

Sequência didática do gênero notícia *online* e seus comentários: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo

Didactic sequence of *online* news and its comments: An analysis in the light of sociodiscursive interactionism

Paula Angélica Campos Kleiman*
Ana Paula Marques Beato-Canato**

RESUMO: Fruto de inquietações acerca do saber didatizar, este artigo tem por objetivo avaliar uma sequência didática (SD) em torno de dois gêneros textuais correlacionados: notícia *online* e comentário virtual, visando contribuir para a melhoria desta prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), de alunos do ensino médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. O material foi elaborado por uma das autoras como atividade de um módulo de um curso de extensão no âmbito do projeto PROLEC – Promoção do Letramento Crítico (UFRJ/FAPERJ) –, que propunha a produção de materiais didáticos como uma forma de contribuição para a formação do professor e tal produção constituiu-se como uma primeira oportunidade de pôr em prática conhecimentos teóricos aprendidos. Os resultados apontam diversas convergências entre a proposta genebrina de SD e as atividades propostas, especialmente no que tange aos objetivos, ao tema, à organização, ao uso de textos autênticos e à tentativa de contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Contudo, nossos dados também revelam alguns problemas no material, especialmente resultantes de dificuldades de transposição didática. Os resultados chamam atenção para as tensões entre uma definição de língua tradicional, com foco exclusivamente linguístico, e uma visão de língua sócio-histórica. Apesar disso, avaliamos que tanto sua produção quanto sua análise constituíram-se como processos importantes de formação profissional e, ao compartilhar nossos resultados, esperamos contribuir com a área, especialmente, de formação docente.

ABSTRACT: Resulting from inquiries regarding didactic knowledge, this paper intends to evaluate a didactic sequence (DS) based on two correlated genres: *online* news and its comments, aiming at contributing to the development of language practices (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) of high school students of Rio de Janeiro public schools. The material was elaborated by one of the authors as an activity in a module of an extension course within the scope of the project PROLEC – Promotion of Critical Literacy (UFRJ / FAPERJ), which proposed the production of didactic materials as a contribution to teacher's education. Such production constituted a first opportunity to put into practice theoretical knowledge learned. The results indicate several convergences between the Swiss proposal and the planned activities, especially concerning its objectives, themes, organization, authentic texts and the intention to contribute to the development of language capacities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nonetheless, our data also revealed some problems in the material, due to difficulties of didactic transposition process. The results call our attention to the tensions between a traditional definition of language, with a linguistic focus, and a socio-historical view of language. However, we evaluated not only the DS production but also its analysis were important processes in our professional development and we hope to contribute to our area, especially to teacher education.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática. Gênero Notícia *Online*. Interacionismo Sociodiscursivo. Transposição Didática.

KEYWORDS: Didactic Sequence. *Online* News Genre. Sociodiscursive Interactionism. Didactic Transposition.

* Professora substituta de Didática Português-Inglês da Faculdade de Educação (UFRJ), mestranda do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ), graduada em Licenciatura Letras Português-Inglês pela UFRJ (2015). Experiência com ensino de língua inglesa, com ênfase em ensino-e-aprendizagem de línguas, material didático, formação de professor e gêneros discursivos/textuais.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPR), do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada (UFRJ) e do curso de Letras Inglês (UFPR), é mestre (2003) e doutora (2009) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada (1998) em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis/SP). Tem pós-doutorado em Linguística Aplicada (2017) e experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas adicionais, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores língua para fins específicos, gêneros textuais/discursivos É integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL).

*ESSENTIAL oils are wrung¹
The attar from the rose
Is not expressed by suns alone,
It is the gift of screws.
Emily Dickinson (1830–86)*

1 Introdução

Como parte da formação docente, o saber *didatizar* conhecimentos teóricos em atividades práticas para a sala de aula mostra-se fundamental, ao considerarmos que o professor lida diariamente com a transposição didática, entendida como “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em uso para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (CHEVALLARD, 1989, p. 6)². O presente artigo pauta-se nessa definição com o objetivo de avaliar uma sequência didática (SD), produzida em torno de dois gêneros textuais: notícia *online* e comentário virtual, com a intenção de transpor didaticamente conhecimentos necessários para agir nas esferas sociais onde tais gêneros circulam. De acordo com o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), a SD constitui “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Neste quadro, a transposição didática visa um conjunto de transformações de conhecimentos científicos do gênero em conhecimentos ensináveis a fim de contribuir para que o aluno desenvolva conhecimentos necessários para agir languageiramente em situações específicas de comunicação, ou seja, desenvolva capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, uma SD tem por finalidade ajudar o estudante a apropriar-se das capacidades de linguagem necessárias para atuar ativamente numa determinada situação de comunicação.

O material a ser analisado foi produzido como parte de um módulo de um curso de extensão no âmbito do projeto PROLEC³ – Promoção do Letramento Crítico (UFRJ/FAPERJ) – em que graduandos, professores de escolas públicas e demais interessados foram convidados a produzir materiais didáticos, a partir dos construtos teóricos abordados ao longo de encontros presenciais em seis módulos de um curso de extensão, organizado por professores envolvidos no projeto, no qual uma de nós participou da produção da SD, enquanto graduanda.

¹ Este artigo é dedicado a Genilda Corrêa da Silva, grande mãe e amiga (1951-2015).

² No original: “The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge” (Tradução nossa)

³ <http://prolecufjrj.wix.com/prolec#!projeto/c1enr>

Nosso texto está dividido em quatro partes, além dessa introdução. Inicialmente, apresentamos um breve panorama teórico, para, em seguida, expor os construtos teóricos. Em segundo lugar, apresentamos o quadro metodológico que norteia o trabalho de análise do material e descrevemos a SD. Por fim, analisamos o material, avaliando sua potencialidade de aplicação no contexto escolar. Adiantamos que encontramos diversos problemas no material, decorrentes das dificuldades de transposição didática de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Contudo, avaliamos que tanto sua produção quanto sua análise constituíram-se como processos importantes de formação, tendo em vista que nos desafiou, primeiramente, a transpor didaticamente e, em um segundo momento, a trazer um olhar crítico ao que foi produzido e estabelecer um novo diálogo entre os aportes teóricos e o material. Ao compartilhar nossas experiências, esperamos contribuir especialmente com graduandos e professores envolvidos no processo de formação docente.

2 O panorama teórico

Este trabalho tem por base o quadro teórico-metodológico do ISD desenvolvido inicialmente por Bronckart (1991) e demais pesquisadores da Universidade de Genebra, mas que, há algum tempo, também envolve diversos pesquisadores no Brasil, no que tange o foco de nosso trabalho, ensino-aprendizagem de línguas adicionais⁴. A abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem incorpora importantes contribuições da psicologia do interacionismo social de Vygotsky e da dialética filosófica marxista do círculo de Bakhtin em seu escopo teórico, dentre as quais podemos destacar a concepção sócio-histórica da linguagem. Esta concepção opõe-se ao objetivismo abstrato da língua, que procura estudar a língua a partir de fenômenos linguísticos, lexicais e gramaticais. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p. 127), a língua constitui-se num amplo diálogo internacional. Nas palavras do autor,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Também para Vygotsky (1991), a língua(gem) constrói-se na interação social. Inicialmente, as ações das crianças são mediadas por signos que transformam e organizam o

⁴ Cf. pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo Linguagem e Educação, liderado por Vera Cristovão, tais como Cristovão, 2002; Cristovão et al, 2007; 2009; Cristovão, 2009; Cristovão, 2010; Beato-Canato, 2009; Petreche, 2008; Ferrarini, 2009; Beato-Canato, Quevedo-Camargo, 2015.

pensamento. Esta fala interior converte-se aos poucos numa fala externa. Numa perspectiva sócio-histórica da linguagem, a língua é, pois, uma atividade social que constitui e organiza a vida do sujeito imerso num determinado espaço e tempo da história.

Para o ISD, a realização de uma ação de linguagem procede de formas comunicativas imersas nos gêneros textuais (BRONCKART, 2012), que constituem e organizam nossas práticas languageiras nas mais variadas esferas sociais. Uma vez apreendidas tais formas tem-se a possibilidade de agir de maneira efetiva em determinada prática de linguagem. Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004) sustentam que as práticas de linguagem são instrumentos semióticos que podem ser materializados nas atividades dos aprendizes por meio dos gêneros textuais, que são “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 266).

Propondo os gêneros textuais como parte de um projeto escolar, o ISD defende o ensino-aprendizagem de línguas pautado na organização sistemática dos gêneros, considerando os saberes teóricos, a relevância do estudo, objetivos escolares e capacidades dos alunos e, por último, a coerência entre os saberes e finalidades didáticas visadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para a transposição didática, Dolz e Schneuwly (2004) propõem o uso ou a formulação prévia de um modelo didático, que constitui um levantamento das dimensões ensináveis do gênero para a criação de uma SD.

No esquema inicialmente proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD compõe-se de: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. A primeira parte visa propor um projeto, para que tudo o que for desenvolvido ao longo da SD esteja interligado à sua situação comunicativa e contribua para que os aprendizes tenham condições de agir nela de maneira apropriada. Este momento consiste numa construção entre professor e alunos de uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 84). Com base na instrução dada em relação ao gênero adotado, os estudantes constroem uma primeira produção, com a qual todos revelam para si e para o professor o grau de experiência com o gênero e aspectos a serem aprimorados ou apreendidos. Desta forma, é possível encaminhar o aluno num percurso de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Por questões didáticas, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem três capacidades de linguagem: capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD) e capacidade linguístico-discursiva (CLD). A CA está relacionada com os conhecimentos mobilizados pelo indivíduo a

partir das características do contexto de circulação do gênero textual (produtor, receptor, local de produção, posição social dos participantes, etc.). A CD está associada às características da estrutura organizacional e temática do gênero bem como dos posicionamentos do(s) produtor(es). A CLD está relacionada com as unidades linguísticas necessárias para a produção e/ou compreensão do texto, ou seja, com os elementos linguísticos empregados para que determinado objetivo seja alcançado.

Em 2011, Cristovão e Stutz preconizam que as atividades e experiências no sentido macro enquanto capacidades gerais não são contempladas nas três capacidades previamente propostas e sugerem a inclusão de uma quarta capacidade de linguagem denominada de capacidade de significação (CS), que possibilita construir sentidos

mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

Com base na CS, o aprendiz pode reconhecer a sócio-história do gênero e posicionar-se em relação ao contexto, proporcionando um engajamento em atividades de compreensão dos múltiplos sentidos macro da realidade.

Tendo por objetivo possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em determinada situação de comunicação, os módulos de uma SD devem ser idealizados e trabalhados a partir dos obstáculos ou desafios encontrados na primeira produção dos aprendizes. A superação das dificuldades leva à aprendizagem de forma processual e espiralada, isto é, a construção do conhecimento se estabelece aos poucos de modo que o “já aprendido” pode ser retomado inúmeras vezes até servir de base para a superação de um novo desafio. Neste processo, os aprendizes são instigados a reconhecer características da situação de comunicação e do gênero, bem como vocabulário específico, que podem ser registrados numa *lista de constatação*, a qual “pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 90), sendo redigida por estudantes e/ou professor numa forma de *lembrete* ou *glossário*, o que é importante na produção didática.

Na ponta desta cadeia em espiral, uma produção final é esperada com base em uma revisão de versões anteriores do texto, bem como um momento de reflexão e operacionalização na prática das capacidades adquiridas ao longo do processo. Esta também é uma oportunidade para o professor realizar uma avaliação somativa, que pode tomar a lista de constatação como

critério de análise, permitindo planejar a continuação do trabalho ou seu encerramento. Embora essa proposta tenha sido inicialmente pensada para o ensino-aprendizagem de produção escrita de primeira língua, tem sido utilizada para o trabalho com línguas adicionais no Brasil há mais de duas décadas, a partir do trabalho pioneiro de Cristovão (2002).

Importante ressaltar que o objetivo maior da SD não reside na compreensão ou memorização das características dos gêneros textuais em si, ou seja, os gêneros textuais não devem ser tomados como objetos de ensino; na verdade, devem ser encarados “como quadros da *atividade social* em que as ações de linguagem se realizam” (MACHADO, 2005). Portanto, o objeto real de ensino-aprendizagem são as *operações de linguagem* necessárias para a realização das ações de linguagem, ou seja, *capacidades de linguagem* (MACHADO, 2005, p. 258, *ênfases da autora*).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), a observação do desenvolvimento das capacidades de linguagem antes, durante e após a realização da SD possibilita a adoção de estratégias explícitas para intervenções didáticas. Por conseguinte, isto favorece “[...] uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação [...]” por parte dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 45).

3 Breve sócio-histórica do gênero notícia *online* e seu comentário

Os gêneros textuais são fenômenos históricos e sociais, profundamente ligados à língua(gem) e à cultura das populações. Fruto das interações sociais, os gêneros são formas de organizar as relações sociais e por ela serem condicionados. Desta forma, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929]2014). Para o círculo de Bakhtin⁵, o caráter ideológico materializado no texto integra as formas de discurso, isto é, os gêneros. Entendemos, portanto, o gênero como uma prática social que molda a comunicação verbal materializada sob a forma de texto (oral e/ou escrito). Apesar de revelar certa estabilidade, pela qual é possível reconhecer e diferenciar os gêneros, tais formas são altamente maleáveis, dinâmicas e plásticas. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros são caracterizados principalmente por suas funções

⁵ Reconhecemos que há grandes vertentes do debate sobre a autoria das obras do chamado círculo de Bakhtin. Neste artigo, adotamos a autoria impressa em cada edição das obras citadas.

comunicativas, uma vez que novos gêneros surgem em função dos objetivos de comunicação de cada sociedade em cada tempo e espaço.

De acordo com Lage (1981), o gênero notícia consistia numa transmissão oral da experiência social em seus primórdios. Foi a partir da Revolução Industrial que o gênero passou a ter um acabamento mais padronizado conforme as técnicas do *marketing*. Segundo o autor, a notícia escrita era tida como fonte de conhecimento e prestígio pela burguesia europeia. Já na modernidade, encarada como um produto industrial, a notícia ganhou um valor depreciativo pela classe elitista ao ser entendida como comunicação de “massa”. No entanto, o gênero torna-se cada vez mais importante conforme seu alcance em vários veículos de comunicação como no rádio, na televisão e, hoje em dia principalmente, na *web 3.0*.

No caso da notícia *online*, o objetivo é divulgar um acontecimento por meio de uma agência de notícia ou por um grupo independente numa mídia eletrônica. O jornalismo *3.0*, como aponta Rojo (2015), concebe a informação contínua como um bem de consumo. A autora alerta que, apesar da diversidade de portais de notícias na veiculação de informações, a atitude crítica e proatividade na checagem das versões noticiadas não estão inscritas na mídia em si ou na própria tecnologia, cabendo às outras esferas sociais dar conta (ou não) de buscar os sentidos e problematizar os eventos. Nesse sentido, apontamos a esfera institucional escolar como um dos *loci* para formação de um cidadão crítico, capaz de avaliar a qualidade da informação e posicionar-se mediante o contexto, e defendemos que isso pode ser realizado a partir do estudo de gêneros (escolares ou não).

Segundo De Broucker (1995 *apud* ADAM, 1997), há dois grandes gêneros redacionais: os gêneros de informação e os gêneros de comentário. O primeiro caracterizado pela rapidez e brevidade; o segundo caracterizado pelo papel interpretativo. Para o autor, os dois gêneros se diferenciam pelos seguintes critérios: sujeito (semântico), intenção (argumentativo) e posição (enunciativo). Desta forma, do ponto de vista da esfera jornalística, a notícia, entendida como informação, constitui-se como um fato distanciado daquele que enuncia com vistas a produzir um conhecimento, enquanto o comentário constitui-se como uma ideia produzida com um grau de engajamento daquele que enuncia com vistas a construir um valor, uma opinião acerca do assunto noticiado.

Com base em Ferrari (2007) e Sousa (1999), Santos (2010) aponta que as notícias são produzidas em redações de jornais ou agência de notícias com o objetivo de divulgar informações com rapidez. Em geral, o emissor do gênero é um jornalista, podendo a notícia

conter (ou não) a assinatura jornalística. O autor também destaca que, com o advento da internet, a estrutura organizacional das redações mudou, uma vez que apresenta jornalistas com perfil jovem, recém-formados e capazes de lidar facilmente com *softwares*, mas com pouca experiência para tratar da informação.

Quanto à organização estrutural da notícia, destacamos: o título, com a função de chamar a atenção do leitor; manchete, onde as notícias são resumidas podendo conter abaixo dela um *link* para reação; *sublead*, que equivale ao segundo parágrafo da matéria com informações menos importantes do que o *lead* e, por fim, o corpo da matéria, com texto e/ou imagens (SANTOS, 2010). A notícia tende a construir um discurso autônomo, privilegiando o modo indicativo com relatos de eventos reais (COSTA, 2012). Já o comentário refere-se a um conjunto de notas e observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas acerca de um enunciado. O comentário é, pois, uma forma de reagir ao evento noticiado, porém não é a única. Vale ressaltar o complexo encadeamento discursivo de *memes* virais na *web 3.0* (e tantas outras) como formas de ressignificação e posicionamento aos eventos noticiados.

A SD em análise contou com duas notícias *online*: *Clashes erupt at Brazil teachers' protest*, que não tem assinatura jornalística, tendo como fonte a agência de notícia *Al Jazeera*, que se responsabiliza pelas informações; e *Thousands join teachers' protest in Rio de Janeiro*, escrito por Jonathan Watts com adições de Anna Kaiser, sendo a agência de notícia *The Guardian*. Ambas as notícias foram publicadas no mesmo dia, oito de outubro de dois mil e treze, e tratam do mesmo tema: protestos de professores no Rio de Janeiro. Já o gênero comentário foi extraído da página da notícia publicada no *Al Jazeera*. O foco do material que produzimos era na leitura crítica do gênero notícia *online*, sendo os comentários estudados e produzidos para reagir a um dos textos. A SD teve como objetivos gerais: promover uma crítica social em relação aos temas abordados; compreender as principais características dos gêneros; apropriar-se de tais características e produzir um comentário. Avaliamos que os textos utilizados foram apropriados para o grupo e para o momento, tendo em vista ser um tema atual e de interesse de todos naquele momento.

4 O cenário em foco

Como já mencionado, nosso objetivo é avaliar uma sequência didática (SD) em torno de dois gêneros textuais correlacionados: notícia *online* e comentário virtual, material esse desenvolvido no âmbito de um módulo de um curso de extensão pertencente ao projeto

PROLEC – Promoção do Letramento Crítico ⁶(UFRJ/FAPERJ). O projeto, financiado pela FAPERJ, buscou promover um espaço de cunho acadêmico-científico para o desenvolvimento de pesquisas de todos os participantes: professores do PIPGLA – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, responsáveis pelos módulos ofertados no curso de formação; professores da rede de ensino fundamental e médio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro; graduandos e demais interessados. Uma de suas ações foi a oferta de um curso de formação continuada, com 180 horas, divididas em cinco módulos independentes de 36 horas cada. Todos os módulos foram coordenados por professores do PIPGLA e tiveram relação direta com suas linhas de pesquisa. Os participantes eram professores de língua inglesa da rede pública e privada e graduandos em Letras. O curso foi realizado de abril a outubro de 2013 e a produção do material em análise nesse artigo foi feita como requisito do último módulo, Produção de sequências didáticas, no qual conceitos teóricos foram discutidos e materiais didáticos a partir de tais conceitos foram analisados e produzidos.

Participaram desse módulo, cinco graduandos, três professoras da rede pública e um funcionário administrativo da instituição. Os graduandos estavam em períodos distintos e cursavam Letras com habilitações variadas (inglês, grego, literaturas). Das professoras, duas lecionavam língua portuguesa e uma trabalhava com língua inglesa; todas tinham muitos anos de experiência profissional, porém, nenhum contato com a teoria de construção de material didático e todos tiveram certa dificuldade para produzir a SD.

5 A sequência didática

Como já mencionado, o presente artigo tem por objetivo avaliar uma sequência didática (SD), produzida para trabalhar dois gêneros textuais: notícia *online* e comentário virtual. Trata-se, pois, da avaliação de um material didático transposto principalmente a partir da teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e produzido a partir do modelo didático proposto por Santos (2010). No processo de transposição, dois movimentos constituíram a SD: o procedimento esquemático de construção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a elaboração de atividades de acordo com as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

⁶<http://prolecufrj.wixsite.com/prolec>

Como resultado de uma decisão didática, a SD em análise abordou os gêneros notícia *online* e seus comentários e foi elaborada tendo como público-alvo alunos de primeira série do ensino médio da disciplina de Língua Inglesa de uma escola pública do Rio de Janeiro. Os objetivos gerais da SD eram: promover uma crítica social em relação aos temas abordados; compreender as principais características dos gêneros; apropriar-se de tais características e produzir um comentário. A SD contempla sete módulos planejados para serem aplicados em um período de um mês, totalizando oito aulas. Nela, foram abordados duas notícias e quatro comentários.

Quanto à relevância do estudo do gênero e seu agrupamento, é possível destacar três importantes critérios: finalidade social atribuída ao ensino; retomada de planejamentos e currículos e homogeneidade quanto às capacidades de linguagem implicadas nos gêneros agrupados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Parece coerente a forma de reunir o gênero notícia *online* e comentário virtual, uma vez que são gêneros com estreita relação no ambiente virtual. A escolha desses gêneros pode favorecer uma confluência no desenvolvimento de operações de linguagens homogêneas, isto é, atividades que promovem em ambos os gêneros capacidades languageiras similares, por exemplo, posicionamento temporal e espacial dos locutores, embora as diferenças entre os gêneros constituam um importante ponto para o estudo. Percebemos, então, que a SD propicia uma aprendizagem que relaciona os dois gêneros, sendo os comentários tomados como atitude responsiva ao primeiro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014). A transposição didática do gênero notícia justifica-se por sua relevância social à medida que faz parte de nosso cotidiano. Já as notícias selecionadas para o trabalho têm ainda temas com potencial para contribuir para o desenvolvimento crítico dos aprendizes por serem atravessados por polêmicas sociais, como por exemplo, os protestos de professores e a temática do transporte público, alvos dos informes jornalísticos no ano de dois mil e treze. Por último, ressaltamos que, apesar da proposta de trabalho com gêneros da SD ser diferente da proposta do Currículo Mínimo Estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012), o uso do gênero notícia na formulação de uma SD pautada para o ensino público converge com o documento oficial, que também propõe o uso do gênero.

Tratando especificamente de cada módulo, o primeiro propõe o reconhecimento do gênero e sua situação de produção, além de uma discussão do tema da notícia (manifestações de professores). Já os módulos 2 e 3 pressupõem a compreensão da notícia e reflexões sobre as relações entre formas enunciativas e propósitos comunicativos bem como as ações de diferentes

participantes e suas avaliações. Ainda nesse módulo, há um trabalho com referentes temporais e espaciais. Nos módulos 4 e 5, os comentários virtuais são abordados com foco nos tempos verbais com propósitos comunicativos; questões de (in)formalidade; modalização; adjuntos; posicionamentos. Ainda nessa última parte, a primeira versão de um comentário é produzida. O módulo 6 procura expandir a discussão para um contexto mais amplo e a última parte da SD retoma o texto produzido para revisá-lo. Para iniciar nossa análise, produzimos o Quadro 1, que traz os objetivos de cada atividade e descreve o que o aluno deveria fazer.

Como observado no Quadro 1, houve a escolha de um gênero notícia *online* para o trabalho de leitura crítica e do gênero comentário virtual para a produção escrita, considerando que seria mais próximo da realidade do aluno, poderia contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que exigem a tomada de posicionamento numa atitude responsiva à notícia *online*.

Julgamos que a produção da SD levou em consideração o trabalho com gêneros textuais como uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Além disso, o tema dos textos, com potencial para uma discussão politicamente engajada, e o uso de dois gêneros que dialogam entre si, contribuem para que o aluno perceba que os textos não se bastam, mas fazem parte de uma cadeia no elo comunicativo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]. Contudo, notamos que a construção das atividades modulares procurou propor a apropriação dos recursos linguageiros dos gêneros de forma ainda limitada, por não conseguir extrapolar o trabalho para a situação comunicativa de maneira ampla, explorando a arquitetura dos gêneros, conforme propõe Bakhtin (1998 [1975] *apud* MELO; ROJO, 2014). As autoras (MELO; ROJO, 2014) afirmam que

A arquitetura está relacionada à totalidade, à construção e só pode ser dimensionada a partir do objeto interno (da materialidade) orientado para sua relação com o externo: para o autor-criador que se posiciona a partir de um lugar social, ideológico e axiológico, no processo de interação; para o lugar que o texto/enunciado ocupa no todo acabado como elo da cadeia de textos/enunciados; perpassado pelo contexto maior e pela situação imediata, concreta, de produção; que se corporifica em determinado gênero, que abriga avaliações etc. (MELO; ROJO, 2014, p. 257)

Quadro 1 – Contextualização da SD

Atividades	Objetivos	Ações esperadas
Primeiro Módulo		
Inquiring	Mobilizar conhecimentos acerca do gênero notícia através de perguntas gerais.	Interagir e debater diferenças e semelhanças apontadas.
Recognizing	Apresentar a organização do gênero através de um <i>print</i> das notícias <i>online</i> .	Reconhecer elementos, tais como: manchete, lead/lide, sublead, corpo da notícia e imagens.
Working on it!	Promover uma discussão em torno do assunto noticiado.	Compreender o contexto de produção do gênero e discutir a respeito do tema da notícia sendo trabalhada
Segundo Módulo		
Getting deeper	Contribuir para a reflexão entre formas enunciativas e seus usos em dado contexto.	Identificar e listar grupos verbais e relacionar construções enunciativas retiradas do contexto da notícia e seus usos de acordo com o propósito comunicativo.
Terceiro Módulo		
Getting deeper	Promover identificação dos agires atribuídos aos participantes no texto a partir de seleção lexical.	Identificar e preencher quadro sobre participantes, suas respectivas ações e suas avaliações positivas ou negativas no contexto da notícia. Reconhecer referentes temporais e espaciais e transcrever excertos.
Homework	Registrar desenvolvimento do aluno.	Elaborar lista de duas colunas com a relação de itens aprendidos e itens ainda não aprendidos.
Quarto Módulo		
Recognizing	Apresentar a organização do gênero através de um <i>print</i> dos comentários <i>online</i> .	Reconhecer a organização textual do gênero comentário virtual.
Working on it!	Promover identificação de elementos linguístico-discursivos de acordo com o propósito comunicativo do gênero.	Destacar os verbos; identificar o tempo verbal predominante; identificar nível de formalidade do texto e estabelecer relação entre a predominância do tempo verbal e o propósito comunicativo do gênero.
Quinto Módulo		
Taking a stance	Promover identificação de elementos linguístico-discursivos importantes para posicionamento social e discutir seus efeitos significativos no contexto em questão.	Construir um quadro com modais a partir de exemplos retirados do texto e seus significados naquele contexto de produção; identificar adjuntos; discutir e posicionar-se em relação ao assunto abordado nos dois comentários.
Homework	Promover a primeira produção escrita do gênero comentário.	Elaborar um comentário escrito.
Sexto Módulo		
Taking a stance	Debater sobre a temática das manifestações e promover uma tomada de posicionamento dos alunos.	Dialogar com outras fontes, tais como: orientação de um professor de história; texto sobre a Primavera Árabe; vídeos da Almanaque Abril sobre a Primavera Árabe e do <i>Em diálogo</i> da Universidade Federal Fluminense – UFF sobre as manifestações de rua. Compreender a relevância da ausência ou da presença da assinatura do jornalista para a veiculação do informe jornalístico e seus possíveis efeitos.
Homework	Promover a reescrita do gênero comentário e registrar desenvolvimento do aluno	Reelaborar um comentário escrito e lista de constatação.
Sétimo Módulo		
Taking a stance	Analisar e discutir em sala as listas de constatação	Revisar os comentários produzidos; publicar a produção final na página da notícia <i>Clashes erupt at Brazil teachers' protests</i> do jornal Al Jazeera.

Compreendemos que, para alcançar os objetivos traçados por nós, as atividades propostas deveriam ter abordado o gênero em sua construção arquitetônica para que o aprendiz compreendesse de fato a esfera onde esses gêneros circulam, as interações propiciadas, os projetos de dizer, questões ideológicas, axiológicas, históricas entre outras, como sugere Rodrigues (2014), por exemplo, com base em conceitos bakhtinianos. Ainda apontamos que houve um trabalho excessivo com elementos linguísticos praticamente de localização nos textos, o que poderia tornar as aulas cansativas, prescritas e pouco significativas em muitos momentos.

Expostas as propostas de atividades da SD e nossas impressões preliminares, a próxima parte trata da avaliação deste material à luz do ISD.

6 Das inquietações e interpretações sobre a SD

Conforme já apontado, os objetivos gerais da SD eram: promover uma crítica social em relação aos temas abordados; compreender as principais características dos gêneros; apropriar-se de tais características e produzir um comentário.

Nossa primeira inquietação refere-se à relação entre as atividades propostas e os objetivos traçados para a SD, que almejam contribuir para a crítica social e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, contudo, as atividades parecem focar muito na compreensão das características dos gêneros e identificação de elementos linguístico-discursivos. Enquanto o primeiro objetivo propõe a promoção de uma crítica social em relação aos temas abordados, o segundo espera que o aluno apreenda as características dos gêneros abordados. Com base em Rodrigues (2014), assumimos que essa proposta pode acabar por restringir o trabalho a identificações, ou seja, conteúdos conceituais ou funções normativistas da produção textual, sem permitir que os envolvidos compreendam a esfera de atividade na qual os gêneros abordados circulam, o que parece ter se restringido ao penúltimo módulo da SD.

Apesar disso, ponderando os objetivos, cremos que o foco principal do trabalho com o gênero notícia *online* foi desenvolver uma compreensão crítica do texto e seu contexto de circulação e este posicionamento converge com a noção de capacidade de significação (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), em que o aprendiz pode reconhecer a sócio-história do gênero e posicionar-se em relação ao contexto. Consideramos que tais apreensões teóricas se concretizam, por exemplo, nas atividades do sexto módulo da SD (*Taking a stance e Homework*). Nelas, o aluno deve estabelecer um diálogo mais amplo entre o informe

jornalístico e outras fontes tais como: indagar professor de História na escola; ler texto sobre a Primavera Árabe; assistir vídeos. Na quinta atividade deste módulo, por exemplo, o aluno deve problematizar em sala de aula as relações ideológicas e intertextuais no uso da expressão *Brazil Spring* empregada pela jornalista da agência de notícia *Al Jazeera* ao descrever os protestos ocorridos no Brasil naquele ano.

A partir dessa avaliação, a seguir, problematizamos a organização da SD segundo o esquema proposto, uma vez que se trata da construção de um material a partir de uma orientação teórico-metodológica específica. Em segundo lugar, avaliamos as capacidades de linguagem possivelmente desenvolvidas mediante as atividades propostas.

7 Da organização da SD

Conforme exposto anteriormente, a SD foi organizada em torno dos gêneros notícia *online* e comentário. Notamos que o primeiro foi mais abordado, embora tenha sido proposta a produção do segundo, que foi trabalhado como uma maneira de reagir ao primeiro de forma significativa, especialmente ao considerarmos que uma das tarefas a serem realizadas seria a de publicar o comentário feito no *website* do próprio informe jornalístico. A escolha pela produção de comentários foi tomada por ser avaliado como mais simples e mais próximo de uma necessidade de produção dos alunos. Na Figura 1, a organização da SD é retomada.

Com relação aos objetivos modulares, conforme exposto na figura acima, as atividades procuraram trabalhar os conhecimentos acerca dos gêneros, bem como desenvolver uma leitura crítica e reagir a uma notícia através de um comentário escrito. Sendo assim, o primeiro e quarto módulos assumem uma função de apresentar o gênero e mobilizar conhecimentos respectivamente ligados à notícia e ao comentário virtual. O segundo e terceiro módulos, assim como o quinto e sexto, apresentam um foco na organização e forma do conteúdo. E o último módulo tem por intento revisar a produção do comentário sobre a notícia e publicar no *site*. Embora possamos avaliar como positivo o fato de o material abordar dois gêneros interrelacionados, como já mencionamos, o foco recaiu sobremaneira nas características dos gêneros e ainda foram abordados diversos elementos presentes no texto de modo a sobrecarregar o material, trabalhando a língua com função normativa. Do mesmo modo, notamos em vários momentos um distanciamento da proposta inicial, que, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tinha por finalidade ajudar o aluno a agir melhor numa dada situação de comunicação. A simples identificação de características do gênero ou ainda de

alguns elementos presentes no texto lido, tais como exemplificação, voz passiva, etc (vide atividade da figura 2) pode não contribuir para isso ao limitar o trabalho a funções normativistas da produção textual e não necessariamente contribuir para que os aprendizes compreendam a esfera de atividade na qual os gêneros abordados circulam, como aponta Rodrigues (2014).

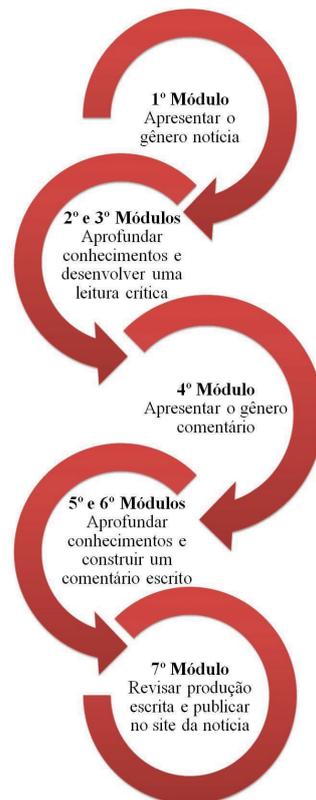


Figura 1. Modularização das atividades

A organização modular das atividades tinha por objetivo promover uma construção do conhecimento de modo que o “já aprendido” pudesse ser retomado inúmeras vezes até servir de base para a superação de outro problema, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A proposta da SD apresentada, no entanto, negligencia tal aspecto ao condensar, por exemplo, no segundo módulo, variados aspectos, especialmente linguísticos em apenas uma atividade, sem que seja feito qualquer trabalho com eles após a identificação, como mostra a Figura 2.

Percebemos que o elaborador do material respaldou-se em saberes teóricos e procurou didatizar os elementos apontados no modelo didático como relevantes no gênero, tais como vozes, organizadores usados para modificar a direção argumentativa, uso de determinado tempo verbal, etc. Por consequência, todos os elementos selecionados para compor o material parecem

significativos no contexto em questão. Todavia, avaliamos que a atividade acima se configurou de modo a abranger muitos elementos do gênero, o que poderia facilmente causar dificuldades a alunos de um primeiro ano do ensino médio, além de ser extremamente conteudista, no sentido que propõe apenas que o aprendiz identifique elementos, sem que necessariamente compreenda e se aproprie deles. Consideramos que poderia ser mais produtivo e coerente com nossa proposta selecionar alguns desses elementos para serem abordados, por exemplo, a questão de posicionamento (aproximação), deixando para trabalhar os demais elementos em outro momento ou em outra SD.

5. Relacione as colunas:	
A. O uso do 'however' em "According to police, about 10,000 protesters filled the streets. The teachers' union, however, put that figure at closer to 50,000 people."	<input type="checkbox"/> Voz passiva, omissão do agente.
B. O uso do <i>simple present</i> em "Demonstration calling for overhaul of education system in Rio de Janeiro turns violent." e "Clashes erupt at Brazil teachers' protest".	<input type="checkbox"/> Mudança de direção argumentativa.
C. O uso do <i>present perfect</i> na <i>lead</i> .	<input type="checkbox"/> Usado aproximar a audiência do evento destaque da notícia, além de mostrar o caráter atualizado/ "em primeira mão" do evento.
D. O uso de uma jornalista árabe como fonte da Al Jazeera no Brasil.	<input type="checkbox"/> Pergunta retórica com efeito enfático.
E. "The head of the military police <u>was replaced</u> [...]"	<input type="checkbox"/> Usado para dar credibilidade ao texto como uma "prova".
F. "Where is the money for education?"	<input type="checkbox"/> Num primeiro momento, o participante se posiciona individualmente como alguém que apoia o movimento e, num segundo momento, a participante se inclui numa identificação coletiva em relação ao movimento.
G. A função do 'like' em "They say that the money that Brazil has should not be spent so much in sports events like the World Cup and the Olympics [...]"	<input type="checkbox"/> Exemplificação.
H. Uso do pronome 'I' e 'We' em "'I am in support of this unified protest. We have to unify to destroy the corrupt. We don't have politicians, we have thieves, scoundrels, villains!" Tenorio said."	<input type="checkbox"/> Informa a transformação ocorrida no mundo objetivo.

Figura 2. Atividade do segundo módulo da SD

No esquema da SD, o Módulo 1, composto por três atividades, traz a apresentação da situação, que visa propor um projeto de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o que é convocado na primeira atividade chamada *Inquiring*. Nela, os alunos devem interagir e debater em torno da temática dos protestos de rua que são parte de notícias nacionais e internacionais, estão presentes nas notícias escolhidas para serem trabalhadas em aula e têm potencial para mobilizar conhecimentos dos alunos sobre o tema e sobre a esfera comunicativa. Além disso, os alunos devem reconhecer o gênero e sua situação de produção. O propósito das

atividades é mobilizar conhecimentos a respeito da situação de comunicação e do tema a ser abordado e construir uma representação dessa situação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), através de perguntas gerais, tais como: Vocês costumam se manter informados? Quais são os destaques desta semana?

Com relação à organização, há duas atividades no material com esse foco, que parecem apropriadas para o que é esperado dos alunos envolvidos. Como pode ser visualizado nas Figuras 3 e 4, as atividades esperam que os aprendizes reconheçam cada parte de uma notícia e de um comentário, respectivamente nos módulos 1 e 4.



Figura 3. Atividade do módulo 1, *Recognizing*

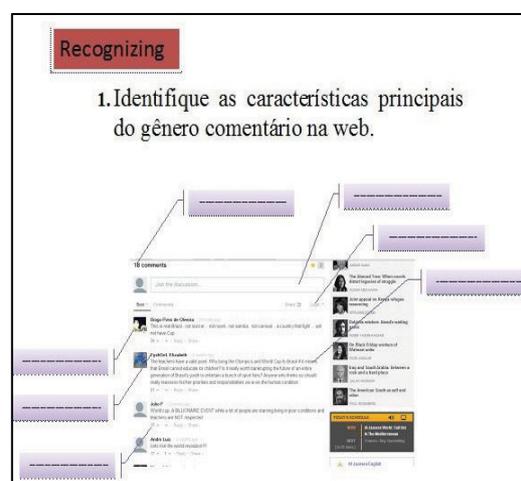


Figura 4. Atividade do módulo 4, *Recognizing*

Ainda que nossa avaliação seja positiva, é necessário apontar que as atividades se restringem à identificação das partes sem qualquer discussão ou aprofundamento desse aspecto, o que pode ser problemático se o professor não questionar isso em sala de aula, já que acaba por apresentar os gêneros como estáveis, ao contrário do que propõe Bakhtin/Volochínov ([1929]2014).

Após esse trabalho de mobilização inicial, as atividades que compõem os módulos 2 e 3 visam a compreensão de uma notícia específica, refletindo também sobre as relações entre formas enunciativas e propósitos comunicativos. Desta forma, a SD parte do complexo para depois trabalhar partes, como sugerido por Schneuwly e Dolz (2004). Ainda no módulo 3, o aprendiz é convidado a refletir sobre seu processo de aprendizagem ao precisar elaborar uma lista de constatação, ou seja, um registro dos elementos estáveis presentes no gênero e já estudados até o momento. Tal lista é retomada nos módulos 6 e 7. Apesar de um provável foco

no que é estável, o que é problemático, concordamos com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) que a produção e o uso de tal lista pode colaborar com o aprendiz, na medida em que o faz refletir sobre sua aprendizagem e sobre o que caracteriza certo gênero e nos permite classificá-lo como tal, por exemplo.

Os módulos 4 e 5 têm foco excessivo na identificação de elementos linguísticos (tempos verbais com propósitos comunicativos; modalização; adjuntos), que podem não contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Por isso, ponderamos a necessidade da refacção de tais atividades. Contudo, há espaço para que o aluno se posicione com relação ao texto lido e produza a primeira versão de seu comentário, visto como uma atitude responsiva na cadeia comunicativa em termos bakhtinianos. Outro aspecto positivo desse módulo é a concepção de escrita como um processo (BEATO-CANATO, 2009). O estudante faz sua primeira produção nesse momento e a mesma é revista e finalizada, no módulo 7, após uma discussão ampla da notícia lida relacionando-a com outros textos e outros contextos, o que pode contribuir para que o aluno posicione-se com mais segurança e com argumentos mais sólidos.

A partir de nossas análises de cada módulo, cotejando os objetivos traçados e as atividades propostas, avaliamos que a SD está parcialmente de acordo com o que propõem Dolz, Noverraz e Schnenuwly (2004), tendo em vista que todos os módulos apresentam certa coerência e há diversas atividades com potencial de contribuir para que o aprendiz compreenda os gêneros inseridos em certa esfera comunicativa, desenvolva capacidades de linguagem, estabeleça relações entre diferentes gêneros e conhecimentos presentes em seu cotidiano, podendo promover uma crítica social bem como a compreensão dos gêneros em estudo e ferramentas para sua produção, como no caso das seguintes atividades: assistir documentário; trabalhar textos de história e consultar professores de outra disciplina no sexto módulo.

Porém, vislumbramos diversas possibilidades de melhorias, especialmente em direção a uma perspectiva menos conteudística. Uma delas seria no módulo 1 que poderia demandar do estudante uma compreensão de um jornal de maneira mais ampla, avaliando notícias prévias, notícias de primeira página, outros textos presentes no jornal do mesmo dia que dialogam de alguma maneira com o texto lido, como proposto por Brait e Pistori (2012). Outra adequação viável seria no módulo 4, que poderia propor atividades que, além de possibilitar o reconhecimento do gênero comentário, demandaria posicionamento do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem para agir nessa prática de linguagem. Ainda, uma modificação necessária, seria na proposta de produção do comentário, que só é feita

no módulo 5; sendo a apresentação do gênero comentário no quarto módulo, coerente seria, se a produção inicial fosse realizada também nesse momento. Outra mudança precisaria ser feita na quinta atividade do segundo módulo (Figura 2), que condensa as principais características linguístico-discursivas do gênero notícia em uma só questão, exigindo apenas que os alunos relacionem excertos a suas funções sem nenhum aprofundamento ou discussão, o que provavelmente não contribuiria para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Feita essa análise, passamos a investigar as capacidades de linguagem mobilizadas por cada atividade.

8 Das atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem

A SD contemplou vinte e oito atividades, que buscavam propiciar o desenvolvimento de operações de linguagem, i.e., capacidades de linguagem, necessárias para a realização das ações de linguagem em torno do gênero notícia *online* e comentário virtual. Para analisar o potencial desenvolvimento das capacidades de linguagem na SD analisada, baseadas em Cristovão e Stutz (2011), elaboramos o Quadro 2, que traz os resultados gerais das análises de cada atividade, considerando as capacidades de linguagem e os conhecimentos possivelmente mobilizados.

Os resultados apontam que, de maneira geral, as capacidades de linguagem foram mobilizadas de forma isolada, com exceção das atividades de produção da lista de constatação e de produção textual (7 atividades), que exigem a mobilização simultânea de todas as capacidades de linguagem. Além disso, denunciam forte concentração em atividades linguísticas (8 atividades), muitas das quais podendo ser avaliadas como trabalho com a língua enquanto sistema abstrato (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2014), pois exigem apenas o reconhecimento de determinado elemento linguístico (coesão nominal e verbal; conectores, voz; nomes; pronomes; referentes espaciais e temporais). Além disso, cotejamos que o trabalho excessivo com elementos linguístico-discursivos pode ser pouco atrativo para alunos do ensino médio. Acreditamos que a ocorrência sistemática de tais atividades seja um reflexo da complexidade da transposição didática, uma vez que esta põe em tensão várias visões de linguagem internalizadas pelo transpositor. Neste caso, há uma tensão entre uma visão de linguagem tradicional com enfoque linguístico e uma visão de linguagem como prática social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2014).

Quadro 2. Capacidades de Linguagem desenvolvidas

Descrição das Atividades Propostas	Capacidades de linguagem	Conhecimentos mobilizados
1. Perguntas gerais relacionadas ao gênero notícia <i>online</i>	CA	-Conhecimento de mundo
2. Reconhecimento das características do layout do gênero	CD	-Reconhecimento de sequência textual
3. Reconhecimento do contexto	CA	-Reconhecimento de características do gênero
4. Identificação dos grupos verbais	CLD	-Coesão verbal
5. Relacionar colunas	CLD	-Conectores; coesão nominal, verbal; voz.
6. Identificação de termos e análise linguística	CLD	-Coesão nominal e verbal
7. Discussão, posicionamento e análise linguística	CLD CS	-Coesão nominal e verbal -Qualificadores, participantes, ações
8. Identificação de termos e análise	CLD	-Nomes; pronomes; referentes espaciais e temporais
9. Lista de constatação	CA,CD, CLD,CS	
10. Reconhecimento das características do layout do gênero comentário	CD	-Reconhecimento de sequência textual
11. Reconhecimento do contexto do gênero comentário	CA	-Reconhecimento: produtor, receptor, lugar, assunto etc.
12. Identificação e análise de elementos linguísticos.	CLD	-Coesão verbal -Estilo e conteúdo de formas languageiras
13. Identificação e análise de elementos linguísticos.	CLD	-Referentes nominais, espaciais e temporais
14. Identificação e compreensão de sentido de elementos linguísticos	CLD	-Modais
15. Identificação e análise de elementos linguísticos.	CLD	-Mecanismos enunciativos
16. Compreensão de posicionamentos dos protagonistas do texto	CD	-Compreensão do conteúdo temático
17. Posicionamento e discussão	CS	- Opinião pessoal
18. Produção textual	CA, CD, CLD,CS	
19. Análise de elementos linguísticos à luz do contexto de produção	CS CA	-Ausência e presença de assinatura de autoria e suas implicações
20. Assistir vídeo	CS	-Intertextualidade
21. Análise de elementos linguísticos à luz do contexto de produção	CLD, CS	-Referências nominais -Visão do autor/posicionamento
22. Assistir documentário	CS	-Intertextualidade
23. Análise de elementos linguísticos à luz do contexto de produção	CS	-Relacionar texto sobre “Primavera Árabe” com assunto abordado no gênero -Opinião pessoal
24. Reescrita do comentário	CA, CD, CLD,CS	
25. Lista de constatação	CA,CD,CLD,CS	
26. Revisão de lista	CA, CD, CLD, CS	
27. Revisão de comentários	CA, CD, CLD, CS	
28. Publicação de comentários no website	CA, CD, CLD, CS	

Com relação às demais capacidades, encontramos três atividades que mobilizam CA, três que mobilizam CD, quatro que mobilizam CS e uma que mobiliza capacidades de ação e de significação.

As tarefas que desenvolvem a CA são do tipo: conhecimento de mundo e de contexto (produtor, receptor, local de produção, posição social dos participantes, etc.). Tais atividades aparecem somente no primeiro e quarto módulos de apresentação do gênero notícia *online* e comentário na *web* respectivamente, com exceção da atividade 19, que aparece juntamente com a CS no sexto módulo, ao problematizar a relevância e efeitos de sentido da presença e ausência da assinatura jornalística nas duas notícias em questão. As tarefas que desenvolvem a CD são do tipo reconhecimento de sequência textual e compreensão do conteúdo temático e aparecem predominantemente nos módulos de apresentação dos gêneros.

Importante notar que o modo de distribuição das capacidades por atividades e sua concentração revelam a complexidade da transposição didática. Embora haja quantitativamente uma distribuição equilibrada das capacidades desenvolvidas nas atividades – 17 CLD; 13 CS; 12 CA e 10 CD – qualitativamente tais atividades mostram as dificuldades na construção do material, uma vez que a maioria das capacidades é isoladamente demandada por tarefas e se concentram em momentos específicos da SD.

Antes de finalizar, é necessário problematizar ainda as atividades de produção que, embora mobilizem todas as capacidades, não englobam certos aspectos necessários para que os aprendizes tenham oportunidade de, de fato, construir conhecimentos necessários para agir nesse contexto. Isso porque, apesar de trabalhar com textos autênticos e relacionados entre si, a SD não possibilita a aprendizagem dos gêneros de forma situada no próprio ambiente digital. Neste sentido, a multiplicidade cultural e semiótica da constituição dos textos no ambiente virtual, que é a fonte e destino das práticas sociais didatizadas em sala, são simplificadas numa única e última atividade (ROJO, 2012). Assim, a atividade apaga conhecimentos relacionados ao uso da internet, *hiperlinks* e usos múltiplos das ferramentas digitais, necessários para agir no contexto proposto.

Como uma primeira tentativa de composição de SD, avaliamos que o trabalho foi produtivo ao exigir o ajuste de atividades a partir de certos conceitos teóricos. Concluímos que houve problemas de adequação do uso da linguagem nos exercícios (muitos enunciados traziam explicações teóricas desnecessárias e poderiam confundir os aprendizes ao invés de colaborar com seu desenvolvimento), agrupamento e distribuição de capacidades de linguagem por

atividades e, por isso, a SD pode ser melhorada a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das operações de linguagem. Dentro da perspectiva que adotamos, defendemos que seria muito mais produtivo o trabalho com atividades que mobilizassem capacidades de modo agrupado e buscassem sempre a construção de sentidos a partir de uma comunicação sócia historicamente situada, ao invés de abordar elementos linguísticos de forma isolada, por exemplo. Algumas atividades que poderiam contribuir para isso seriam: questionar ações e participantes; inter-relacionar textos escritos e orais de diversas mídias; dar opinião pessoal; contrastar como os textos e seus conteúdos em termos de mobilidade, por exemplo. Alguns passos iniciais para isso poderiam ser: retirar do material todas as atividades de localização de elementos linguísticos; elaborar atividades que exijam mais de uma capacidade de linguagem; reorganizara produção textual para que atravesse a SD de maneira mais ampla; inserir outros textos (outras notícias; primeira página do jornal; memes, etc) que possibilitem que o aprendiz compreenda a arquitetura do gênero; avaliação do ambiente virtual, com discussão sobre seus recursos e sobre ética.

9 Considerações finais

Procuramos neste artigo avaliar uma SD, produzida em torno de dois gêneros textuais: notícia *online* e comentário virtual, analisando sua organização conforme esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as atividades propostas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A partir desse estudo, pudemos perceber que, do ponto de vista dos conceitos de organização do esquema proposto – produção textual, atividades, módulos, lista de constatação e objetivos modulares – a SD analisada converge com a teoria proposta pelo quadro teórico do ISD. Além disso, constatamos um trabalho com temáticas sociais relevantes para o contexto e o uso de dois gêneros textuais da esfera jornalística, que dialogam entre si, com potencial de contribuir para uma possível formação crítica dos estudantes. Apesar de todas as capacidades de linguagem serem contempladas no material didático, em geral, as atividades focaram em conhecimentos relacionados à microestrutura linguística, isto é, CLD, o que avaliamos com incoerente como nossa proposta.

Entendemos que a SD apresenta pontos que podem ser melhorados, tais como, distribuição e agrupamento de capacidades de linguagem por atividades, adequação de linguagem e trabalho com multiletramentos no ambiente virtual como parte da sócio-histórica dos gêneros. Apontamos, ainda, a importância do projeto para nós como parte da construção de

nossa formação, uma vez que a profissionalidade constitui a capacidade de conduzir “o projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto constituem o real mais concreto da vida de uma classe” (BRONCKART, p. 227, 2006).

À luz do ISD, este artigo colabora com um olhar crítico-reflexivo para a análise de uma SD num contexto de formação inicial. Salientamos a possibilidade de reformulação e aplicação da SD num contexto escolar, o que é, atualmente, objeto de investigação em nossas pesquisas.

Referências

ADAM, J-M. Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre general pour une approche de La presse écrite. **CRESSEF**, Pratiques, Metz, n. 94, p. 3-18, 1997.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1953]. p. 261-306.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. [1929] **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. (Org.) **Linguagem e educação**: ensino-aprendizagem e formação de professor de línguas – uma homenagem à professora Vera Cristovão. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

BEATO-CANATO, A.P.M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 307f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP Online)**, v. 56, p. 371-401, 2012.

BRONCKART, J-P; SCHNEUWLY, B., **La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable?** Langue française, 1991.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CHEVALLARD, Y. (1989). **On didactic transposition theory: some introductory notes**. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf. Acesso em: 14 ago. 2016.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRISTOVÃO, V L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2002. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), v. 10, p. 705-734, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L.L. (Org.) **O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKARTJ-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de linguistique Appliquée**, v. 102, p. 23-37, 1993.

DOZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259

MARCURSCHI, L. A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MELO, R.; ROJO, R. H. R. A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO; ROJO. (Org.) **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 249-272.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

RIBEIRO, J. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Reportagem em inglês e suas contribuições para o ensino. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 52, p. 159-176, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo Estadual**. Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 35-54.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-146.

SANTOS, T. **O modelo didático do gênero “notícia online” numa proposta sociointeracionista**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, São Paulo 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, J. P. **As Notícias e Seus Efeitos**. Coimbra: Minerva, 2000.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; BIAZI, T. M. D. Gênero Anúncio Publicitário Institucional: uma proposta de leitura para a formação inicial em língua inglesa. **Entretextos (UEL)**, v. 9, p. 119-137, 2009.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 14, 2011.

VYGOTSKY, L.S. Implicações educacionais. Tradução: José C. Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche Monica Stahel M. da Silva. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 41-69.

Artigo recebido em: 26.05.2017

Artigo aprovado em: 28.08.2017