularidade das conexões que cada uma estabelece para a aprendizagem-ensino dos gêneros textuais. Neste capítulo vamos também discutir à necessidade de aprendizagem-ensino na EJA de gêneros textuais, que considera e valoriza a vida real das pessoas envolvidas, suas impressões, vivências e opiniões.

No segundo capítulo será apresentada uma reflexão acerca dos gêneros textuais na perspectiva de Bakhtin (1997), Dolz (2013), Schneuwly (2013) e Marcuschi (2003-2008). Elencados como suporte teórico para o estudo dos gêneros textuais deste trabalho. Tendo em vista, que os PCN e a PCSP de Língua Portuguesa estão baseados na teoria dos gêneros textuais que seguem os preceitos defendidos pelo grupo de Genebra e Marcuschi (2003-2008), sustentados na visão bakhtiniana.

O terceiro capítulo será exposto à esfera comunicativa jornalística e o gênero textual reportagem. O gênero textual reportagem, usufrui da liberdade da subjetividade e conduz o leitor a um posicionamento crítico, revelando-lhe ângulos insuspeitos, aclarando e ampliando a visão sobre determinado assunto. É livre o uso de recursos como narração, descrição e a exposição. Os textos da esfera comunicativa jornalística possuem alto grau de circulação e acesso à população menos escolarizada, logo desenvolve papel de informar e formar opinião acerca de acontecimentos sociais. Sendo assim, ensinar o texto jornalístico na escola é possibilitar ao aluno a ampliação de seu olhar em torno do mundo que o cerca e seu poder de comunicação na sociedade contemporânea.

O quarto e último capítulo se constitui na reflexão e construção de uma proposta didática pedagógica ancorada nos gêneros textuais da esfera jornalística. O percurso metodológico que dá início à proposta baseia-se no modelo de Sequência Didática (SD) elaborada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly (2013). Segundo esses autores uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Assim, o uso da SD se justifica neste trabalho por ser entendida por nós como instrumento de ensino para ampliar as possibilidades do uso da linguagem trabalhando com textos que aproximam da realidade dos alunos.

A ideia de usar textos da esfera comunicativa jornalística em sala de aula como instrumento pedagógico, para aprendizagem-ensino dos gêneros textuais na EJA surgiu a partir de reflexões de como tornar acessível aos educandos uma leitura, que fizesse sentido para eles em sala de aula. E partindo da premissa que os gêneros textuais requerem um suporte que os divulguem, citando os jornais podemos dizer que seus conteúdos refletem os valores da sociedade, a ética e a cidadania, nos mais variados temas publicados. Portanto, não há dúvida de que os jornais são instrumentos de cunho didático pedagógico para o ensino de gêneros textuais na escola.

CAPÍTULO I – CURRÍCULO: HISTÓRIA, CENÁRIOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

1.1. Currículo: Conceito e História

Refletir sobre aprendizagem-ensino de gênero textual, requer entender o que é currículo, por tanto, neste capítulo vamos buscar definir Currículo na perspectiva de Silva (2015). Etimologicamente o termo currículo é derivado da palavra latina Curriculum, que significa caminho ou percurso a seguir. Partindo dessa premissa Silva (2015) afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p.150)

Deste modo, o currículo ocasiona múltiplas dimensões que constituem o espaço geográfico, as identidades, as relações de poder, a visão de mundo e de sociedade. Assim, para compreendermos a constuição do currículo é preciso recorrermos à história, tendências e conceitos. Segundo Silva(2015), os estudos especializados acerca do currículo surgiu nos Estados Unidos da América em 1918, por Bobbit no livro denominado *The curriculum*, o qual descreve o currículo como:

um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. [...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril. [...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados... (SILVA, 2015, p. 12).

Na alocação curricular de Bobbitt (SILVA, 2015), o currículo deveria ser capaz de explicitar no sistema educacional as finalidades precisa de desígnios, que ambicionavam alcançar, para tanto, era preciso estabelecer procedimentos e métodos de mensuração, que permitissem saber com precisão se eles foram legitimamente alcançados. Nesse aspecto de acordo com Silva (2015) o currículo consiste no que Bobbitt afirma ser: “ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo” (p.13), portanto, o que Bobbitt definiu ser currículo passou a ser uma realidade, para muitas escolas, professores e alunos.

É importante ressaltar, que o livro de Bobbitt, foi lançado em momento peremptório para a história da Educação estadunidense. Ocasão esta, que diferentes grupos econômicos, políticos e culturais buscavam definir os objetivos da educação escolarizada de massas. “O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas

humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais?” (SILVA, 2015, p. 22).

Segundo Tomaz Tadeu Silva (2015), Bobbitt propunha desenvolver nas escolas as “habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (p. 23), seguindo os princípios de organização científica nomeados por Taylor. A proposta de Bobbitt é consolidada no livro de Ralph Tyler, lançado em 1949. Assim, Bobbitt e Tyler buscavam regulamentar o sistema educacional as normas da indústria, sob essa perspectiva o currículo foi estruturado nas ideias de organização, desenvolvimento e eficiência.

Assinala Silva (2015), que John Dewey em 1902, publica o livro *The child and the curriculum*, editando em suas páginas evidências preocupações com a construção da democracia e, não com o desempenho da economia. Afirmava que o enfoque no currículo deveria ser “os interesses e as experiências das crianças e jovens”. (SILVA, 2015, p.23). Proposta esta confrontada por Bobbitt e consolidada por Ralph Tyler, em 1949. Dessa forma, Bobbitt e Tyler defendia a regulamentação do sistema educacional as normas da indústria, sob essa perspectiva o currículo deveria ser estruturado nas ideias de organização, desenvolvimento e eficiência.

Seguindo a perspectiva, que o modelo institucional de currículo era fábrica. Podemos comparar o currículo ao processo industrial e administrativo sugerido por Taylor. Dessa forma, a aprendizagem-ensino era centrada no processo da organização e desenvolvimento possíveis de entrelaçar as relações de poder e saber, domínio, regimes e regras. É notável que as raízes do currículo esta diretamente relacionada ao controle social, sua constituição não é algo desprovido de intenções, margeia o controle da sociedade e edita as hierarquias sociais. Partindo desse princípio é possível notar, que o currículo já era constituído para servir os valores e interesses de uma sociedade dominante. “A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo.” (SILVA, 2015, p.148).

É sabido que aprender e ensinar é atividade intencional e planejada, a escola, portanto, ocupa o lugar de disseminar os saberes culturais e econômicos vivenciada por todos para garantir o controle e a uniformidade de classes. “Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis” (SILVA, 2015, p.148). Isto posto, o currículo passou a despertar interesses como campo de pesquisa e estudo, daí nasceram outras ideias, teorias e questionamentos acerca do currículo, todas na tentativa de

definir suas diretrizes e bases. O que deve ser ensinado? Para quem e para quê? Com qual objetivo um conteúdo ou valor é transmitido no lugar de outro?

Caminhando nesta perspectiva, devemos raciocinar de qual conhecimento queremos transmitir aos alunos, se o currículo deve atender à sociedade tal qual está posta, ou deve ser um currículo que contrapõe a determinados modelos de sociedade. Afinal “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2015, p. 15). Assim, entendemos que não deve existir um modelo único, pronto e acabado de currículo, mas uma perspectiva ampla de currículos, mesmo que sigam determinadas orientações, devemos sempre considerar o contexto em que a escola está inserida. Dessa forma, Silva (2015), assinala que, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p.15). É em torno dessa questão, que se incorporam as teorias do currículo.

1.2 – Teorias do currículo: tecendo reflexões

As teorias curriculares expõem sobre a função e as perspectivas do currículo no contexto educacional. A partir dessa premissa tecemos alguns apontamentos das teorias: tradicional, crítica e pós- críticas na visão de Silva (2015) editado em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

A teoria tradicional é marcada pelas tendências: conservadora que defende um currículo estruturado com objetivos, resultados esperados, métodos e formas de mensuração – formação humana técnica propociona a qualificação exigida na profissão; progressista propõe um currículo que considera os interesses e livre expressão do pensamento das crianças e jovens – defende uma escola pública, obrigatória e laica; clássico humanista – currículo centrado no ensino das matérias clássicas, obras literárias e artísticas.

Já as teorias críticas atentaram-se em desenvolver conceitos relacionados entre educação e ideologia. Silva (2015), faz referências à Louis Althusser, que sustentou em seus estudos que a escola garante a disseminação da ideologia e da força de trabalho, a qual atinge uma vasta população. Em uma ideologia capitalista são as disciplinas e conteúdos do currículo escolar que vão reproduzir os interesses da sociedade dominante sob as classes dominada.

Silva (2015) aborda as visões de Samuel Bowles e Herbert Gintis, os quais defendem a correspondência das relações sociais da escola e das relações sociais do local de trabalho. A escola, portanto, está destinada a dois tipos de formação a dos trabalhadores obediente para os cargos de produção e a escola destinada a formação dos líderes e cargos administrativos. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apontam que “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2015 p. 35). Dessa forma, Bourdieu e Passeron almejavam que os educandos de classes populares pudessem ter na escola educação e cultura, nas mesmas condições que as classes dominantes ofereciam aos seus filhos na família.

As Teorias pós- críticas colaboram no sentido de pensar o currículo enquanto conexão entre identidade e poder; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo. Tendo em vista que forma aquilo que somos: nossa identidade, nossa subjetividade. Portanto, as teorias pós- críticas controvertem a relação entre currículo e multiculturalismo, afrontando os conceitos de libertação, alienação, autonomia e emancipação.

Em Conferência³ ocorrida na Universidade de São Paulo, foi apresentado o quadro abaixo, com a síntese das principais características de cada teoria curricular elencada no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

Quadro⁴ 1- Classificação Teorias de Currículo

Tradicionais	Críticas	Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia
Eficiência	Emancipação e libertação	Poder
Objetivos	Currículo oculto	Sexualidade
	Resistencia	Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Silva, T. (2015).

³ Conferência Internacional sobre Sistemas de Informação e Tecnologia Management - CONTECSI de Maio, 28 a 30, 2014 - São Paulo, Brasil.

⁴ Quadro apresentado pela Doutoranda Marielle Barros de Moraes e Ariel Sánchez Espinoza – Professor da Universidad Nacional Autónoma del Estado de México, Toluca de Lerdo, México.

É através da teoria que alcançamos a compreensão do objeto e as intenções de um determinado grupo social. Segundo Silva (2015) as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que enfatizam e todas apresentam relações de poder que as envolvem de cunho político, econômico, cultural e racial, visto que não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da intencionalidade educacional. Contudo, o currículo é um território político contestado (SILVA, 2015).

Silva (2015) aponta em seus estudos a visão de Henry Giroux em torno do currículo. Para ele, Giroux compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

O processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”. (SILVA, 2015, p. 54).

Portanto, segundo Silva (2015), para Giroux é através da escola e do currículo que os educandos devem exercer práticas democráticas por meio do exercício da discussão e da participação, podem colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, avaliando seu contexto e percebendo as relações de controle. É importante ressaltar, o papel dos professores nesse processo, que devem ser provocadores, atuantes, para despertar no aluno o instinto do debate e da reflexão. Assim, poderão conquistar espaços para expor seus “anseios e desejos” e contestar as relações de poder.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (SILVA, 2015, p. 55).

Compreendemos que na concepção de Giroux, segundo Silva (2015), o currículo é político, cultural e crítico. Configura-se na construção de significados e valores sociais.

É sabido que Paulo Freire (2003), não desenvolveu uma teoria acerca do currículo, sua maior preocupação era desenvolver um método, para o processo de aprendizagem-ensino da Educação de Jovens e Adultos. Todavia, afirma Silva (2015), que as obras de Freire abordam questões valiosíssimas comumente aquelas relacionadas às teorias curriculares.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2003), Freire nos apresenta crítica ao currículo, àquele que o dominante impera sobre o dominado, pode-se dizer que Freire o classifica como educação bancária "Na visão bancária' da educação, o saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2003, p. 67). Nesse contexto, o educador

simplesmente desenvolve a função de transferir seus conhecimentos para o aluno, o que vai concretizar o ato de depósito bancário, desvinculando assim, a possibilidade do indivíduo o ato de conhecer. Freire (2003) faz fortes críticas a esse modelo de educação/currículo e enfatiza que dessa forma, o educador exerce papel ativo, enquanto o aluno está limitado a uma recepção passiva.

Paulo Freire (2003) propõe uma educação problematizadora, que não exista separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, a partir da ideia que o conhecimento é sempre intencionado, apontado para algo. Portanto, para Freire o ato de conhecer não é um ato isolado, individual. Conhecer abrange intercomunicação que Segundo Silva (2015) na concepção freiriana é através da intercomunicação que os homens se educam.

Freire (2000) defende a ideia que:

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

Na constituição de seu método, Paulo Freire (2003) utilizou as próprias experiências de seus alunos para definir os conteúdos programáticos, proporcionando significância para quem aprende. Isto posto, faz-se necessário perceber que a educação precisa outorgar parceria com a comunidade escolar, para a construção de um currículo a partir das necessidades comunitárias contribuindo para que os sujeitos possam se conhecer através dele e desenvolver a criticidade dos elementos socioculturais de fora dele.

O currículo apresenta acuidade no processo educacional, dado que faz parte do cotidiano da escola o qual vai exercer influência diretamente e determinante na visão de mundo dos educandos, suas atitudes e valores diante da sociedade. Dessa forma, o currículo e a escola devem proporcionar, que as crianças e os jovens e adultos exerçam práticas democráticas. Eles deverão ser convidados a participar da constituição do processo educacional, com possibilidade de refletir, discutir e colocar em debate as questões de práticas sociais, políticas e econômicas, assim, perceber o caráter de poder e controle, que o currículo exerce sobre que é aprendido na escola e poderão exercitar atitudes de emancipação e libertação.

É nesse contexto que devemos pensar a necessidade de construir uma proposta curricular para educação de jovens e adultos; isso é um desafio, para sua construção é necessário envolver a participação de todos os sujeitos – educandos – educadores, famílias,

comunidade etc. – é preciso considerar suas necessidades, especificidades, realidades, por tanto, não se pode construir proposta única, mas sim, múltiplas propostas, são múltiplas as características das regiões do país.

1.3 – A proposta curricular

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* foram elaborados em meados da década de 1990 com a finalidade de constituírem-se como referências para as discussões curriculares da disciplina. O enfoque da disciplina de Língua Portuguesa deixou de ser relegado ao trabalho com análise linguística e ao simples estudo da estrutura da oração e do período, passando a ter como objetivos desenvolver no educando as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, oralidade e produção de textos.

Segundo os PCN:

[...] as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 2000, p. 18-19)

Os PCN ressaltam o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s), bem como o lugar social destes; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Segundo o Currículo de Língua Portuguesa, “todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas” (PCSP, 2008, p. 43). Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia-a-dia. São formas verbais orais e escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade. É essa habilidade de interagir por meio de textos nas situações de comunicação em que circulam socialmente que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva.

Atualmente tem-se o texto como unidade de estudo essencial e o trabalho com a diversidade textual que já se incorporou às aulas de Língua Portuguesa, privilegiando "as práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito" (BRASIL, 1998, p. 45). Com base nos PCN foi elaborada a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP)*, que visa alcançar uma concepção de "escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo". (SÃO PAULO, 2008, p. 03). Diante das pressões que a "contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos" (Idem p. 07), faz-se necessário que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para o novo tempo. Para tanto, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEESP), desenvolveu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cujo documento básico propõe princípios orientadores para a prática educativa e prioriza a competência da leitura e da escrita.

Com o fim, proposto de alcançar voos na melhoria do ensino público paulista, no início de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresentou o projeto "São Paulo faz Escola". Entre as medidas adotadas, está a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo Língua Portuguesa - Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio*. Para tanto, foram criados os chamados *Cadernos do Professor*, que determinam os conteúdos a serem trabalhados durante os bimestres. A contextualização dessa Proposta nos materiais encaminhados para as escolas tem como norte os dispositivos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, as normas das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que são obrigatórias, e as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em uma ação integrada e articulada, cujo objetivo "é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo" (SÃO PAULO, 2008, p. 05).

Na sequência, foram divulgados os cadernos dos alunos. Ambos formam apostilas com atividades e/ou orientações (caderno do professor) totalmente esquematizadas em detalhes, com sugestão de textos, estratégias e avaliação já prevista ao final de cada atividade, denominada *Situações de Aprendizagem*.

É possível observar, nas atividades propostas, referência direta aos estudos da Escola de Genebra, que tudo indica que desenvolve a linha bakhtiniana de gêneros do discurso, em especial a noção de estudo dos gêneros por meio de as sequências didáticas de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2013).

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação da atividade humana. Porém, Schneuwly e Dolz (2013), observam que, em situação escolar, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se “*uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio*”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2013, p. 23).

Como processo de produção de texto, as apostilas de ensino do Estado de São Paulo apresentam, em linguagem acessível, a noção de gêneros textuais que fundamenta o trabalho com a produção de texto, trazendo conceitos e discussões de autores como Bakhtin, Schneuwly e Dolz. Esses autores afirmam que a perspectiva para o ensino-aprendizagem da produção de texto está centrada nos gêneros textuais ou discursivos, mas que também não deixam de lado alguns aspectos relacionados à tipologia textual (descrição, narração e dissertação), que podem ser incorporados ao trabalho com os mais diversos gêneros.

Nesse aspecto, podemos afirmar que o *Currículo do Estado de São Paulo* aproxima-se dos procedimentos de trabalhar os gêneros através da Sequência Didática (SD), elaborada por Bernard Schneuwly, Michèle Noverraz e Joaquim Dolz (2013), ressaltando que os aspectos tipológicos são os mesmos: narrar, argumentar, expor, relatar e descrever ações.

É válido ressaltar que o *Currículo do Estado de São Paulo* apresenta divisões por bimestre, e conseqüentemente divisão dos conteúdos de produção escrita, oralidade e escuta. Enquanto que a proposta elaborada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013), apenas apresentam exemplos de gêneros orais e escritos.

O desafio é desenvolver práticas de ensino da língua por meio do estudo dos gêneros textuais, de modo que possa proporcionar a compreensão da função social da língua. E isso torna a aprendizagem mais significativa para o aluno, pois ele se percebe parte da dinâmica social, sendo capaz de organizar, produzir, intervir, ampliar, questionar, adaptar os discursos instituídos.

Embora se deva valorizar o esforço da *Secretaria de Estado da Educação*, que por meio da *Proposta Curricular de Educação do Estado de São Paulo* vem desde 2008, efetivamente, tentando introduzir uma organização progressiva dos conteúdos disciplinares, tal qual procedimento defendido pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, de forma a não se ater mais a um programa escolar pueril. Contudo, o documento elaborado para nortear essa mudança paradigmática, carece de correções para que se possa “garantir o

desenvolvimento das cinco competências básicas⁵ que alicerçaram” (CESP, 2009, p.08) sua concepção.

Os pesquisadores visam o estudo dos gêneros do discurso, de forma paulatina, aos seus partícipes (aluno e professor), com intuito de melhorar a competência leitora e escritora do aluno, desenvolvendo habilidades que instrumentalizam o sujeito à prática da leitura e aproximando a escola da realidade social dos alunos, com procedimento de planejamento através da Sequência Didática. No entanto, o Currículo do Estado de São Paulo (CESP), desvia da proposta do grupo de Genebra ao especificar um determinado domínio para uma determinada série/ano, contradizendo a teoria que não vê essa separação estanque, mas sim, como uma progressão, em que novas capacidades de linguagem são construídas, fortalecidas sobre o que já existe, não sobre um novo.

1.4 – Proposta curricular da EJA: desafio e perspectiva de construção

"Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança"
(FREIRE, 2001).

É fato que a Secretária de Estado da Educação do Estado de São Paulo, não dispõe de proposta curricular de Língua Portuguesa, para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. E, para atender as exigências do disposto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, art. 37 e parágrafos o *Conselho Estadual da Educação* preferiu utilizar o material para professores e alunos, lançados e criados pelo INEP/MEC 2002, para o *Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA)*.

Todavia, com a unificação das provas do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* e Enceja em 2009, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) editou orientação para os professores que ministram aulas na modalidade de Educação de Jovens e

⁵1) Dominar a norma culta da língua Portuguesa e fazer uso adequado da linguagem verbal de acordo com os diferentes campos de atividades; 2) Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas e literárias; 3) Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar problemas; 4) Relacionar informações representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente; 5) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade cultural (Caderno do professor – Ensino Fundamental e Médio, 2009, p.8).

Adultos (EJA), desenvolvam suas aulas com o mesmo material disponibilizado na educação regular. A orientação lançada propõe adequações do Currículo de ensino regular fundamental e médio ao público de EJA. Compreende-se então que o Estado de São Paulo não dispõe de proposta curricular específica para modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A organização de aprendizagem-ensino da EJA está atrelada ao *Currículo do Estado de São Paulo* (CESP), para o ensino regular.

Ademais, a EJA não foi pensada neste documento. Esta modalidade de ensino requer uma proposta que considere as especificidades dos sujeitos atendidos, “os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2013, p. 48) como as diferentes vias de acesso à escrita e a compreensão das finalidades sociais em que a língua é empregada.

Dessa forma, sugerir adaptação da Proposta de ensino regular ao ensino de Jovens e Adultos é inóxico, não considerar que o adulto não é uma criança grande, e também que já tem clareza do porque e do para que estudar. Tal tomada de decisão não deve acontecer apenas em cumprimento a uma exigência legal. O trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos deverá desenvolver processos de formação humana, articulados com os contextos sócios históricos e com o enfrentamento de seus processos de exclusão, garantindo aos educandos jovens e adultos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental, numa perspectiva processual, formativa e emancipadora.

É de extrema urgência e um desafio pensar numa proposta com perspectiva processual, formativa e emancipadora para Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo. Entretanto, os governantes do Estado mais rico do país não podem se eximir da responsabilidade de criar políticas públicas educacionais para uma modalidade de ensino assegurada na legislação, garantindo a essa população que teve seu acesso e/ou permanência na escola negada por contingências sociais e econômicas o direito a uma educação de qualidade e que leve em consideração suas especificidades.

Vale ressaltar, que o *Ministério da Educação (MEC)*:

[...] tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados aos alunos e aos professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares. É um modo de traduzir a função supletiva da União no sentido de proporcionar aos projetos pedagógicos das instituições e dos estabelecimentos da EJA mais recursos didáticos. Outras iniciativas se dirigem para projetos relativos ao apoio a docentes que queiram desenvolver ações de formação continuada. (PARECER 11/2000, p.52)⁶

Com o objetivo de integrar e fortalecer a didática da EJA, a partir de 2003, com a mudança de governo da República Federativa, o projeto foi totalmente reestruturado, da proposta e o material didático ganhou nova perspectiva com caráter interdisciplinar e flexível.

Neste mesmo ano, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva lançou o *Programa Brasil Alfabetizado* com objetivo de:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2003)

É perceptível que essa iniciativa do governo favorece ensino de qualidade para a EJA, no entanto, é necessário que hajam maiores investimentos nos estados e a exigência ao cumprimento no disposto da Lei.

1.5 – Cenário da Educação de Jovens e Adultos

“Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade”. “A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos” (BRASIL, 2008, p. 1).

O cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está situado nas contradições sociais do Brasil de ordem política, econômica e cultural, que perpassam a História da Educação no país. A EJA, enquanto modalidade de ensino foi criada para atender jovens e adultos que devido a razões diversas não conseguiram e/ou não lhe foram permitidos concluir seus estudos no ensino fundamental e médio em idade cronológica adequada, conforme a foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

⁶ Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação: Faz referência às Diretrizes Nacionais curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Sabe-se que o retorno à escola não acontece de forma simples. Em sua grande maioria é um querer que envolve as famílias, as condições econômicas e de acesso. É uma decisão que todos são chamados a participar e assumir responsabilidades para que não ocorram idas e vindas, ingressos e desistências. Retornar a escolarização para os jovens e adultos é um desafio, um projeto de vida.

Atualmente, a realidade nos mostra que os Jovens e Adultos que retornam ao processo de escolarização contemporizam em níveis variados de conhecimentos e saberes práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Ademais, têm compromisso e responsabilidades definidos que os ocupam e os movem bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos (SÃO PAULO-SP SME/ DOT, 2010). Entretanto, espera-se que ao adentrarem os muros da escola essa sequência cristalizada de modelos de ver e olhar o mundo sofra uma ruptura, onde a zona de conforto que antes os enfeitiçava, passe a ser ocupada a cada instante por reflexão sobre suas práticas e acontecimentos do dia-dia.

Nessa perspectiva a educação pode constituir-se na possibilidade de inclusões de saberes através da convivência diária da produção e a circulação do conhecimento, proporcionando assim, o florescer de pensar a sua vida, seu modo de ser, agir e estar no mundo e, de viver e fazer a condição humana.

Caminhando nessa direção, a educação passa a fazer sentido ao ser humano porque também o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. Assim, Paulo Freire defende que: “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível à luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p.121). Dessa forma, a educação é vista como um direito da pessoa humana de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania.

1.6 - Aprendizagem-ensino na EJA

"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção". (FREIRE, 2002)

O processo de aprendizagem-ensino da EJA deverá ter como função social de envolver os educandos nas práticas escolares e sociais, objetivando a formação humana e acesso à cultura e à cidadania de forma que possam imprimir novos saberes que possibilitem a formação de uma visão crítica e reflexiva diante dos acontecimentos reais da vida e do mundo que fazem parte. Para tanto, isso implica dar continuidade à escolarização que os permitirá dominar e compreender a linguagem oral e escrita. O domínio da língua oral e escrita é condição *sine qua non*, para participação social efetiva, pois é pela linguagem que os homens se comunicam, têm acesso a informações, expressam e defendem seus pontos de vista, assim, segundo os PCN (1998), o domínio da linguagem pode oferecer condições de plena participação social. Dessa forma, terão a possibilidade de construir e partilhar visões de mundo assim como produzir conhecimento.

Segundo Paulo Freire (2001, p.11), “a compreensão crítica do ato de escrever não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo”. O que para os alunos da EJA é essencial à intermediação do professor na construção do sentido do texto, oportunizando identificar-se com o autor ou distanciar-se dele, assumindo então, uma posição crítica, como sujeitos produtores da sua aprendizagem. A construção dos sentidos do texto é imprescindível à interação entre os interlocutores, pois ao mesmo tempo em que o leitor decifra o texto, vai contrapondo os sentidos que construiu ao longo de sua experiência vivida. Dessa forma, concordamos com Freire ao afirmar que “a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler” (FREIRE, 2002, p.119).

Para Paulo Freire (2001), a educação deve ser emancipadora, visando à libertação da opressão e da injustiça, contribuindo para a transformação radical da realidade com propósito de torná-la mais humana, permitindo assim que os homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como simples objetos. Caminhando nessa direção, a educação pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, na medida em que

denuncia e anuncia os processos de opressão e exclusão, despertando os jovens e adultos para a necessária transformação social. Assim, a educação deve servir como instrumento de mudança social em sua dimensão maior deve possibilitar a leitura crítica do mundo.

É fato que a Educação de Jovens e Adultos, tanto no passado como no presente sempre abrangeu um contíguo “muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.01). Nessa perspectiva acredita-se que somente a adoção de uma metodologia pedagógica apropriada para este público idiossincrático possa justificar e possibilitar uma aprendizagem-ensino que tenha o propósito de “preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p.93).

A EJA acontece em diferentes espaços e tempos e deve oferecer situações de aprendizagem mediadas por linguagens diversas. O aluno tem que ser “exposto” à multiplicidade de gêneros existentes e que podem ser incorporados ao seu cotidiano. Conforme, Marcuschi (2008, p.19), os gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Portanto, os gêneros far-se-ão presentes nas práticas cotidianas dos sujeitos. Assim, trabalhar com gêneros textuais da esfera jornalística na EJA surgiu da necessidade de propiciar desenvolvimento de uma linguagem que permita a leitura e a reflexão acerca da realidade social. Acredita-se ainda, que desse modo o trabalho com gêneros textuais dessa esfera comunicativa possa propiciar ao aluno estabelecer uma relação entre texto e contexto, contribuindo para a formação de um leitor crítico que não se restringe à leitura das palavras, mas do mundo que elas configuram como acreditava e defendia o notável pedagogo Paulo Freire (1987).

Assim, de acordo com a concepção de Paulo Freire (2001), o ato de pensar, de criticar faz com que o ser humano se liberte, exercendo a reflexão diante da ação. De tal modo, que as atitudes, o trabalho, a cultura recebem um significado. É a partir dessa perspectiva de libertação do conhecimento que vamos utilizar as aulas de língua portuguesa para realizar a inserção do conhecimento da linguagem jornalística, portanto, trabalhar os gêneros textuais da esfera jornalística na EJA está oportunizando aos educandos o contato direto dos usos da língua materna presente em nosso dia a dia.

Dessa maneira, elegemos textos da esfera jornalística como suporte didático-pedagógico para o processo de aprendizagem ensino dos gêneros textuais. Os textos

jornalísticos refletem os valores da sociedade, a ética e a cidadania, nos mais variados temas publicados. Além de informar o que acontece no momento, possibilita trabalhar diferentes gêneros discursivos, que podem proporcionar, ao aluno, construir conhecimentos, promover o debate público e estimular a criticidade. Dessa forma, os textos da esfera comunicativa jornalística oferecem ao educando uma pluralidade de discursos capazes de representar a linguagem na sua forma mais legítima de interação.

Não podemos negar que os gêneros discursivos ancorados na esfera comunicativa jornalística circulam na sociedade e podem alcançar os sujeitos de qualquer nível de escolaridade, cultural e social. Com isto, pode-se afirmar que tais gêneros são instrumentos de cunho didático pedagógico, para o ensino de gêneros na EJA. Eles podem informar sobre fatos da realidade, alimentar desejos e sonhos que ainda, parecem impossível para o aluno da EJA.

CAPÍTULO II – GÊNEROS TEXTUAIS

2.1. Reflexões sobre gêneros textuais na perspectiva de Bakhtin, Dolz, Marcuschi e Schneuwly

As pesquisas com os gêneros defendidas por Bakhtin (1997), Dolz, Schneuwly (2013) e Marcuschi (2003; 2008), proporcionam perspectivas mais eficazes para o trabalho com a linguagem, no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Partindo-se desse pressuposto, o ensino da Língua Portuguesa deve ser pautado nos diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Bakhtin (1997) referir-se aos gêneros como discursivos,

...constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (p. 274).

Na concepção de Schneuwly, com base nos estudos de Bakhtin, três elementos centrais compõem a definição.

[...] conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. [...] o locutor –enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. [...] Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis...” (SCHNEUWLY, 2013, p. 23-25)

Nessa direção Marcuschi corrobora afirmando que:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em consonância à postura teórica defendida pelos autores, Marcuschi (2008, p.25), afirma que "gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos". Dessa forma, os gêneros podem ser considerados elementos da comunicação social, que exercem papéis distintos em diferentes situações comunicativas. Sendo assim, são estruturas

com que se compõem os textos, conectados à vida cultural e social e trabalhar com os gêneros textuais pode significar a interação do aluno na construção de sentido do texto. Rojo (2005) afirma que é antiga a ideia de que o texto é a base do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Na atualidade, esse princípio vem sendo firmado por diversos programas e propostas curriculares.

É necessário saber trabalhar com os textos nas diversas situações de interação social. E essa habilidade de interagir por meio de textos, nas situações de comunicação em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que o aluno reconhece. Assim, o centro da Língua Portuguesa é texto. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas. (SÃO PAULO, 2009, p.43)

A escola deverá ter como objetivo preparar seus alunos para participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita. Para tanto, o ensino de Língua Portuguesa terá como objetivo ampliar possibilidades do uso da linguagem e é por essa razão que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos educandos. É de suma importância a escola trabalhar com estratégias de produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva, preparando assim o aluno para atuar efetivamente na realidade em que vive.

Elencar os gêneros textuais como instrumento de trabalho em sala de aula é o caminho para abordar a língua nos seus diversos usos do cotidiano. Segundo Dolz e Schneuwly (2013), os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, nomeados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Para Bakhtin (1999), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. O qual dispõe de formas estáveis de enunciados ordenados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 261).

A noção de gênero proposta por Marcuschi manifesta-se através da oralidade e da escrita, sendo materializados através de situações comunicativas recorrentes. Portanto, na visão do autor, são os textos que circulam em nossa vida cotidiana com “padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas”.

(MARCUSCHI, 2008, p 22). Desse modo os gêneros textuais são fenômenos históricos que se relacionam diretamente ao cotidiano social e cultural das pessoas que o utilizam.

Não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas. [...] Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum. (MARCUSCHI, 2008, p 23).

Dessa maneira, compreendemos que os gêneros textuais são instrumentos mediadores da comunicação, sócio-historicamente construídos, procedentes das necessidades produzidas em diferentes lugares sociais da comunicação humana, em linguagem verbal ou não verbal. Os gêneros, portanto, favorecem a natureza funcional e interativa da linguagem; dentre os inúmeros gêneros textuais que circulam entre nós, podemos destacar: reportagem jornalística, canção, bilhete, receita culinária, currículo vitae, bula de remédio, e-mail, artigos de opinião, romances, contos, receitas de bolo, aulas, palestras, debates na televisão, anúncios, convites, atas, avisos, cartas, cartazes, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, entre outros. São textos que circulam no mundo, que têm uma função específica para um público específico e com características próprias.

De acordo com Bakhtin (1997), a grande quantidade de gêneros do discurso existente torna-se difícil catalogá-los totalmente. Nesse aspecto, ele considera relevante destacar a existência de gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são constituídos de comunicação verbal cotidiana, já os gêneros de discurso secundários exigem uma ação discursiva específica, como dar um seminário, participar de um debate, entre outros.

[...] os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. [...] inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo). (BAKHTIN, 1997, p. 281 e 282).

É válido relatar que a palavra gênero sempre foi utilizada pela teoria literária com um sentido puramente literário, identificando os gêneros literários clássicos — o lírico, o épico, o dramático — e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama. Entretanto, é importante ressaltar que foi o pesquisador russo Mikhail Bakhtin o primeiro a empregar a palavra gênero em seus estudos acerca da linguagem e da literatura, ao usar o termo com um sentido mais amplo, referindo-se também às diferentes modalidades de texto que empregamos nas situações cotidianas.

Para Bakhtin o uso da língua está intrinsecamente ligado às diversas esferas da atividade humana, as quais propiciam produção de certos enunciados. Esses enunciados (escritos ou orais), “relativamente estáveis”, estabelecidos pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera, são denominados de gêneros do discurso. De acordo com o autor, gêneros do discurso “são textos que circulam em determinada esfera de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhante” (BAKHTIN, 1997, p. 263).

Os gêneros constituem, portanto, um espaço privilegiado não só de comunicação e de informação, mas de construção do conhecimento. Daí a necessidade de saber transitar entre os gêneros, de acordo com as esferas a que pertencem ou entre as quais se deslocam; e atentos para as formas como nos moldam, é fundamental para a vida na sociedade atual.

Segundo Marcuschi (2006),

A circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos... Os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos. (2006, p.30).

O que determina um gênero pode ser a forma, a função, o fulcro ou o ambiente em que os textos nascem. Os gêneros textuais englobam todos os textos literários ou não, produzidos por usuários de uma língua. Eles surgem das necessidades e atividades socioculturais.

Para Marcuschi pela presença marcante nas atividades de comunicação,

[...] os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. (2005, p.19),

Dessa forma, segundo o autor “surgem formas discursivas novas [...] telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, bate-papos virtuais, aulas virtuais...” (MARCUSCHI, 2005, p.19), esses novos meios de comunicação propiciam o surgimento de novos gêneros textuais, objetivamente ancorados⁷ em outros, podendo ser por transmutação ou por assimilação de um por outro.

⁷ Os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, por isso é necessária a compreensão do contexto situacional para a plena compreensão textual. Os gêneros novos, ao surgirem, ancoram-se em outros já existentes, revelam um enraizamento em outro(s) gênero(s). Ex: as passagens da carta para o e-mail ou da aula presencial para a aula de educação a distância. (MARCUSCHI, 2008).

Isso implica em perceber que o trabalhar com os gêneros textuais requer desenvolvimento de procedimentos, que proponha a uma progressão criativa de forma a propiciar a construção de novas capacidades de linguagens fortalecidas sobre o que já existe.

Os gêneros textuais perpassam toda a proposta de ensino Língua Portuguesa do ensino fundamental ao médio:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte¹ comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22)

Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Os gêneros textuais são divididos em cinco grupos: Narrar, Expor, Argumentar, Instruir e Relatar.

Embasado em teóricos como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), os gêneros textuais poderão ser agrupados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro2: Agrupamento de gêneros⁸

Agrupamentos	Gêneros Textuais
Argumentar	Editorial, carta de reclamação, artigo de opinião, ensaio argumentativo, debate regrado, resenha crítica...
Expor	Conferência, palestra, resumo de texto expositivo, seminário, verbete de enciclopédia, comunicação oral, relatório científico...
Instruir	Receita, regulamento, regra de jogo, manual de instrução, regimento, mandamento...
Narrar	Lenda, romance, fábula, novela, biografia, conto de aventura, conto de fada, crônica literária, adivinha, piada, ficção científica, biografia romanceada, epopeia...
Relatar	Notícia, reportagem, anedota, caso, diário íntimo, testemunho, currículo, relato histórico de viagem e policial...

Adaptado de (DOLZ E SCHNEUWLY, 2013, p.51)

Tendo em vista que esses textos são “instrumentos” comuns ao relacionamento das pessoas no dia-a-dia, temos de considerar outro fator de extrema importância na atividade

⁸ Segundo Dolz e Schneuwly (2013) estes são alguns gêneros que circulam com frequência em nossa sociedade

social: o contexto. Quando contextualizamos o conhecimento, as informações transmitidas adquirem sentido mais amplo, o que possibilita maior assimilação dos conceitos abordados.

Seguindo a perspectiva teórica de Bakhtin (1997), Dolz, Schneuwly (2013) e Marcuschi (2003;2008) os gêneros apresentam as seguintes características: a) Bakhtin – são produtos da interação verbal; b) Dolz e Schneuwly – São instrumentos privilegiados para a aprendizagem; c) Marcuschi - constituem espaço privilegiado de comunicação, informação e construção do conhecimento.

Trabalhar com gêneros textuais é possibilitar a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, voltada para linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais, de forma que contribuirá diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura e escrita.

Em os *Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, Schneuwly e Dolz, afirmam: “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.” (2013, p.61).

Para os autores é preciso considerar que:

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc (SCHNEUWLY E DOLZ, 2013, p.69).

Desse modo, a produção textual dos alunos não pode se desconectar dos modos de circulação social do texto. O texto circula na sociedade com diversas finalidades e para múltiplos leitores. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

[...] quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p.34).

Desse modo, a produção textual dos alunos não pode se desconectar dos modos de circulação social do texto. O texto circula na sociedade com diversas finalidades e para múltiplos leitores. Portanto, é necessário que os modos de produção de texto adentrem o espaço da sala de aula de forma a capacitar os alunos para sua formação de leitor e produtor

textual. É preciso ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2013, p. 67).

Daí, uma alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É através dos diferentes gêneros que desenvolvemos nos alunos a competência leitora e escritora, ou seja, encontrar uma informação específica, tomar notas, elaborar resumos, destacar informações mais relevantes, comparar dados entre textos e escrevê-los.

Como o gênero é visto como instrumento de interação social, os quais se encontram ancorados em alguma situação concreta de comunicação, podemos citar os jornais, as revistas, entre outros. No entanto, este estudo será centrado somente na esfera jornalística.

CAPÍTULO III – COMUNICAÇÃO JORNALÍSTICA

3.1. A esfera comunicativa jornalística

“Todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros” (BAKHTIN, 1999, p. 279).

No Brasil, a primeira publicação de imprensa jornalística é marcada com a chegada da família imperial portuguesa, que a implantou em 1808. Com o lançamento do jornalismo brasileiro, a população passa a receber informações acerca de política, economia, esportes, cotidiano, cultura e lazer.

Para Aidar (1995 p.125),

Entender como o jornal realiza seu objetivo maior, que é o da comunicação, é o primeiro desafio. E isto necessariamente implica desvendar e compreender a "arquitetura informacional" do jornal, ou seja, identificar o papel de cada recurso de que ele se utiliza para a comunicação: fotos, legendas, mapas, números, tabelas, manchetes, gráficos etc., como elementos complementares e facilitadores do processo de leitura.

Lage, por sua vez, afirma que:

a comunicação jornalística é de base referencial, pois fala de “algo no mundo exterior” ao emissor, ao receptor e ao processo de comunicação em si. Isto impõe o uso quase obrigatório da terceira pessoa. O domínio da referencialidade permite diferenciar a linguagem jornalística de outras. (LAGE, 2003, p.39).

Portanto, a comunicação jornalística é uma esfera pública e, como tal, necessita de sujeitos interessados em discutir e debater os assuntos nele divulgados. Sendo assim, a esfera jornalística proporciona desenvolver a opinião do leitor; a cada leitura, adquirem-se novos conhecimentos, o que requer reflexão sobre o assunto retratado.

Assim, para decodificar os textos jornalísticos é preciso tomada de posicionamento diante daquilo que se lê. Portanto, trabalhar com os textos da esfera jornalística é proporcionar ao aluno a possibilidade de se tornarem cidadãos capazes de utilizar a linguagem a seu favor, conforme assinala Báccaro:

[...] é necessário que estes tomem conhecimento da língua como *ação* desempenhada na sociedade, por ela e para ela. A elaboração de um texto, escrito ou oral, pressupõe escolhas de mecanismos linguísticos e linguístico-discursivos que resultarão em um modelo de realização, ou seja, um gênero textual (BARROS, 2008 *apud* BÁCCARO, 2008, p. 3)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo traz implicitamente algumas indicações de esferas comunicativas para o trabalho com gêneros em sala de aula. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 3: Esferas comunicativas

Esferas	Gêneros
Publicidade e Propaganda	Classificado, Anúncio Campanha...
Jornalística	Notícia, Reportagem, Artigo de opinião, Editorial, Charge etc.
Trabalho	Currículo, Entrevista de emprego, Apresentação pública, Portfólio etc.
Literatura	Poema, Conto, Romance, Crônica, etc.
Artes/Mídias.	Canção, Vídeo clipe, Filme, Fanzine, HQ etc.

Adaptado (BRASIL, 1998).

Dentre as diversas possibilidades, selecionamos a esfera jornalística para o desenvolvimento deste trabalho. Os textos da esfera jornalística pressupõem o envolvimento com a sociedade, sob o aspecto de informar, noticiar, anunciar e opinar. É um texto que busca narrar situações e/ou acontecimentos, circulam em diferentes veículos de comunicação podendo ser impressos, televisionados, radiofônicos e via internet. Fazendo assim um percurso na sociedade de forma que tais acontecimentos circulem e alcancem a massa da população e levando a informação sobre o que acontece no mundo a nossa volta.

Os gêneros jornalísticos exercem papel de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, dado que a leitura de um texto jornalístico pode oferecer ao leitor inúmeras possibilidades de reflexões e, assim, estabelecer relações entre o fato, o indivíduo e o mundo que o cerca.

Segundo Rodrigues (2000, p. 214):

A entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania.

Partindo da premissa de que o contato com textos da vida cotidiana é um estímulo para as habilidades de leitura e produção textual, parte-se do princípio que o contato do aluno com os diferentes gêneros textuais, provenientes da esfera jornalística, desenvolve suas habilidades, aprendizagem e reflexão sobre os mecanismos linguísticos e extralinguísticos que estão presentes no processo comunicativo. Sendo assim, ensinar o texto jornalístico na escola

é possibilitar ao aluno ampliar seu mundo e seu poder de comunicação na sociedade contemporânea.

3.2- Compreendendo o gênero reportagem

Em meio aos gêneros centrados na esfera jornalística encontra-se a *reportagem*. Esta visa noticiar os fatos de forma prolongada, portanto, podendo caracterizá-la como uma notícia ampliada. A notícia aborda os fatos de modo mais sucinto, sendo um texto curto e prático. A reportagem vai além: busca apurar as origens e os desdobramentos de um fato jornalístico, procura esgotar um assunto, aprofundá-lo e se situa no detalhamento de causa e efeito. Diversas opiniões e pontos de vista são coletados e apresentados pelo repórter. E, muitas vezes, o próprio repórter apresenta a sua opinião sobre o assunto. Quanto ao gênero reportagem, podemos nos embasar na teoria formulada por Lopes-Rossi (2008, p.61):

O propósito comunicativo da reportagem, segundo os manuais de redação jornalística, é trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos (acontecimentos), tema ou pessoa de interesse do público-alvo da revista ou jornal. No entanto, muitas vezes a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto, de causar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública [...].

Tendo a reportagem essas características, seu conteúdo é de cunho jornalístico escrito e/ ou falado. Pode ter caráter investigativo e informativo. Reportagem investigativa poderá resultar em denúncias. Todavia, poderá ter o caráter implícito de formar a opinião de seu público acerca de determinado assunto.

A reportagem é elaborada com textos de características narrativa, descritiva, injuntiva e, em alguns casos, até mesmo dissertativos. Para Baltar, o texto característico de reportagem é narrativo.

A reportagem é o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consulta a outras mídias como rádio, TV e internet. Predominam os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais. (2004, p.132).

Seguindo a perspectiva de Baltar (2004), em uma reportagem temos a reconstrução de um acontecimento do mundo real por meio de um relato. Dentro desse relato, podemos encontrar trechos narrativos, expositivos, descritivos e até diálogos.

De acordo com Marcuschi, o gênero reportagem se vale do híbrido:

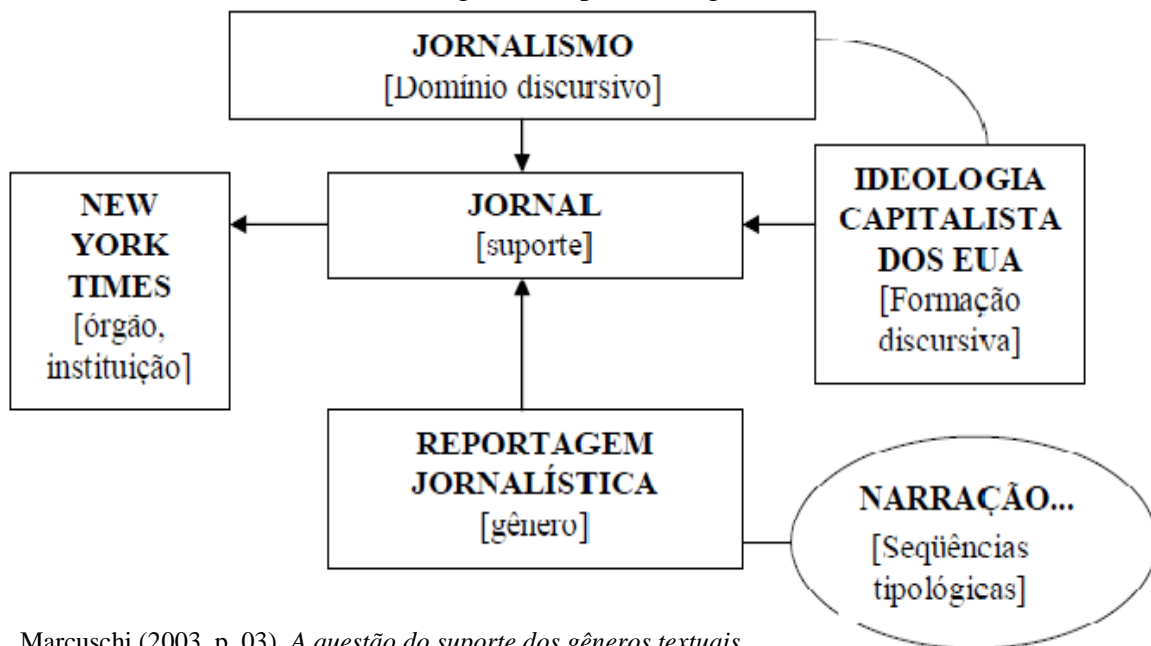
É bastante comum nos órgãos de imprensa que se usem as contaminações de gêneros ou se proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está. (2008, p. 168)

O hibridismo empregado por Marcuschi(2008), neste caso, tem o fino propósito de que o gênero reportagem possa despertar maior atenção ao leitor, já que em sua edição faz-se uso de vários outros gêneros como a entrevista, a imagem, o gráfico, entre outros.

Essa cumplicidade de gêneros deverá ser publicada em um mecanismo de circulação social. Seguindo a tese central de Marcuschi (2008) de que todo gênero tem um suporte, definido como “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). Sendo assim, suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta o texto e, portanto, é indispensável para a circulação do gênero.

Partindo dessa premissa é perceptível que o gênero textual reportagem requer um suporte que divulgue seus escritos para os leitores. Vejamos um figura apresentado por Marcuschi (2003) em seu artigo *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Nele, o autor utiliza como exemplo uma reportagem sobre a Guerra no Iraque publicada no *New York Times*, para demonstrar sua ideia.

Figura1: Suporte dos gêneros textuais



Marcuschi (2003, p. 03), *A questão do suporte dos gêneros textuais*.

Sendo assim, a concepção desenvolvida por Marcuschi (2003), demonstra que o suporte possui uma materialidade, um formato específico e serve para fixar o texto e torná-lo acessível ao leitor. Portanto, podemos concluir que o gênero reportagem se caracteriza no jornal por uma extrema fluidez de forma e conteúdo.

A ciência da comunicação classifica a reportagem em três tipos⁹:

- *reportagem de fatos (Fact Story)*;
- *reportagem de ação (Action Story)*;
- *reportagem documental (Quote Story)*.

Sodré e Ferrari (1986) explicam esses tipos fundamentais na prática do jornalismo contemporâneo: a reportagem de fatos se caracteriza por apresentar um relato objetivo dos acontecimentos, semelhante à notícia, os fatos são narrados numa ordem sucessiva de informações relevantes. A reportagem de ação apresenta as informações mais atraentes e depois narra os acontecimentos sequenciadamente de maneira anunciante, próximo ao leitor de que sinta envolvido na narrativa. A reportagem documental expõe os fatos de forma objetiva, o que se aproxima da pesquisa, acompanhado de citações que complementam e esclarecem o assunto tratado. Faz uso variável de tempo em função do fio narrativo e muitas vezes têm caráter denunciante.

Dentre os tipos básicos apresentados de relatos (fatos, ação, documental), a reportagem pode alternar os seus esquemas e/ou planos de texto, isto é, a forma como são organizados os acontecimentos e as informações. É importante frisar que reportagem não é dissertação, tão pouco tese, apesar de não raras vezes apresentar explicitamente a opinião do repórter. Entretanto, a reportagem transmite mensagem de natureza narrativo-expositiva, voltada para a comunicação. Enfim, esse gênero permite um trabalho completo, possibilita a prática da oralidade, o uso do discurso direto e indireto, o uso de primeira ou terceira pessoa, além de observação e interpretação dos fatos relatados.

⁹Classificação extraída do livro de SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986, p. 178.

CAPÍTULO IV- CONSTRUINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

"A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego". Paulo Freire (1987).

4.1 – Metodologia

O procedimento metodológico desenvolvido nessa unidade didática de trabalho será a Sequência Didática (SD) e foram pautados a partir do modelo elaborado por pesquisadores da Escola de Genebra, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly(2013), com o uso de gêneros textuais da esfera comunicativa jornalística.

A escolha por esse instrumento de ensino se deu por permitir que o trabalho desenvolvido com sequências didáticas proponha ao professor uma prática com gênero textual de forma sistemática, a fim de que haja de fato, por parte dos alunos, a apropriação do gênero trabalhado.

A base estrutural da Sequência Didática (SD) é: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. As SD devem ser organizadas de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar. Seguem algumas vantagens para o professor de Língua Portuguesa, que planeja seu trabalho em SD: a) ensinar os alunos a dominar um gênero de texto/discurso de forma gradual, passo a passo, partindo dos níveis de conhecimento que eles já têm para chegar aos níveis que precisam dominar; b) permitir o trabalho conjunto de leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais, tornando o ensino menos artificial.

Compreender-se-á que os gêneros orais, como os escritos, requerem objetivos claros e precisos desde sua concepção, elaboração e divulgação / apresentação, o que permite, também, que critérios claros e precisos sejam utilizados ao se avaliar o processo como um todo. Desse modo, com as SD, alunos e professor conseguirão indicar que progressos já realizaram e que etapas devem ainda ser mais bem desenvolvidas para que as falhas encontradas (caso encontradas) sejam superadas.

4.2 - A Sequência Didática (SD)

“[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

Diante da perspectiva de trabalhar o reconhecimento e a produção textual do aluno através dos gêneros, só se faz possível se houver um paradigma teórico e, concomitantemente, didático-pedagógico por referência, como o modelo de Sequência Didática (SD), proposto pelos pesquisadores Suíços da Universidade de Genebra: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), que contemple a compreensão de todo gênero textual, oral ou escrito.

A sequência didática segundo seus precursores são instrumentos que podem nortear as intercessões dos professores, propiciando intervenções sociais, formalizadas nas instituições escolares.

Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. [...] fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular [...]. Neste sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 45).

Para tanto, faz-se necessário organizar a SD de forma gradual, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor no processo de aprendizagem de seus alunos.

Ressaltamos que a estrutura proposta pelos autores tem o caráter de permitir aos alunos as práticas de linguagens possíveis¹⁰ na esfera da comunicação, “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

Conforme preconizam os pesquisadores, ensinar por intermédio das SD tem à finalidade de:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto

¹⁰ Bernard Schneuwly (2007: p.28) explica que os gêneros textuais “prefiguram as ações de linguagem possíveis”, não havendo conceitos que não estejam a serviço de uma ação de linguagem.

de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p. 93).

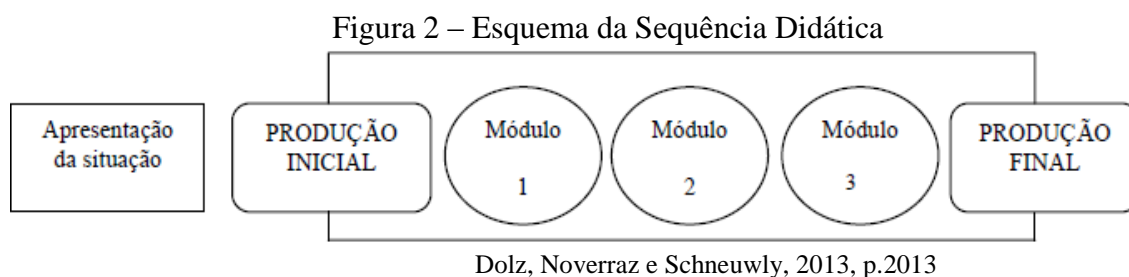
Compreende-se que a organização de atividades pedagógicas elaboradas com a proposta dos estudiosos pode auxiliar os alunos a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para a utilização da língua nas mais variadas situações sociais.

Assim, adotar os gêneros como objeto de ensino e as Sequências Didáticas como encaminhamento metodológico de trabalho com os gêneros, é uma forma de criar condições para que os alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (COSTA-HÜBES e BAUMGÄRTNER, 2007, p. 17).

Dessa maneira, o trabalho com gênero textual através da SD de forma sistêmica pode contribuir para o aluno apropriar-se do gênero proposto, ainda mais considerando que um dos objetivos do ensino da língua é desenvolver a competência discursiva nos alunos, mais diversas situações de comunicação social.

Ao realocar por meio de uma sequência didática estruturada, o estudo de gêneros textuais à sala de aula, é necessário que haja a compreensão de que todo gênero textual, escrito ou oral, requer um planejamento preciso, podendo-se, inclusive, subdividir esse momento da elaboração em partes, cada qual com sua função e com suas peculiaridades. Assim, caberá ao professor propor oficinas-base, atendendo à estrutura organizacional da sequência didática proposta pelos autores.

Segue abaixo o esquema apresentado pelos autores como uma representação do processo desenvolvido na organização da sequência didática:



Como pode ser observada, a sequência didática (SD) é composta pela apresentação da situação, produção inicial, módulos¹¹ e produção final. A apresentação inicial é a etapa em que as atividades devem ser apresentadas aos alunos, com todos os detalhes, informando-os se as atividades são de comunicação oral ou escrita. É importante que o professor comunique a

¹¹ Os módulos são variáveis; o professor pode montar quantos módulos achar necessários para sanar as dificuldades detectadas na produção inicial.

seus alunos a quem se destina a produção, que forma terá e quem serão os executores. A produção inicial tem o propósito de auxiliar o professor a detectar os elementos falhos e/ou não absorvidos pelos alunos, no momento da apresentação, e repensar a sequência didática (SD) de forma que atenda as capacidades reais de seus alunos.

Os módulos servem para trabalhar os problemas encontrados na produção inicial, com a finalidade de oferecer aos alunos os materiais necessários para superá-los. É importante realizar em um dos módulos autoavaliação, com o intuito de que os alunos possam rever a primeira produção e repensar a sua reescrita a partir dos conhecimentos adquiridos no grupo.

A produção final trata-se da finalização da sequência didática (SD) e “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2013, p.106), através da reescrita da produção inicial. Nessa etapa pode-se avaliar o desempenho e a progressão da escrita dos alunos.

Portanto, é possível perceber que o trabalho com os gêneros organizados através da sequência didática, além de aprimorar o trabalho com a oralidade e a escrita, permite articulação com outras esferas de ensino da língua como, por exemplo, a gramática. Assim, deduz-se que esse conjunto de atividades, interligadas entre si, permita que os alunos dominem as características próprias do gênero em estudo e tenham condições de ler, escrever ou falar cada vez melhor.

Visto que esse paradigma é adequado também para que o professor possa, ao final, avaliar formativamente¹² o trabalho desenvolvido e, perceber que a aprendizagem não se dará por inteiro ao término do que se realizará em sala de aula, posto que nenhum assunto se esgota em um único texto, tão pouco uma única esfera textual dá conta de discutir todo um conceito.

4.3 - Desenvolvimento da Sequência Didática

Ao planejar o ensino de Língua Portuguesa usando a sequência didática (SD) para trabalhar os gêneros da esfera jornalística, possibilita ao professor explorar diversos exemplos

¹² Formativa, pois o professor perceberá de qual modo foi utilizado o conceito em construção, assim como o gênero textual em desenvolvimento, podendo, depois, organizar uma nova sequência didática que reforce o já aprendido e considere o que ainda é preciso aprender.

desse gênero, trabalhar suas características e conduzir os alunos a praticar diferentes atos de comunicação orais e escritos. Daí pode-se dizer que a SD conduz os alunos a novas práticas de linguagem, primordialmente as de difícil domínio pelo aluno.

A sequência didática (SD) proposta nesta pesquisa será elaborada por etapas de desenvolvimento, seguindo os procedimentos elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). Para esses autores as SD são um conjunto de atividades atreladas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo. O trabalho organizado em sequência didática pode permitir aos alunos perceber que as atividades de uma dada disciplina estão interligadas a outras, formando uma teia inacabada e em constante construção. Possibilitando, assim, desenvolver atividades que explorem os conhecimentos prévios dos alunos para que eles adquiram novo saberes.

4.4- Objetivos esperados

Promover as competências e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita autônomas de textos em diferentes formas de linguagem (verbais e não verbais), com destaque para os seguintes elementos; linguagem em seu contexto histórico, geográfico e sociocultural, a semântica das formas gramaticais; compreensão dos significados, identificação adequada dos conteúdos do texto, assim como as diferentes modalidades de diálogo que se estabelecem entre eles e a realização de inferências; leitura e escrita críticas, identificação, avaliação e comparação de diferentes pontos de vista, visões de mundo e ideologias presentes nos textos; Desenvolver atitude crítica e ética ao uso da língua como instrumento de comunicação social; ler jornais, produtiva e autonomamente; reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Fortalecer nos jovens e adultos a importância de saber ouvir o outro, desenvolvendo o respeito mútuo e sua capacidade de interação.

4.5- Uma proposta de organização

A sequência didática desta proposta de trabalho será organizada em 4(quatro), etapas, e é composta com apresentação de três jornais distintos com assuntos do cotidiano de uma

sociedade que busca informações e saberes sobre os diversos acontecimentos de cunho político, econômico, cultural e social.

As atividades serão organizadas para aproximadamente 32(trinta e duas), aulas, com o tempo provável de cinco semanas, podendo ser adequada ao desempenho da turma. A avaliação será contínua e diagnóstica, de modo que será possível perceber o desempenho individual de cada aluno e, se necessário for, voltar aos conceitos de gêneros, na esfera jornalística. Com essas sequências pretende-se uma aprendizagem real, significativa e motivadora.

4.6- As atividades propostas na unidade de trabalho

Tema: Gênero reportagem: leitura e produção textual.

Área do Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa.

Objetos de Ensino:	<ul style="list-style-type: none">❖ Jornal;❖ Gênero: Reportagem;❖ Esfera: Jornalística;❖ Modalidade: Mídia Impressa.
Tempo estimado	❖ 32 aulas – 8 semanas
Alunos-alvo	❖ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO MÉDIO

Objetivos Gerais: Desenvolver nos alunos as habilidades leitura e escrita a partir de identificação do gênero reportagem da esfera jornalística.

- ❖ Distinguir o gênero reportagem de outros gêneros jornalísticos publicados em jornal, revista etc.;
- ❖ Conhecer e interagir com reportagens;
- ❖ Aprofundar os conhecimentos sobre reportagem;

- ❖ Reconhecer a estrutura básica da reportagem e saber aplicá-los em suas produções;
- ❖ Pesquisar, entrevistar e fotografar a partir de pauta dada, selecionando informações, citações e poses;
- ❖ Identificar recursos usados na construção de uma reportagem;
- ❖ Desenvolver o espírito investigativo;
- ❖ Produzir reportagem.

Atividade proposta – 1º página do jornal; jornais diversos; Reportagem “Contra Ebola, Brasil vai vigiar estradas”.

1ª Etapa-

- ❖ Apresentação da Proposta;
- ❖ Estabelecimento de Contrato Didático;
- ❖ Formação de grupos;

Objetivos:

- ❖ Critérios avaliativos;
- ❖ Reconhecimento do gênero textual;
- ❖ Exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio histórico de produção de reportagem.

Tempo estimado:

- 6 aulas – 1 1/2 semana

Desenvolvimento:

- Divisão da turma em grupos de até 6 alunos;
- Distribuição de diversos jornais impressos;
- Propor aos grupos de alunos que analisem os conteúdos dos mesmo, e escolham uma reportagem:

Questões Propostas:

- O que é reportagem?
- Quem produz reportagem?
- Que temática uma reportagem pode abordar? Com base em que informações?
- Por que os meios de comunicação publicam ou divulgam reportagens?
- Quais os critérios para a escolha dos temas?
- Qual é o propósito comunicativo da reportagem? (Para que serve na nossa sociedade?)
- Onde são obtidas as informações para uma reportagem?
- Quem paga para a produção e a circulação da reportagem?
- Onde a reportagem impressa circula?
- Quem lê reportagem?
- Que tipo de benefício ou influência o leitor de reportagem pode ter?
- Onde e quando foi publicada a reportagem que estão lendo?

2ª Etapa -

Objetivos:

- ❖ Trabalhar a oralidade;
- ❖ Produção escrita inicial;
- ❖ Mapeamento das dificuldades dos alunos.

Tempo estimado:

- 6 aulas – 1/2 semanas

Desenvolvimento:

- Compartilhar com a turma as percepções de cada grupo sobre os aspectos analisados;
- Explorar as percepções diferentes entre os grupos;
- Reflexões sobre as estratégias de inserção de vozes e exemplos nos textos;
- Discutir sobre a reportagem, enfocando o tema e chamando

atenção para a inserção de depoimentos e exemplos dados sobre o tema;

- Provocar os alunos a falar sobre se concordam ou não com as opiniões expostas;
- Exploração das estratégias de inserção de vozes e exemplos nos textos;
- Propor que formulem questões a partir da curiosidade surgida na leitura global.
- Buscar respostas para essas questões;
- Produção inicial de uma reportagem.

3ª Etapa –

Reportagem1 “**Grande SP chega a mês seco com ¼ da água**” e as atividades sugestivas

Objetivos:

- ❖ Aprofundar os conhecimentos dos alunos;
- ❖ Propor nova leitura das reportagens selecionadas com o seguinte foco:
 - a) Aspectos discursivos: Infra-estrutural geral, tipos de discursos e sequências;
 - b) Aspectos linguísticos discursivos: Mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Tempo estimado:

- 8 aulas – 2 semanas

Desenvolvimento:

- Leitura de reportagens selecionadas;
- Provocações, inferências por meio de habilidades cognitivas como: comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião, inferir o sentido de palavras difíceis, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.

- **Aspectos discursivos:**
- Como o texto está organizado? (ver 1º e 2º exemplo em anexo)
- Como os conteúdos temáticos estão organizados?
- Qual o tipo de discurso é predominante? (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico, narração etc.)
- Quais sequências são predominantes? (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa etc)

- **Aspectos linguísticos discursivos:**
- Quais tempos verbais são mais frequentes? Como eles se alternam?
- Como se dá a conexão entre as frases e as macro-ideias do texto.
- Observe a coesão nominal do texto. Como são retomados os referentes?
- Há vozes explícitas? Implícitas? Como elas são introduzidas?
- Observe as modalizações empregadas. Elas são de que tipo?
- Identificar o papel do locutor e do interlocutor e sua influência na constituição da reportagem.

4ª Etapa -

Planejamento e produção de reportagem

Objetivos:

- ❖ Refletir sobre os elementos do contexto de produção que interferem na produção de um texto
- ❖ Apreciação crítica da reportagem;
- ❖ Identificar os aspectos que podem ser aprimorados;

- ❖ Reescrita do texto inicial;
- ❖ Desenvolver o espírito investigativo.

Tempo estimado: 12 aulas – 3 semanas

Desenvolvimento: - Dividir a turma em trios ou quartetos. Cada grupo deverá trocar seus textos com a equipe ao lado; Cada grupo deverá escolher a reportagem que mais gostou; Um representante de cada equipe lê o texto selecionado, explicando o porquê dessa escolha.

Questões Propostas:

- ❖ O tema é importante?
- ❖ A reportagem está completa?
- ❖ O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?
- Em sua opinião, quais motivos teriam o jornal a publicar o texto sobre o assunto em questão?
- Você acha que esta reportagem pode de alguma maneira, influenciar os leitores e a vida deles? Como?
- Qual é a fonte de informações do repórter? Ela dá credibilidade às informações?
- Com relação à foto, qual o efeito que as cores trazem, considerando o assunto focado?
- O título está adequado ao enfoque dado no texto? Por quê?
- Qual é o assunto dessa reportagem? Em que seção poderia estar inserida?
- Que pessoas foram entrevistadas? Qual a importância do comentário delas?

- Preencher quadro **contexto de produção**; (apêndice, p. 72)

- a) Reescrita da primeira versão da reportagem.
- b) Apresentação das reportagens
- c) Exposição em mural da Unidade escolar.

❖ **Avaliação:** A avaliação será formativa e contínua, ela se realizará durante todo o desenvolvimento das atividades, considerando:

- Organização/ colaboração;
- Produção textual;
- Participação/oralidade;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na construção ou na elaboração de propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir. Sob o norte de emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente aos temas sociais e situações-problema vividas pela comunidade. É imprescindível notar que o currículo compreende uma cultura escolar, um elemento permeado por ideologias, valores e relações de poder. Portanto, é de grande relevância entender o que as teorias do currículo causam nas propostas curriculares e como intervêm em nossa prática.

Todavia são inócuas as orientações exaradas, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para justificar a ausência de Proposta Curricular para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do estado de São Paulo. Restringir a atuação pedagógica dos docentes que ministram aulas na EJA aos indicadores de ensino proposto para o ensino regular, que pressupõe caracterizado por crianças e adolescentes com idade cronológica adequada a ano/série constitui uma mutilação dos saberes, vivências e dos próprios sujeitos da EJA. Portanto, uma das maiores dificuldades que os educadores se deparam nas salas de aulas dessa modalidade derivam dessa organização curricular que afasta a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que aprende a apreender os conteúdos desenvolvidos para os alunos que frequentam o ensino regular.

É fato que o Estado precisa debater a construção de uma proposta curricular para a EJA que contemple a escola como lugar de socialização do conhecimento, pois é na escola que o sujeito ao interagir com os conhecimentos das diferentes áreas, aprende a refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual. Todavia é válido ressaltar, que os sujeitos constroem conhecimentos na interação com o contexto social, mesmo sem ter vivenciado o processo de escolarização.

Para Paulo Freire (2001), o objetivo da escola deveria ser para formar cidadão com perspectiva crítica. É necessário que o educando leia o mundo para transformá-lo. Assim, a entrada do educando no mundo da cultura letrada defendida por Freire, desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania e cultura. Portanto, entre os inúmeros papéis que a escola pode desempenhar, a formação de leitores plenos é

imprescindível, já que a leitura e escrita constituem como competência não apenas de uso, mas igualmente de interação social e compreensão da vida em sociedade.

Partindo desse princípio podemos citar Schneuwly e Dolz (2013, p. 74), quando estes afirmam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Os gêneros constituem, portanto um espaço privilegiado não só de comunicação e de informação, mas de construção do conhecimento. Dessa forma, compreendemos que a aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes propicia formas de participação social.

Considerando que os gêneros textuais são famílias de textos, reconhecidas por seus formatos, Bakhtin reconhece-os como textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Schneuwly afirma que é uma ferramenta, um instrumento que permite exercer uma ação sobre a realidade e Marcuschi, numa visão sócia histórica, diz que os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano.

Neste sentido, o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita deve ser promovido na escola, com o objetivo de construir sentido. Para tanto, é imprescindível que professor construa novos procedimentos de ensino que permita auxiliar o aluno a compreender o ato de leitura como um processo discursivo, caracterizando a linguagem como prática social e cultural. Dessa forma, a linguagem oral e/ou escrita deve ser entendida como um processo de atividade social e interativa, e é uma atividade que precisa ser aprendida e ensinada.

Dentro dessa perspectiva, sugere-se o uso das Sequências Didáticas (SD), que é uma maneira de organizar o trabalho com o gênero escolhido, de forma a preparar os alunos para dominar sua língua materna nas mais diversas situações da vida cotidiana.

Os resultados desse estudo indicam perspectivas discursivas de leitura e produção oral/escrita de gêneros textuais da esfera jornalística e sua adequação a Educação de Jovens e Adultos com procedimento metodológico da Sequencia Didática de maneira a despontar outros caminhos, outras estratégias os quais podem interferir em seu cotidiano e ao mesmo tempo possibilitar despertar no aluno o interesse pelo efeito-leitor e pela função-autor.

Saibamos que a efetiva aprendizagem é mais que a simples reprodução da realidade: ela resulta de intensa atividade de apreensão e organização de aspectos dessa realidade e de integração de novos conhecimentos aos já adquiridos.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, Flávia. O jornal como instrumento pedagógico – Programa Folha Educação: uma proposta de leitura de jornal em sala de aula. **Revista comunicação e educação**, vol. 1, ano 2, 1995. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/Article/4248>. Acesso em: 26 junho 2014.
- BÁCCARO, Liége. **Um gênero jornalístico no letramento escolar**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos_anais/LiegeBaccaro.pdf. Acesso em: 26 jun. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. Galvão Gomes. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, Educs, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; BAÜMGARTNER, C. T. (Orgs.) **Seqüência didática: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Caderno pedagógico 3: AMOP. Cascavel: Assoeste, 2007.
- DOLZ, J. M.; 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**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 95-128.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 26ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 27 maio, 2015.

LAGE, Nilson. **Linguagem Jornalística**. 7ª edição, São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, M.; FARIA, E. **DLCV: Língua, linguística e literatura**. João Pessoa: Idéia, 2003.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Ed. Parábola, 2008.

_____. **Linguística Textual: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

RODRIGUES, Rosângela H. O Artigo Jornalístico e o Ensino da Produção Escrita. In: ROJO, R. H. R. (Org.) **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 21-39.

____e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 3ª Edição, 2013.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 71-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2015.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria H. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo, Summus, 1986.

SITE:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817

<http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2012/01/2.-08.11.2010.-Manif.-Prefeitura-Santo-Andr%C3%A9-fls.-109-118.pdf>

APÊNDICE – Sequência Didática (SD)

1- Atividades Propostas

1º página do jornal.

Observe como as informações estão organizadas na primeira página e responda as questões propostas pelo professor.

Nome do jornal

Cidade, data, responsável pelo jornal, slogan, endereço, ano, número e preço

Selo

Antetítulo

Título

Lide

Crédito da foto

Foto

Legenda da foto

Índice do jornal e dados sobre a edição

Serviços; meteorologia

Manchete

Lide

Títulos

Infográficos

Chamada

Reprodução

Figura 1 – 1º página de jornal

2- Reportagem 1: “ Grande SP chega a mês seco com ¼ da água”

A18 | **Metrópole** | SEXTA-FEIRA, 1 DE AGOSTO DE 2014

Grande SP chega a mês seco com 1/4 da água

Crise hídrica deixou os seis mananciais com 24,3% da capacidade para atravessar agosto

Fabio Leite

Com os dois principais mananciais em crise aguda de estiagem, a Grande São Paulo inicia o mês mais seco do ano com menos de um quarto da capacidade total de água disponível para abastecer cerca de 20 milhões de pessoas. Dos 1,99 trilhão de litros que podem ser armazenados nos seis sistemas que alimentam a Região Metropolitana, restam hoje nas represas 484,8 bilhões, incluindo a primeira cota do volume morto do Cantareira. É o nível mais baixo desde a conclusão do maior manancial paulista, no início da década de 1980.

Apenas em julho, os seis sistemas registraram um déficit de 94,2 bilhões de litros, provocado, principalmente, pela seca histórica no Cantareira e pelo remanejamento de água de outros sistemas, como Alto Tietê e Guarapiranga. Isso significa que, a cada dia, 3,1 bilhões de litros deixaram os reservatórios sem serem repostos pela chuva. Em agosto, a situação deve agravar-se. Historicamente,

o manancial recebe 38,2% milímetros a menos do que a média anual. Neste ano, as medições têm projetado um cenário ainda mais pessimista. A pluviometria acumulada em todos os sistemas nos sete primeiros meses do ano está 21,8% abaixo da média histórica.

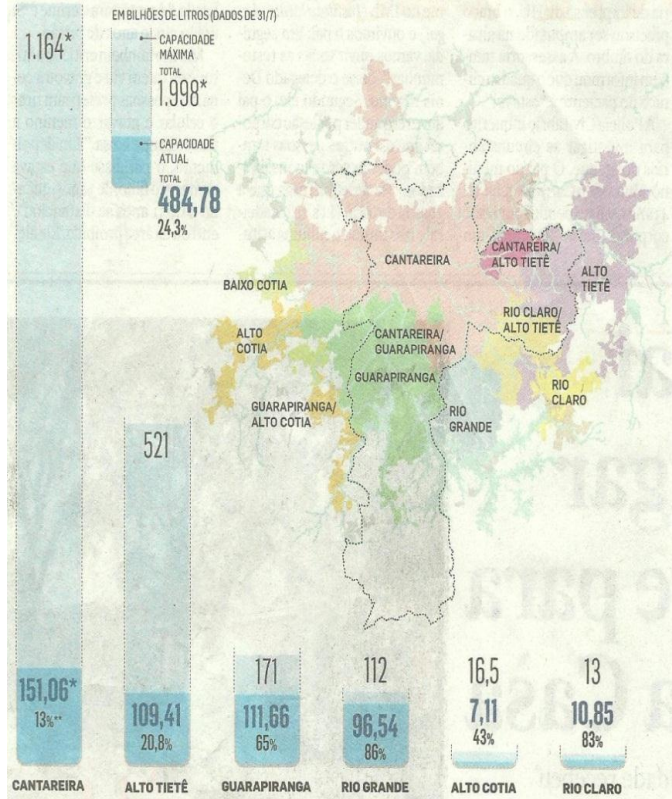
“Não há previsão de chuva ao menos até 6 de agosto, quando uma frente fria deve passar pelo oceano e aumentar a nebulosidade na faixa leste da região. Mesmo assim, não seria nada considerável. Chuva mesmo só depois de setembro”, explica o meteorologista Neide Oliveira, do Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet). Se não fosse o acréscimo de 182,5 bilhões de litros do volume morto do Cantareira a partir de maio, a Grande São Paulo teria hoje apenas 18,5% da capacidade total.

Mesmo no vermelho, o Cantareira ainda tem o maior volume de água disponível entre os seis sistemas da Região Metropolitana. Ocorre que o manancial ainda destina 15% de sua água para abastecer cerca de 5 milhões de pessoas na região de Campinas e nem a redução de 9 mil litros por segundo na retirada das cinco represas desse sistema deve impedir que a reserva acabe em outubro.

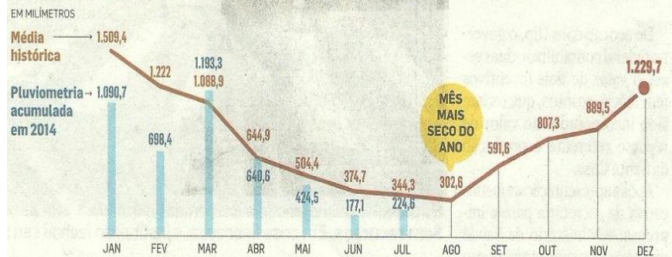
Responsável pelo abastecimento direto de 31 das 39 cidades da Grande São Paulo, incluindo a capital, a Companhia de Saneamento Básico do Esta-

SITUAÇÃO DOS MANANCIAIS

• Sistemas abastecem 20 milhões de pessoas na Região Metropolitana



Chuvas nas represas



*Inclui a primeira cota do volume morto disponível, de 182,5 bilhões de litros

**Cálculo feito sobre a capacidade máxima acrescida com o volume morto. Para a Sabesp, índice era de 15,4% ontem

FONTE: COMPANHIA DE SANEAMENTO BÁSICO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SABESP)

INFOGRÁFICO: ESTADÃO

do de São Paulo (Sabesp) quer utilizar mais 116 bilhões do volume morto do Cantareira e outros 25 bilhões da reserva do Alto Tietê para manter o abastecimento sem ter de decretar racionamento oficial de água. Se a estiagem permanecer, essas medidas, porém, devem dar uma sobrevida aos mananciais apenas até dezembro.

Racionamento. “Se não chover no fim do ano será uma catástrofe na Região Metropolitana. Precisamos admitir que existe risco grande de colapso e adotar medidas de racionamento de água”, diz o presidente do Comitê da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, Chico Brito (PT), prefeito de Embu das Artes. Na Grande São Paulo, Guar-

lhos e Mauá, que têm sistema próprio admitem a prática de rodízio de água. Segundo a Sabesp, a prática é prejudicial à população mais pobre e pode contaminar ou danificar a rede de distribuição. Para a empresa, o volume de água disponível é suficiente para abastecer a Região Metropolitana até março de 2015, sem racionamento.

NA WEB
Portal. Guia dá dicas de como economizar água
estadao.com.br/e/guiaagua

40,4 milímetros foi a chuva acumulada no **Sistema Cantareira** durante o mês de **julho**. A precipitação ficou 19% abaixo da média histórica, que é de **49,9 milímetros**

Figura 2 - Reportagem 1

(O Estado de S. Paulo, 01/08/2014, p.A18)

2.1-Atividades sugestivas para trabalhar a reportagem:

“Grande SP chega a mês seco com 1/4 da água”

Leia o quadro antes de responder às questões.

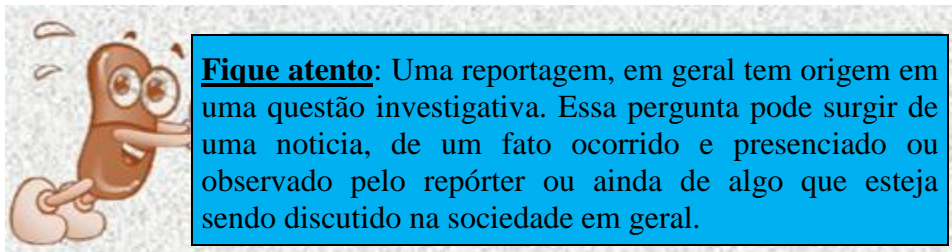


Figura 3

1- Reportagem é o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo.

- a) Qual é o objetivo de uma reportagem?
- b) Em que veículos são transmitidos as reportagens?

2- Leia a reportagem “**Grande SP chega a mês seco com 1/4 da água**” e responda:

- a) Qual a questão investigativa nesse texto?
- b) Com qual das possibilidades do quadro (fique atento) acima se relaciona a reportagem que estamos analisando?
- c) Em que o repórter se baseia para desenvolver o texto principal a que se refere a figura 3?

2.3. Títulos e Subtítulos

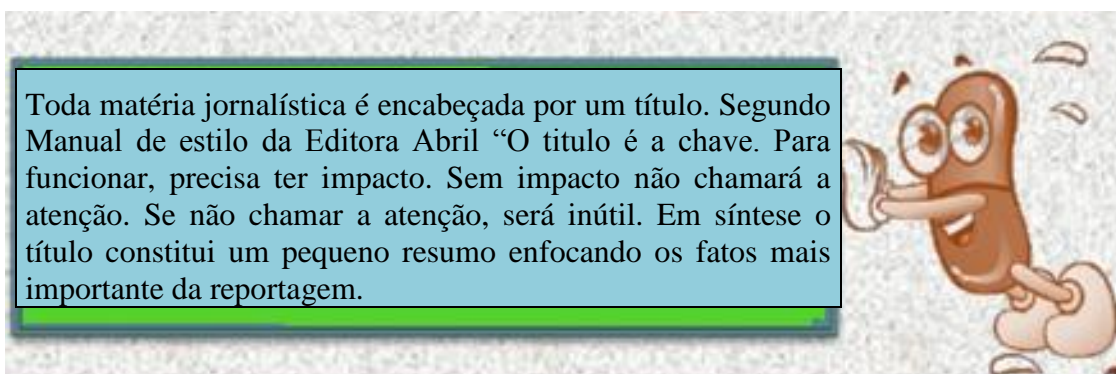


Figura 4

1- O título da reportagem é **“Grande SP chega a mês seco com 1/4 da água”**.

- a) A forma verbal empregada nos títulos é geralmente o presente do indicativo. Levante hipóteses: Por que é adotado esse tempo verbal?
- b) Observe a ordem dos termos nos títulos. Eles estão na ordem direta ou inversa?
- c) O que o emprego dessa ordem confere ao título?
- d) A que trecho do texto podemos associar o título?
- e) Explique a relação entre o título e o assunto da reportagem?

2- Observe o título e subtítulo abaixo:

Grande SP chega a mês seco com 1/4 da água

Crise hídrica deixou os seis mananciais que alimentam a Região Metropolitana com 24,3% da capacidade para atravessar agosto

- a) Qual o papel do subtítulo?
- b) O título apresenta algumas semelhanças com o subtítulo quais são elas?
- c) Em que o subtítulo é diferente do título?
- d) A função do subtítulo é apresentar a essência da matéria para o leitor ou despertar-lhe o interesse pela leitura? Explique.

2.4-Aspectos linguísticos discursivos:

1-Em reportagens, geralmente se usam um vocabulário específico da área (arte, ciência profissão etc.) em que se insere o fato ou assunto apresentado, chamado de campo semântico. Observe.

“Com os dois principais mananciais em crise aguda de **estiagem**, a Grande São Paulo inicia o mês mais **seco** [...]”

“[...] Precisamos admitir que exista risco **grande de colapso** e adotar medidas de **acionamento de água** [...]”

As palavras em negrito referem-se á falta de água, assunto tratado no texto.

- a) Encontrem na reportagem outras palavras que façam parte desse campo semântico.
- b) Encontre no texto da reportagem palavras ou expressões que se relacionam com outro assunto tratado: mananciais em crise.

2- Releia os trechos em que são reproduzidas as falas da meteorologista Neide Oliveira e do o presidente do Comitê – Chico Brito.

“Não há previsão de chuva ao menos até 6 de agosto, quando uma frente fria deve passar pelo oceano e aumentar a nebulosidade na faixa leste da região. Mesmo assim, não seria nada considerável. Chuva mesmo só depois de setembro, explica [...]”

““Se não chover no fim do ano será uma catástrofe na Região Metropolitana. Precisamos admitir que existe risco grande de colapso e adotar medidas de racionamento de água, diz [...]”

- a) Quais são os verbos usados pelo repórter para incluir essas falas no texto da reportagem?

- b) Que outros verbos poderiam aparecer em uma reportagem para incluir depoimentos e citações?

3- Releia as falas da meteorologista Neide Oliveira e do presidente do Comitê Chico Brito.

- a) Quais os sinais gráficos empregados para apresentá-las?
- b) Nesse caso, temos uma ocorrência de discurso direto ou indireto?

4- Os jornais, em geral buscam a neutralidade dos fatos e assuntos apresentados em suas matérias. Por isso procuram usar uma linguagem impessoal. Apesar disso, os jornalistas, em certas situações, deixam transparecer suas opiniões sobre o assunto tratado. Observe a linguagem empregada na reportagem.

a) A jornalista responsável pelo texto busca uma linguagem impessoal ou explicitamente deixa marcas de personalidade? Justifique sua resposta.

b) Em sua opinião, existem no texto elementos que demonstram um posicionamento do jornalista diante da crise aguda de estiagem dos mananciais? Justifique sua resposta.

5- Na reportagem é comum o jornalista citar o discurso de pessoas envolvidas com o assunto em questão.

a) Para mostrar a importância das chuvas para abastecer os mananciais, o jornalista responsável pela reportagem introduz a voz de outra pessoa ou ela própria comenta?

b) No texto, como aparece esse comentário?

c) Que tipo de discurso é empregado: o direto ou o indireto?

d) Na reportagem, que papel assume o discurso citado?

6- Uma reportagem é formada vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, dados estatísticos, gráficos, tabelas e mapas que auxiliam na composição das informações do texto. No caso da reportagem em estudo:

a) De que modo o ponto de vista dos entrevistados chega até o leitor: de forma impessoal, com objetividade, ou de forma pessoal, citando as opiniões dos entrevistados diretamente?

b) Que papel cumpre os gráficos na reportagem?

7- Observe a linguagem empregada na reportagem em estudo.

a) Que característica ela apresenta?

b) que variedade linguística ela adota?

c) Nas formas verbais, que tempo predomina? Em que pessoa?

8- Quais são as principais características da reportagem? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

2.5.-Reportagem 2:

Contra Ebola, Brasil vai vigiar entradas

Equipes de saúde deverão ficar atentas a passageiros que apresentem sintomas da doença durante viagem ao País; África vive epidemia

LA ROSE/UNICEF/REUTERS

so que as pessoas adotem medidas necessárias de cuidado”.

Histórico. O vírus Ebola foi identificado pela primeira vez na década de 1970. Desde então, surtos isolados foram identificados, sempre com altos índices de letalidade. Desta vez, no entanto, as características da epidemia se alteraram: em vez de ficar concentrada em uma região, ela começa a se espalhar. Atualmente, casos estão confirmados na Guiné, Libéria e Serra Leoa. Na Nigéria, um paciente foi registrado, mas a contaminação foi fora do país.

Barbosa atribui a maior extensão da epidemia a dois fatores. O principal, é a resistência da população na região a adotar medidas de controle. Pelas características dos rituais fúnebres dessas regiões, há maior risco de familiares entrarem em contato com secreções e sangue dos pacientes. “Há também relatos de pessoas que não informam as autoridades sanitárias sobre casos suspeitos, com receio de o paciente ser levado para longe, e preferem dar o tratamento em casa.” Além disso, há as dificuldades das instalações de saúde da própria região.

Lígia Formenti / BRASILIA

O governo federal reforçou recomendações às equipes de saúde encarregadas de atender passageiros que apresentaram durante viagens ao Brasil problemas como febre, diarreias ou hemorragias. A medida, na avaliação do Ministério da Saúde, é suficiente para identificar de forma rápida casos de uma eventual contaminação por Ebola em viajantes. O vírus, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é responsável por epidemia que já atingiu 1,3 mil pessoas e provocou 729 mortes na África Ocidental.

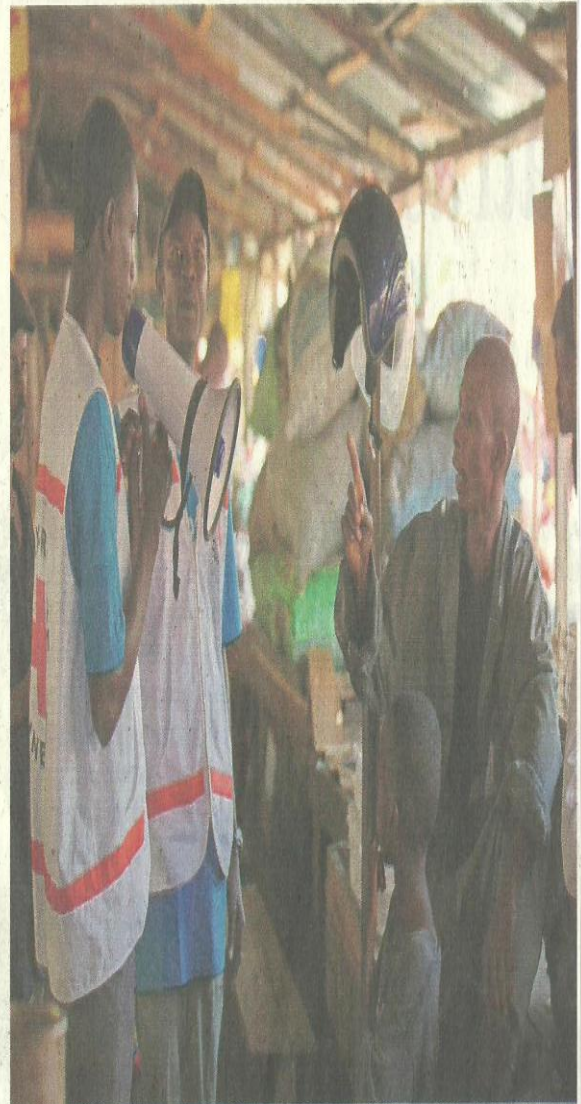
Medidas mais drásticas, como a suspensão de voos, não estão sendo analisadas. Pela rotina, a tripulação é orientada a encaminhar a agentes sanitários instalados em portos e aeroportos brasileiros pessoas que apre-

sentem sintomas de doenças cuja causa não é identificada. Depois do desembarque, o viajante é encaminhado para uma área remota e, então, é avaliado por profissionais de saúde.

“A atenção é praxe e é dada para sintomas de voos procedentes de todos os locais, não apenas de regiões africanas”, afirmou o secretário de Vigilância do Ministério da Saúde, Jarbas Barbosa.

Ação. A OMS anunciou ontem a criação de um fundo de US\$ 100 milhões para combater a epidemia. O governo brasileiro deverá enviar na próxima semana dez kits para Libéria e Serra Leoa, com itens usados em calamidades. No início do mês, um conjunto com mesmos produtos foi entregue à Guiné. Cada kit é suficiente para atender as necessidades de 500 pessoas por três meses.

Barbosa disse não concordar com as afirmações feitas por um integrante do Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos, Stephan Monroe, de que a doença possa se espalhar como “rastros de pólvora”. Para o secretário de Vigilância, o maior risco de contágio é de



Mortal. Atendentes da Unicef dão dicas de como evitar a doença na Guiné; 729 já morreram

parentes de pessoas contaminadas e profissionais de saúde que tenham contato com paciente sem a proteção necessária.

“O vírus é transmitido pelo contato com sangue e secre-

ções do doente. E, ao contrário de outras doenças, o contágio acontece quando os sintomas da infecção, que são fortes desde o início, já estão presentes”, disse. Tais características, ava-

liou, reduzem o risco de transmissão. “Você não vai ver um paciente com Ebola andando na rua, ou pegando avião sem ter sintomas notados”, disse. Mas Barbosa ressaltou: “É preci-



NA WEB

Portal. Vídeo mostra efeitos da doença na África

estadao.com.br/ebola

Figura 5 – Reportagem 2.1

(O Estado de S. Paulo, 01/08/2014, p.A16)

2.5.1-Reportagem 2.1:



Figura 6 – Reportagem 2.1.1

(O Estado de S. Paulo, 01/08/2014, p.A16)

2.5.1.1-Reportagem 2.1.1

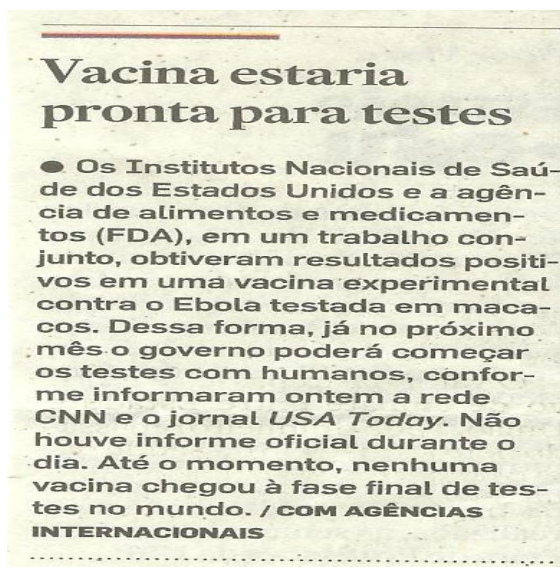


Figura 7 (O Estado de S. Paulo, 01/08/2014, p.A16)

2.5.2.-Atividades sugestivas para trabalhar a reportagem:

“Contra Ebola, Brasil vai vigiar entradas”

Agora que você já leu a reportagem, discuta com seu grupo as seguintes questões:

- 1- Considere o título e o subtítulo. Quais informações sobre o conteúdo da matéria eles transmitem?
- 2- O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?
- 3- Em sua opinião, quais motivos teriam levado o jornal a publicar o texto sobre o assunto em questão?
- 4- Você acha que esta reportagem pode de alguma maneira, influenciar os leitores e a vida deles? Como?
- 5- Qual é a fonte de informações do repórter? Ela dá credibilidade às informações?
- 6- Com relação à foto, qual o efeito que as cores traz, considerando o assunto focado?
- 7- O título está adequado ao enfoque dado no texto? Por quê?
- 8- Qual é o assunto dessa reportagem? Em que seção poderia estar inserida?
- 9- Observe novamente a reportagem. Copie no caderno os itens do quadro abaixo que você pode observar nela.

Figuras e ilustrações	infográfico	subtítulos	
mapas			
Data e nome do jornal	nome da seção	nome do autor	títulos
quadros complementares	texto organizado em colunas		

- 10-Entre os gêneros jornalísticos, há aqueles que priorizam a informação e outros que priorizam o comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A reportagem prioriza um desses aspectos?
- 11-A reportagem foi publicada na seção Metrópole, do jornal *O Estado de S. Paulo*. Considerando o público-alvo do suplemento, qual é o leitor a quem a matéria se dirige? Justifique.

12- Qual a posição dos autores das reportagens sobre Ebola?

13- Preencher quadro abaixo:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a) Autora do texto	
Papel social	
b) Interlocutores	
Representação social	
c) Finalidade/Objetivo	
d) Circulação/Suporte	

3- Reportagens complementares

3.1 Reportagem 1:

Na Copa, 26% elevam consumo de água em SP

Balanco da Sabesp mostra queda de 38% na economia em 30 dias na Região Metropolitana

SÃO PAULO - O legado da Copa do Mundo foi negativo para o já crítico sistema hídrico paulista. Balanço apresentado nesta segunda-feira, 28, pela Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp) mostra que 26% dos clientes da Região Metropolitana, ou 5,2 milhões de pessoas, aumentaram o consumo de água nas leituras feitas entre 15 de junho e 15 de julho, período no qual ocorreu o campeonato. No levantamento fechado do mês passado, 21% haviam elevado o gasto.

Com a queda na adesão ao programa de bônus da Sabesp na Grande São Paulo, o volume de água economizado no período de 30 dias caiu 38,5% na comparação entre os dois balanços, de 3,9 mil litros para 2,4 mil litros por segundo. A diferença seria suficiente para abastecer 450 mil pessoas por um mês. Embora algumas leituras do período tenham medido o consumo realizado na segunda quinzena de maio, a companhia informou que esse é o balanço que melhor retrata o impacto da Copa no gasto com água.



Figura 8 – Represa Cantareira

Cantareira: volume útil chegou a zero há três semanas

Na região atendida pelo Sistema Cantareira, que sofre a pior crise de estiagem da história, o saldo foi ainda pior. O número de clientes que aumentaram o consumo de água no período do Mundial subiu para 24%, ante os 14% do levantamento anterior. Na prática, o volume de água economizado caiu 29,6%, de 2,7 mil litros para 1,9 mil litros por segundo, índice que também é inferior ao registrado no mês de maio.

Os dados recentes indicam que cerca de 2,1 milhões de pessoas atendidas pelo Cantareira aumentaram o consumo de água no período da Copa. Uma das regiões abastecidas pelo principal manancial paulista é o bairro boêmio de Vila Madalena, zona oeste da capital paulista, que chegou a receber 70 mil torcedores que acompanharam as partidas nos bares e nas ruas.

Logo após o fim do evento, os estabelecimentos começaram a sofrer com falta d'água à noite e chegaram a substituir copos de vidro pelos de plástico para servir os clientes, como revelou o **Estado**. Segundo a Sabesp, os problemas são pontuais e em locais sem caixa d'água grande.

Foco. Para o diretor metropolitano da companhia, Paulo Massato, o aumento do consumo de água durante a Copa está relacionado a três fatores: “Primeiro, em uma pesquisa rápida que fizemos constatamos que não se falava nada além da Copa nesse período. A própria imprensa reduziu a abordagem da crise do Cantareira. Segundo, por causa dos jogos, muita gente não viajou nessas férias. As crianças ficaram em casa e, portanto, a economia foi menor. Além disso, tivemos altas temperaturas, atípicas para esse período, o que também faz aumentar o consumo de água”.

O crescimento significativo do consumo coincide com a desistência, por parte do governador Geraldo Alckmin (PSDB), de aplicar multa para quem elevar o gasto com água. A medida havia sido anunciada pelo governo em março, mas foi descartada no início deste mês, que também marcou o começo da campanha eleitoral. No período, a Sabesp também suspendeu as campanhas na mídia de estímulo à economia por causa da restrição imposta pela legislação eleitoral. Na semana passada, a publicidade foi liberada pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE).

Massato disse que a Sabesp teve de aumentar em 500 litros por segundo a produção de água retirada do Sistema Cantareira em junho para cobrir a alta do consumo pela população.

“Mesmo assim, conseguimos a vazão dentro do que os órgãos reguladores determinaram”, disse. De acordo com o dirigente, contudo, monitoramento feito pela Sabesp mostra que o gasto com água já voltou a cair após a Copa, em parte, relacionado à queda da temperatura.

Reserva. Em Diadema, no ABC paulista, Alckmin disse nesta segunda-feira que a Sabesp não pretende utilizar a segunda cota do volume morto do Cantareira. Conforme o Estado revelou, a empresa pediu aos órgãos reguladores autorização para captar mais 116 bilhões de litros além dos 182 bilhões que já estão sendo retirados desde junho. “Não pretendemos até setembro usar nada além dessa reserva técnica. Mas a Sabesp corretamente está deixando preparada caso haja necessidade”, disse Alckmin. Ainda não houve decisão. /

COLABOROU RAFAEL ITALIANI

FABIO LEITE - *O ESTADO DE S. PAULO*

28 Julho 2014

3.2- Reportagem 2:

Cantareira perde água desde maio de 2013; déficit supera 4 meses de consumo

Sabesp deve começar retirada do volume morto da Represa Atibainha, mas já se projeta que essa reserva só dure até outubro

SÃO PAULO - Na pior seca dos últimos 84 anos, o Sistema Cantareira registrou pela primeira vez na história 15 meses consecutivos de déficit. Levantamento feito pelo **Estado** com base em dados oficiais revela que, desde maio de 2013, o maior manancial paulista perde mais água do que recebe. O prejuízo chegou a 647,4 bilhões de litros ao fim do mês passado, o equivalente a 66% da capacidade útil ou mais de 4 meses de consumo de toda a Grande São Paulo.

No período, o volume de água retirado das represas para abastecer cerca de 14 milhões de pessoas na Grande São Paulo e na região de Campinas foi mais do que o dobro do que entrou no sistema. Setembro de 2013, quando se fecha normalmente o período de estiagem iniciado em abril, foi o mês com o maior saldo negativo: 69,2 bilhões de litros a menos. À época, o Cantareira estava com mais de 40% da capacidade.

Banco de águas. Tamanho déficit ocorreu porque antes da crise do Cantareira ter sido decretada, no fim de janeiro, a retirada de água dos reservatórios chegou a superar em mais de 6% a vazão máxima estabelecida na outorga de 2004. Isso só foi possível por causa da regra do banco de águas, uma espécie de estoque virtual que permite à Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp) e às cidades da Bacia dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí (PCJ) captarem a mais a parcela não utilizada de suas cotas no mês anterior.



Figura 9 – Represa Atibainha

Represa Atibainha. A Sabesp deve iniciar neste mês a captação de 78 bilhões de litros da reserva profunda do manancial

Para o engenheiro e membro do Comitê da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, José Roberto Kachel, os dados mostram que desde 2012 o Cantareira já dava sinais de que passava por estiagem. "As afluências médias de 2012 e 2013 foram bem próximas das de 1953 e 1954, que eram a pior da história até então. Se tivessem se atentado a isso e reduzido a captação do Cantareira, não estaríamos utilizando o volume morto hoje", afirma. "Realmente tivemos dois anos seguidos muito secos, que fizeram com que os reservatórios baixassem. O que não estava previsto é que meses como novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, que são chuvosos, fossem tão secos", explica o professor de Engenharia Hidráulica da Universidade de São Paulo (USP), Rubem La Laina Porto, que exprime a mesma posição defendida pela Sabesp e pela Bacia dos Rios PCJ, que partilham a água do Cantareira.

"A retirada de água ocorreu conforme o contexto do período e dentro das regras do sistema. Jamais alguém poderia imaginar essa estiagem tão forte. Quando vislumbramos esse cenário, em dezembro, nós já iniciamos as medidas de contingência", disse o coordenador de projetos do Consórcio PCJ, José Cezar Saad. Foi entre dezembro e janeiro que a Sabesp iniciou na Grande São Paulo a reversão de água dos Sistemas Alto Tietê e Guarapiranga para bairros da capital paulista que eram abastecidos pelo Cantareira. Em fevereiro, foi lançado o programa de desconto na conta para quem economizar água, seguido da redução da pressão

noturna na rede de distribuição, revelada pelo **Estado** em abril. Em maio, a companhia divulgou que as ações haviam garantido uma redução de 27% no volume retirado do manancial e evitado um rodízio de 36 horas com água e 72 horas sem.

Volume morto. Além das queixas de falta d'água, as medidas não impediram que o nível do manancial continuasse caindo. Em junho, o volume útil do Cantareira zerou pela primeira vez na história e a Sabesp começou a inédita retirada de 104 bilhões de litros do volume morto das represas Jaguari-Jacareí, na região de Bragança Paulista. Até este domingo, 3, 66,7% já haviam sido sugados. Ainda neste mês, a empresa deve iniciar a captação de 78 bilhões de litros da reserva profunda da Represa Atibainha, em Nazaré Paulista.

Com a estiagem ainda mais aguda, o déficit voltou a subir em julho, quando o volume de água retirado do sistema foi 446% maior do que o que entrou, resultando em uma perda de 50 bilhões de litros. As projeções apontam que a primeira cota do volume morto do Cantareira deve acabar em outubro. A Sabesp já pediu autorização aos órgãos gestores do manancial para retirar 116 bilhões de litros adicionais da reserva.

Limitar captação à chuva. A Sabesp trava com os órgãos gestores do Cantareira, tendo a Agência Nacional de Águas (ANA) à frente, uma difícil negociação sobre a quantidade de água que poderá ser retirada do manancial nos próximos meses. Enquanto a agência federal defende uma liberação de água proporcional ao volume que entra nos reservatórios, a estatal paulista quer manter a vazão atual de 19,7 mil litros por segundo para não ser obrigada a decretar racionamento na Grande São Paulo. E ainda quer usar uma segunda cota do volume morto.

3.3- Reportagem 3:

A volta da epidemia

O atual avanço do vírus ebola sobre o oeste da África já é o maior da história e, segundo a OMS, muitos dos casos nunca serão registrados

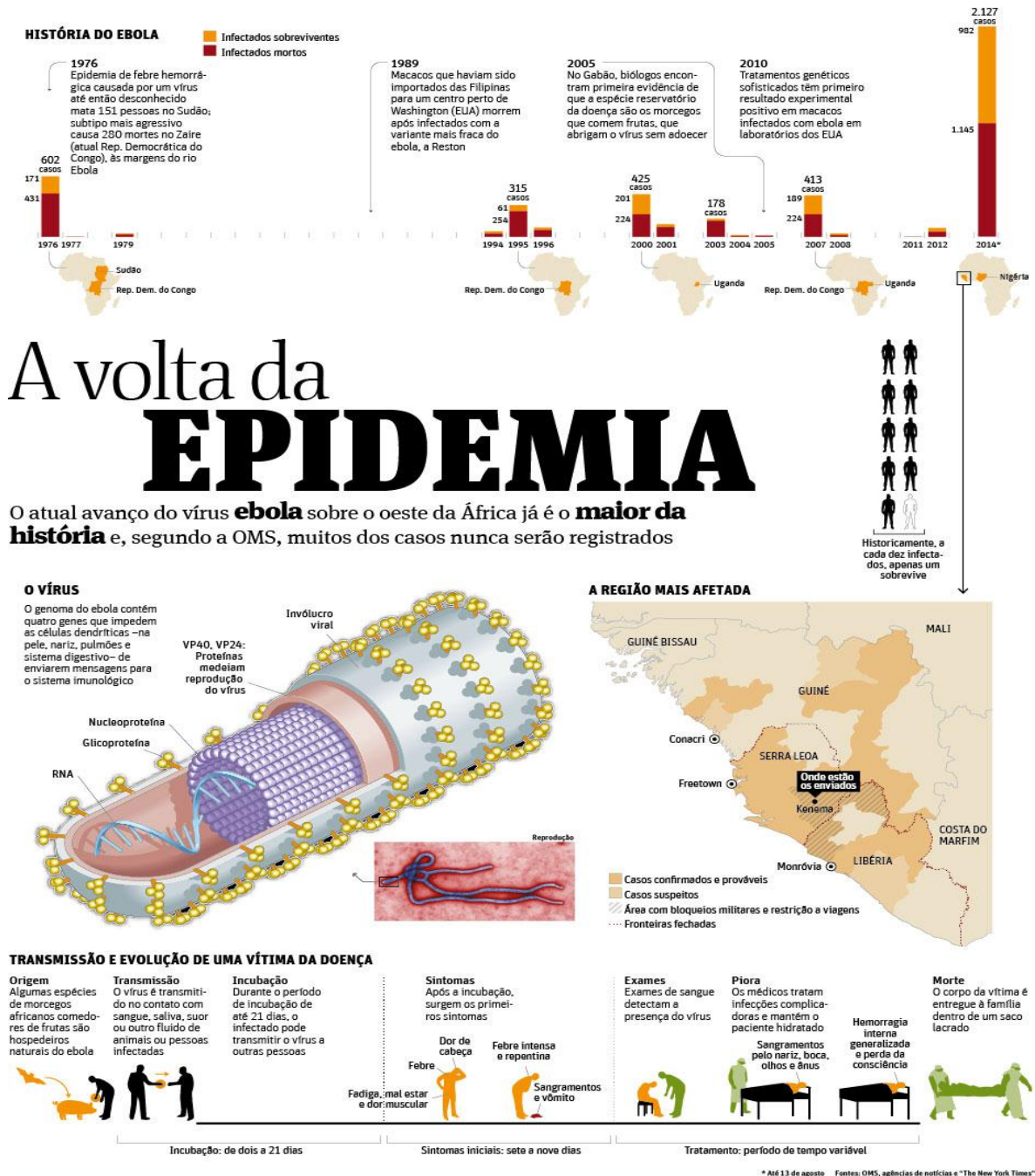


Figura 10 – ‘A volta da epidemia’

Marcelo Pliger/Editoria de Arte/Folhapes

3.4- Atividades sugestivas para trabalhar as reportagens

- 1- Há diferentes modos ou estratégias para iniciar uma reportagem. Veja abaixo algumas delas e copie no caderno em qual – ou quais – cada reportagem se enquadra.

Fique atento: o jornalista pode ter usado mais de uma, combinando-as

- a) Inicia com citação de trechos de obras a partir das quais explicam, exemplificam ou justificam a abordagem da reportagem.
- b) Usa trechos de depoimentos que explicam, exemplificam ou justificam algo relacionado ao assunto.
- c) Inicia com o relato de uma situação observada, conhecida ou vivida pelo repórter.
- d) Usa frases que generalizam idéias que circulam entre os interlocutores diretos (os leitores) do repórter.
- e) Inicia com citações de especialistas no assunto que será tratado na reportagem.

4-Planejamento e produção da reportagem

- 1- Escolham um dos assuntos sugeridos a seguir ou outro que preferirem.
 - Um evento relacionado a política ou economia nacionais, como, por exemplo, eleições, situação econômica do país, pobreza da população etc... ou relacionado a esporte...exemplo:
 - Os hits atuais da juventude
 - Violência urbana
 - Transporte coletivo
 - As doenças do século
 - Tecnologia, rede sociais...
 - As guerras no mundo
 - A fome, miséria
 - O que os jovens gostam de ler
 - As formas de lazer dos jovens na comunidade

2- Definido o assunto, vamos trabalhar:

1-Entrevistem pessoas que possam opinar a respeito do assunto e/ou procurem informações sobre ele em jornais e revistas. Reúnam alguns textos sobre os acontecimentos principais, curiosidades, entrevistas, estatísticas, fotos etc;

2- Organizem o material obtido e escrevam a reportagem, procurando transmitir junto as informações o ponto de vista do grupo e dos entrevistados sobre o assunto;

3- Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, tabelas, mapas, estatísticas, fotografias etc.

Linguagem

4-Escrevam em linguagem objetiva e clara e empregam a variedade padrão da língua;

5- Uso de verbos de dizer ou verbos de elocução;

6- Uso de discurso direto e indireto;

7- Vocabulário específico;

3- Após a produção da reportagem, avalie seu texto e modifique o que for necessário.

Avalie sua produção

Observe se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observe se há conexão entre o fato principal e fatos paralelos, feita por meio de citações, trechos de entrevistas, fotografias etc. Observe se a linguagem está de acordo com o gênero textual e adota a variedade padrão da língua.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília. et.al. **Novas Palavras**, 1º Ed. São Paulo: FTD, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: volume 2, 7º Ed. Reform, São Paulo, Saraiva, 2010.

COSTA, Cibele Lopresti.et.al. **Para viver juntos**, 7º ano, 3º Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. et al . **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 95-128

OLIVEIRA, Tânia Amaral. et.al. **Tecendo Linguagens**, 9º ano, 3º Ed. São Paulo: IBEP, 2012