

SIMPÓSIO 42
GÊNEROS, MÍDIAS E ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA MATERNA

COORDENADORES

Adair Bonini
(UFSC/CNPq)

Adair Vieira Gonçalves
(UFGD/CNPq)

De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'vu'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif g'Guwrf qu'f g'N'pi vc'Rqt wi wgc
Simpósio 42 - Géneros, mídias e ensino de português como língua materna, 3939-3952
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3939
<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS

Maristela JUCHUM¹

RESUMO

A universidade constitui um contexto específico de uso da linguagem no qual a leitura e a escrita desempenham um papel altamente relevante. Neste contexto, temos assistido à criação de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Este é o caso da disciplina de Leitura e Produção de texto I, que passou a integrar o currículo das universidades. Neste trabalho, propõe-se a análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação desenvolvida pela pesquisadora como professora da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um Centro universitário, situado no Vale do Taquari/RS. Objetiva-se, neste artigo, analisar que textos os alunos leram e escreveram no projeto desenvolvido. Por definição, compreende-se (Hernandez, 1998) que um projeto representa um conjunto de atividades que se origina de um tema de interesse dos estudantes e cuja realização envolve a leitura e a escrita como prática social. A geração de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, durante o semestre B/2013. Neste trabalho, será feita a análise de um dos onze projetos que foram desenvolvidos pelos alunos dessa turma. Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importância dos projetos, como práticas de letramento, para o ensino da leitura e da escrita na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; pedagogia de projetos; ensino da leitura e escrita na universidade.

Introdução

A universidade, contexto de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são especializados e situados no meio acadêmico, isto é, de que as comunidades discursivas possuem as suas próprias normas

¹ UFRGS – Universidade Federal do Rio grande do Sul. Endereço: Rua das Macieiras, 305, 95900000, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail- maristela-j@hotmail.com.

e convenções para produzir e que os textos variam em função da sua finalidade e contexto de produção (Bazerman, 2006), sugere a noção de letramento acadêmico.

Nesse contexto, temos assistido a criação de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (Lea e Street, 1998; Street, 2009; Street e Lea, 2006). É o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto que tem sido adotada por muitas universidades como disciplina institucional, também como forma de resolver a “queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (Herderson e Hirst, 2006:25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação” (Henderson e Hirst, 2006:26).

As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário podem ser resumidas ao que Street (1995) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* do letramento. O modelo ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (Dionísio, 2005). Este modelo opõe-se ao autônomo (Street, 1995), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

No âmbito de estudo sobre como se dá o ensino da leitura e escrita na universidade, foi proposto o desenvolvimento de uma pesquisa-ação focada na análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um centro universitário, situado na região do Vale do Taquari/RS/BR. A pesquisa-ação foi desenvolvida pela autora como professora e pesquisadora dessa prática.

Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 44 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e escrita em projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

O presente relato tem como objetivo analisar um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Para tanto, este trabalho está organizado em seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, são apresentados,

sucintamente, os modelos do letramento; na segunda, apresenta-se o conceito de projeto adotado nesta pesquisa; na terceira relata-se e analisa-se um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes que integraram a pesquisa e na última seção, é feita a análise para verificar quais textos foram lidos e escritos pelos participantes no projeto.

Letramentos: práticas sociais de leitura e escrita

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (Street 1984, 1995; Gee 2004, Barton 2007), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.

Na trajetória dos Novos Estudos de Letramento, foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (Street, 1984) – para os quais foram concebidos estudos investigativos envolvendo discursos e práticas sociais em circulação. Nesse debate, o tema do letramento acadêmico foi abordado em um estudo seminal, no qual Lea e Street (1998) concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: habilidades acadêmicas (*study skills*), a socialização acadêmica (*academic socialization*), e o letramento acadêmico (*academic literacy*).

Para Lea e Street (2006), o modelo de *habilidades* vê o letramento e a escrita como habilidades cognitivas e individuais que, depois de desenvolvidas, permitem que o aluno atue em qualquer contexto, enquanto o modelo de *socialização acadêmica* prevê a aculturação dos alunos em determinadas comunidades de prática de leitura e escrita. Já o modelo de *letramento acadêmico* toma as duas anteriores, porém aponta para a consideração da produção de sentidos como algo situado e influenciado pelas questões de identidade e poder existentes nos discursos acadêmicos. Para compreender de modo mais profundo as implicações da teoria do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, é necessário que as pesquisas avancem em direção ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na universidade. Assim, Lea (2004) ressalta que *course designers* precisam se distanciar da concepção de conteúdos como repositórios de conhecimento e reconhecer a relação entre epistemologia e construção de conhecimento através de práticas textuais.

Lillis (2003), procurando avançar nesse ramo de pesquisas, buscou esboçar algumas implicações de uma abordagem dialógica para a prática em sala de aula com a produção escrita dos alunos. A autora ancora-se na crítica promovida pela abordagem do letramento acadêmico, a qual advém de sua natureza ideológica e socialmente situada, para discutir possibilidades de construir um espaço de *design* onde o diálogo tem lugar central no trabalho de sala de aula. A perspectiva bakhtiniana sobre dialogismo e a pesquisa que desenvolveu ao longo de seis anos com estudantes considerados “não-tradicionais” no Reino Unido servem de base para suas discussões.

Assim, tanto Lillis (2003) quanto Lea (2004) propõem princípios de abordagem da escrita em sala de aula segundo a perspectiva do letramento acadêmico. Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Entende-se que os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino fundamental e médio, ainda que estas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Para compreender de modo mais profundo as implicações do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, propôs-se um planejamento para a disciplina de Leitura e Produção de Texto, que centra o ensino da leitura e da escrita nos projetos.

Antes de discutir o projeto desenvolvido pelos estudantes apresenta-se de forma sucinta a concepção de projeto adotada para a realização deste trabalho.

Ler e escrever nos projetos

A ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (Pazello, 2005; Soares, 2004). Tomando como base as reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (Santomé, 1998:205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõem a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos pressupostos são: o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva. Para Dewey, na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação dialética de transformação. Assim, os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada pela realização de ações planejadas.

Em 1919, William Kilpatrick, pedagogo norte-americano, levou à sala de aula algumas dessas contribuições e, com isso, sistematizou o ‘método de projetos’. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o ‘como se pode fazer’ em educação. Nesse sentido, Kilpatrick caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes.

Na década de 30, devido à sistematização realizada por Kilpatrick, a compreensão que se tinha sobre o uso de projetos em sala de aula implicava entendê-lo como um método, cujo princípio basilar era o da democracia. No Brasil, tal método ganha força devido ao movimento de expansão da educação pública, gratuita e laica para as classes sociais menos favorecidas. No auge de tal movimento, visava-se a uma meta: a aprendizagem significativa, a que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social. Ainda na busca de tal meta, é nesse sentido que, especificamente no final do século XX, a palavra ‘projeto’ voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro, precisamente em um período no qual estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme o demonstram a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Desde então, o termo *projetos* aparece, desaparece e reaparece com frequência nos debates em educação, não livre de flutuações terminológicas – *pedagogia de projetos, projetos de trabalho, ensino por projetos, metodologia de projetos* ou tão somente *projetos* (Soares, 2004:50). O termo mais comumente utilizado para tratar do uso de projetos em educação é pedagogia de projetos.

No Brasil ganharam destaque os estudos dos educadores espanhóis, Fernando Hernández e Montserrat Ventura, sobre ‘projetos de trabalho’. Alguns dos princípios

compartilhados por esses estudiosos são: o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem significativa por manter uma correlação estreita com a vida; a flexibilidade em relação ao tempo e aos espaços destinados a cada projeto deve ser considerada; os modos de participação de professores e estudantes são variados, democráticos, cooperadores.

Hernández e Ventura (1998) compreendem os projetos de trabalho como uma concepção político-educativa que implica o estabelecimento de um currículo integrado, por meio de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar. Trata-se de uma proposta transgressora (Hernandez, 1998), que se opõe à visão disciplinar e conteudística da escola tradicional, à perspectiva de escola como preparadora do futuro (não contribuindo para o estabelecimento de sentidos no presente), ao enfoque construtivista da aprendizagem que reduz a complexidade do processo de ensinar e aprender à noção de ‘descobertas’ individuais, à perda de autonomia do professor e à desvalorização de seus conhecimentos.

Hernández não se propõe a oferecer um tratamento didático a questões de linguagem. Sua compreensão dos projetos de trabalho salienta alguns pontos centrais dos estudos de Dewey e Kilpatrick, quais sejam: a complexidade do conhecimento (e, portanto, a sua não fragmentação); a conexão entre escola e vida; a ação coletiva e cooperativa entre professores e alunos, unidos em torno de problemas que o grupo pretende ver resolvidos; o trabalho pedagógico que visa atingir objetivos específicos, responder a questionamentos iniciais e aos que forem aparecendo no decurso das ações, bem como alcançar as metas desejadas; a contínua reflexão do professor sobre cada etapa do projeto; o currículo integrado, flexível e em espiral. Para chegar a esta compreensão, Hernández deu mais importância ao contexto de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem situada e postulando que a situação na qual se aprende tem um importante papel no que se aprende. Para tanto, a interação entre os participantes é essencial à efetiva aprendizagem. Essa concepção pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais experimentadas pelos sujeitos em formação.

Para Hernández (1998:22), todo projeto precisa ser encarado como um ‘trabalho’ que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”. Essa postura implica compreender que o trabalho com

projetos é potencializador de diferentes aprendizagens e, assim, cada projeto é único. Seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma série de passos lineares e previsíveis. Na perspectiva de Hernández (1998), a imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho. Dessa forma, um projeto não pode ser repetido em outra situação sem que sejam esperados resultados diferentes. A ação dos sujeitos envolvidos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo.

Os projetos, a fim de encontrar respostas às perguntas que movem os interesses dos alunos, incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas.

Nos projetos de trabalho o elemento estruturante do currículo é o tema. Para Hernández e Ventura (1998) nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Segundo os autores, nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

O fato é que, do início do século XX até hoje, apesar das diferenças que marcam o trabalho de cada pesquisador citado, a convergência dos estudos com projetos no âmbito educacional é a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de uma ‘inovação’, mas de uma prática recontextualizada pelas demandas da época. No presente estudo, interessa-me investigar como a pedagogia de projetos pode (ou não) contribuir para o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido na universidade.

A prática pedagógica que integra esta pesquisa-ação adota os projetos de trabalho (cf. Hernández, 1998) como fio condutor para o planejamento pedagógico.² A seguir, apresenta-se um dos projetos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa.

Projeto: Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos na estrada?

Nesta seção, será descrito o projeto que servirá para a análise aqui proposta, ou seja, investigar que textos os alunos leram e produziram para construírem

² Para a proposição dessa experiência pedagógica também foram considerados trabalhos de Kleiman (2000, 2005, 2006) sobre letramento.

conhecimentos sobre o tema do projeto.

O projeto escolhido para a análise a ser aqui descrita denomina-se: ***Rodovias do Rio Grande do Sul: Por que há tantos buracos na estrada?*** Ao lançar o desafio aos alunos sobre a escolha de um tema/problema que tivesse a ver com a vida deles e que, de certa forma, lhes interessasse pesquisar, o grupo formado por quatro alunos decidiu investigar a atual situação da rodovia RS 130, localizada na região do Vale do Taquari/RS, estrada pela qual muitos dos alunos passam todos os dias para chegar à universidade.

A precária situação em que se encontrava a rodovia (cheia de buracos), no segundo semestre de 2013, estava causando polêmica na região do Vale do Taquari e revoltando os moradores que trafegavam por ela diariamente. Em muitas aulas os alunos acabavam chegando com atraso em função do congestionamento e de frequentes acidentes. Essa situação despertou o interesse de um grupo de alunos em desenvolver um Projeto que os levasse a entender melhor o que estava acontecendo, além de tentarem intervir para sanar o problema.

A proposta de trabalho com projetos consistia em cada grupo dar conta de duas metas de produção textual, uma que contemplasse um gênero discursivo oral e outra que contemplasse um gênero discursivo escrito, com a finalidade de discutir e refletir sobre a problemática por eles identificada, conforme descrito no quadro abaixo. O projeto aqui analisado foi desenvolvido em seis aulas presenciais, com duração de 3h30min cada.

A seguir, apresenta-se o quadro de ações contempladas no planejamento e no desenvolvimento do projeto.

Quadro 1- Planejamento do projeto desenvolvido na disciplina de Leitura e Produção de texto I.

Título do projeto		Rodovias do Rio grande do sul: por que há tantos buracos?
Tema e problematização		- Se o pedágio se destina à conservação das estradas, por que a rodovia RS 130 está em péssimas condições? - Que soluções os cursos de graduação, nos quais estamos matriculados, podem nos apontar para essa problemática?
Produto Final	Interlocução	Acadêmicos, professores, representantes da EGR, e a sociedade de uma forma geral.
	Propósito	- Investigar e divulgar a finalidade dos pedágios; - Promover uma reflexão sobre a situação da RS 130.
	Conteúdo temático	- Leitura: textos informativos abordando o tema, publicados em vários meios de comunicação. - Escrita: divulgação de dados relacionados ao assunto e defesa de um ponto de vista.
	Formato	- artigo de opinião - exposição oral

	Suporte	- Página virtual da disciplina - Jornal impresso
Metas de aprendizagem	Conhecimento sobre o tema	- O que a situação das estradas gaúchas tem a ver comigo? - Como posso contribuir para buscar soluções ao problema da má conservação das estradas? - Como posso relacionar conhecimento tradicional e conhecimento acadêmico?
	Letramento acadêmico	- Produzir um projeto de pesquisa - Elaborar perguntas de pesquisa para um estudo - Discutir questões relacionadas à exposição oral - Preparar-se para uma exposição oral - Participar de um debate - Selecionar e ler artigos de opinião ³ - Planejar e escrever um texto argumentativo
Gêneros do discurso (textos para leitura e escrita)		Leitura: - capítulo “A fórmula do texto”, de Wander Emediato (EMEDIATO, W. A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura, 2008) - Texto sobre argumentação (disponível em: http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html) - artigos de opinião selecionados pelos alunos em jornais locais - página da internet EGR (disponível em: www.egr.gov.br/inicial) - slides “O planejamento do texto argumentativo”, disponibilizados no ambiente virtual da disciplina. Escrita: - produção de um projeto de pesquisa - perguntas de pesquisa para o estudo do tema - elaboração do plano de trabalho para a realização do projeto - elaboração de <i>slides (Power point)</i> para conduzir a exposição oral - escrita de <i>e-mails</i> - artigo de opinião

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do quadro anterior nos dá a dimensão da quantidade de atividades que o grupo precisou realizar para chegar à meta final do projeto que consistia na produção de um gênero discursivo oral e um gênero discursivo escrito sobre o tema.

É importante ressaltar que o grupo definiu como gênero oral uma exposição sobre a questão problema com o uso de *slides*. Para a elaboração desse material, os alunos buscaram conteúdo por meio de pesquisas em *sites*, redes sociais, artigos de opinião e textos informativos publicados em diversos meios de comunicação regionais. A exposição oral gerou vários questionamentos que foram respondidos pelos integrantes do grupo, além de depoimentos de alunos que trafegam pela rodovia diariamente.

³ Para lidar com algumas temáticas foram selecionados textos não acadêmicos, com vistas a oferecer abertura para variação de gêneros e não se ater somente à produção dos modelos de leitura e escrita de graduação. Dentro do projeto sobre a situação das estradas gaúchas, por exemplo, foi planejado um longo trabalho com a seleção e leitura de artigos de opinião publicados em jornais locais sobre a problemática em estudo. Além disso, o gênero artigo de opinião está previsto como conteúdo na ementa da disciplina.

Cabe ressaltar que todos os materiais foram providenciados pelos próprios alunos; coube a cada integrante do grupo pesquisar e socializar com os demais colegas responsáveis pelo projeto o que lhes interessava ler para dar conta de realizar a tarefa.

Em relação ao gênero discursivo escrito,⁴ os estudantes optaram pela escrita de um artigo de opinião, publicado no ambiente virtual da disciplina e em jornal local, e enviado também para o comitê regional responsável pelos pedágios.

Enquanto resultados alcançados, destaca-se:

1. a produção de uma exposição oral sobre o tema para os colegas da turma.
2. a escrita de um artigo de opinião publicado no ambiente virtual da disciplina e em jornal local.
3. a leitura de textos de variados gêneros e suportes textuais para a busca de conteúdo sobre o tema de estudo definido para o projeto.
4. a escrita de outros textos (*e-mails*, mensagens no *facebook*) para compartilhar opiniões com outras pessoas sobre o tema proposto.
5. a produção de um projeto de pesquisa.

Na leitura dos resultados é possível constatar o impacto do desenvolvimento do projeto como prática de letramento para os estudantes matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, que ampliaram a compreensão sobre o tema abordado, valendo-se da leitura e da escrita como prática social.

O primeiro resultado, exposição oral, deixa evidente a relevância dos gêneros orais como uma atividade de interlocução com o outro, os alunos apresentaram o tema para os demais colegas da turma a fim de debater o assunto e de defenderem o seu ponto de vista.

O terceiro resultado, a leitura de variados textos, que de fato circulam na vida, caracteriza-se como uma busca de conteúdo para a produção textual. Busca realizada pelos próprios alunos integrantes do grupo, rompendo com o ensino tradicional em que, normalmente, é apenas o professor o responsável pela seleção dos textos a serem lidos pelos alunos.

O segundo e o quarto resultado sugerem a compreensão da escrita enquanto prática social, ou seja, os alunos escreverem textos para os demais estudantes lerem seus escritos. Ainda, valeram-se da escrita como forma de protesto contra a situação da

⁴ Nesta pesquisa entende-se gênero acadêmico como todo e qualquer texto que se torna relevante para a leitura e/ou escrita na universidade.

rodovia RS 130. Eis a relevância da abordagem de projetos como prática social, em que a condição autoral emerge na escrita dos alunos.

O quinto resultado aponta para a aprendizagem de um gênero discursivo específico do meio acadêmico: projeto de pesquisa. Tendo em vista que este último circula e é produzido na esfera acadêmica, é esperado que os estudantes não tenham familiaridade com o mesmo, conseqüentemente, necessitam aprender a produzi-lo na universidade.

Considerações finais

Com base na análise das ações desenvolvidas pelos participantes no projeto, é possível afirmar que os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando conhecimentos do senso comum com os conhecimentos acadêmicos. Além disso, leram e escreveram textos pertencentes a variados gêneros discursivos (acadêmicos e não acadêmicos) para ampliarem os seus conhecimentos sobre o tema do projeto.

Em síntese, entende-se que o trabalho por projetos na disciplina de Leitura e produção de texto proporciona oportunidades para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia na leitura e na escrita de textos e sintam-se mais confiantes para instigar o diálogo sobre os diferentes saberes na universidade.

Por fim, acredita-se que uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor valoriza os significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e enxerga-os como sujeitos da linguagem, colaborando para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na universidade a produtores de seus próprios discursos, atendendo assim ao modelo do letramento acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, D. 2007. *Literacy; an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Brasil. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

- Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília.
- Bazerman, C. 2006. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGELA, J. C. (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez Editora, p. 19-49.
- Dionísio, A. 2005. Gêneros Multimodais e Multiletramento. IN: KARWOSKI, A. M. et. al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue.
- Gee, J. P. 2004. *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Henderson, R.; Hirst, E. 2006. *Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students*. *English teaching: practice and critique*, 6(2), p. 25-38.
- Hernandez, Fernando. 1998. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed.
- Hernandez, Fernando.; Ventura, M. 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, Angela. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. Signorini, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, p. 223-243.
- Kleiman, Angela. (Org.). 2005. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, Angela. 2006. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs). São Paulo. Parábola Editorial.
- Lea, M. R. 2004. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in higher education*.
- Lea, M. R. & Street, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, 23(2): 157-172.
- Lea, M.R., & Street, B.V. 2006. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377.
- Lillis, T. 2003. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), p. 192-207.
- Pazello, E. 2005. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série: convicção ou modismo?* Dissertação de Mestrado. PPG LET, UFPR, Curitiba.

Santomé, J. T. 1998. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Soares, Magda. 2004. *Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática*. Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis.

Street, Brian; Lea, M.R. 2006. *The Academic Literacies Model: Theory and applications. Theory into Practice*. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.

Street, Brian. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP.

Street, Brian. 1995. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Street, Brian. 2009. Academic literacies approaches to genre? In: Simpósio Internacional De Estudo Dos Gêneros Textuais (SIGET), 5, 2009, Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul. Disponível em:
<http://www.ucs.br/ucs/extensão/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos-autor>.
Acesso em: 28 set. 2009.

A DIDATIZAÇÃO DO JORNAL IMPRESSO NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Eliana Merlin Deganutti de BARROS⁵

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Os gêneros do jornal como objeto da transposição didática”, em curso na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* de Cornélio Procópio), o qual tem como objeto de investigação ações desenvolvidas no subprojeto “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes). Tanto o projeto de pesquisa como o subprojeto PIBID são pautados nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo como escopo questões que envolvem a transposição didática de gêneros do jornal. Uma das ações do subprojeto contempla a *construção colaborativa* de sequências didáticas de gêneros (SDG) que dão suporte a um jornal escolar, fruto da parceria entre duas escolas envolvidas no PIBID. Para esta comunicação, o objetivo é apresentar análises da didatização do objeto “jornal impresso” no processo de formação docente, tomando como foco a passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar, sob a mediação da metodologia que subjaz a engenharia didática criada pelo ISD. Destaca-se a importância de tornar o jornal como objeto unificador de projetos de ensino que desenvolvem múltiplos letramentos e o protagonismo infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: jornal escolar; sequência didática; formação docente.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Os gêneros do jornal como objetos da transposição didática”, em curso na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* de Cornélio Procópio), o qual tem como objeto de investigação ações desenvolvidas no subprojeto “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual” (eixo 2: gêneros do jornal) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes). Os dois

⁵ UENP, *campus* de Cornélio Procópio, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Curso de Letras-Português/Inglês. Rua Profa. Delvina Borges, 85, CEP 86.050-700, Londrina, Paraná, Brasil, edeganutti@hotmail.com.

projetos são pautados nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD – Bronckart, 2003; Schneuwly; Dolz, 2004a), tendo como escopo as questões que envolvem a transposição didática de gêneros textuais.

Por ser uma pesquisa qualitativa participativa, já que coordenamos o subprojeto PIBID no qual os dados de pesquisa são gerados, procuramos nos distanciar, como pesquisadora, para investigar os processos de transposição didática realizados para a didatização do objeto “jornal impresso” e a construção colaborativa de um jornal escolar – o Jornal PIBID, o qual, em 2014, teve sua Primeira Edição.

Para este artigo, objetivamos trazer à tona a relevância do jornal escolar como objeto unificador de projetos de ensino que desenvolvem *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009), apresentando algumas estratégias de didatização do objeto “jornal impresso” que possibilitam que esse se transforme em um jornal escolar voltado para as necessidades específicas de um contexto escolar, no caso analisado, do contexto de desenvolvimento do subprojeto PIBID/UENP.

Os gêneros do jornal como objetos de pesquisa

Atualmente os gêneros da esfera do jornal têm sido abordados por vários pesquisadores da área dos estudos aplicados da linguagem preocupados com a sistematização do conceito de gêneros para os estudos da discursividade jornalística, assim como com as questões que envolvem a inserção de tais objetos em processos de letramento escolar. Entre esses estudiosos podemos citar Bueno (2011), que desenvolveu pesquisas com gêneros jornalísticos da mídia impressa no livro didático, Bonini (2003), que desenvolve projetos voltados para o estudo dos gêneros do jornal, e Cunha (2010), que trabalha o jornal escolar sob a ótica dos gêneros textuais.

Bonini (2003) fez uma extensa pesquisa sobre os gêneros do jornal – conceitos, classificações –, tomando por base textos teóricos da área da comunicação, manuais de estilo de jornais de grande repercussão nacional e dicionários de comunicação, a fim de chegar a um inventário dos gêneros jornalísticos. Segundo o pesquisador, “a literatura da área de comunicação, em sua maioria, trabalha com um conceito de gênero já ultrapassado em outros campos do debate acadêmico”. Isso é fácil de exemplificar quando se observa a classificação de Dias et al. (1998) para notas, notícias, reportagens,

entrevistas. Para os autores, esses gêneros configuram-se como formas do *gênero* “informativo”. É nítida a divergência com as teorias de natureza interacionista, como as de Bakhtin (2003) e Bronckart (2003), segundo as quais o gênero não se reduz a uma “forma”, mas a (re)configurações de práticas linguageiras situadas e determinadas tanto por fatores linguísticos como extralinguísticos (contextuais/funcionais). O que Dias et al. (1998) tomam como gênero, nós, dos estudos aplicados da linguagem, conceituamos como “tipologia” – essa, sim, centrada em aspectos formais da linguagem.

Outra situação observada nas classificações do campo do jornalismo é a clássica divisão entre informação e opinião (cf. Melo, 1985). Em nossa pesquisa, não diferenciaremos jornalismo informativo de opinativo. Acreditamos ser essa uma questão muito relativa na discursividade atual do jornal, uma vez que há uma tendência natural de imbricamento entre a informação e a opinião, tirando a “pureza” discursiva que tradicionalmente caracteriza os textos classificados como “informativos”.

De uma maneira geral, os jornais pregam o compromisso com a “neutralidade” da informação e se utilizam de expedientes linguísticos para tanto, evitando, por exemplo, o uso dos adjetivos. Entretanto, mesmo lançando mão da linguagem referencial ou explicativa, acabam por revelar seus posicionamentos. A escolha das palavras, nesse caso, é fundamental (Faria; Zanchetta Jr., 2007:17).

Dessa forma, entendemos que não é possível classificar os gêneros a partir da dicotomia informação/opinião, já que temos de compreender sua prática discursiva no funcionamento do jornal.

Para auxiliar o desenvolvimento do nosso subprojeto PIBID, assim como de nossas pesquisas direcionadas às ações empreendidas por esse subprojeto, adaptamos a categorização proposta por Bonini (2003) para o trabalho com a discursividade de parte da esfera jornalística, como demonstra o Quadro a seguir.

Quadro 1: Rede conceitual para o trabalho com os gêneros da esfera jornalística

Gêneros da atividade⁶ jornalística: estão presentes no ambiente de produção do jornal (reunião de pauta, coletiva, entrevista de campo...).	Gêneros do jornal: ocorrem no jornal (editorial, notícia, carta do leitor, reportagem...).
Gêneros centrais: estão diretamente relacionados à organização e aos principais objetivos do jornal – relatar, prever e analisar acontecimentos (notícia, reportagem, editorial, resenhas de arte, roteiros...).	Gêneros periféricos: ligados a propósitos que tangenciam os objetivos centrais do jornal, como os de promover produtos, pessoas, serviços; entreter; cumprir normas legais, etc. (classificados, propagandas, cruzadas, tirinhas...).
Gêneros autônomos: são os que aparecem como	Gêneros conjugados: ocorrem como

6 Para saber mais sobre gêneros da atividade, ver Clot (2007).

textos independentes (de outros textos ou de colunas/painéis do jornal), embora também possam se mesclar (notícia, reportagem, resenha, carta do leitor...).	apêndice/complemento de gêneros autônomos, principalmente da reportagem (infográfico, foto/legenda, ficha técnica...) ou vinculados a colunas/painéis.
--	--

Fonte: adaptação de Bonini (2003:221)

Essa proposta de Bonini (2003) parte da funcionalidade do gênero no contexto jornalístico: “estas divisões não são categorias que explicam o gênero, mas o processo social e de linguagem em que ele está envolvido. Tenta-se, desse modo, descrever o gênero pelo modo como ele funciona no jornal.” (p. 222). Na nossa adaptação não consideramos a diferenciação feita pelo autor entre gêneros presos (estruturam o jornal) e livres (fazem o jornal funcionar), pois além de entendermos que não são relevantes para a pesquisa de cunho didático, como é a nossa, essas categorias poderiam confundir nosso auditório imediato – professores de sala de aula.

No caso dos gêneros autônomos e conjugados, também fizemos uma adaptação, visto que utilizamos esses conceitos para determinar a subordinação não somente a outros gêneros como a colunas/painéis do jornal. É preciso esclarecer que a classificação em autônomo ou conjugado depende da funcionalidade específica de cada veículo jornalístico e de cada texto singular, pois um gênero pode funcionar como autônomo num contexto – uma entrevista publicada em um Caderno Cultural – e conjugado em outro – uma entrevista publicada como apêndice de uma reportagem. Na perspectiva adotada pela nossa pesquisa, um gênero também pode ser conjugado a um espaço fixo dentro do jornal. Por exemplo, um determinado gênero pode funcionar, num Caderno, de forma autônoma em relação à estrutura geral do jornal e, em outro, conjugado a uma coluna – ou seja, fixo a esse espaço.

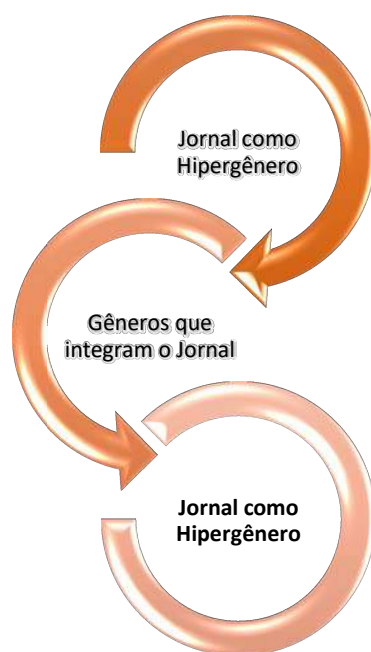
Ressaltamos que não consideramos a *coluna* um gênero, como o fazem alguns estudiosos como Fontana, Paviani e Pressanto (2009), mas um espaço fixo dentro do jornal, geralmente estruturado verticalmente,⁷ com título recorrente, podendo ser assinado ou não. Assim, uma mesma coluna pode receber gêneros diferentes, sendo assinada ou não. Em uma das frentes do nosso estudo, esse fato foi detectado na análise do jornal *Folha de Londrina*, o qual publica, na sua coluna “Seus Direitos”/“Sua Saúde”, ora uma *resposta instrucional* ora uma *resposta explicativa*.

Para tratar do jornal, o tomamos, da mesma forma que Bonini (2003), como um *hipergênero*, mas também como um *suporte*, isto é, um lócus físico ou virtual com

7 Quando o texto não é disposto verticalmente, geralmente, o espaço é denominado “painel”.

formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado em texto (Marcuschi, 2008). Entendemos que o jornal é um artefato que pode ser visto por prismas diferentes, pois não deixa de ser um suporte físico para a veiculação de inúmeros gêneros, mas também pode ser visto como um enunciado macro que se constitui a partir da articulação de gêneros diversos (como acontece com a revista, o livro didático, a home-page, etc.): “o que ocorre no jornal é a intercalação de enunciados plenos no hipergênero”. Essa noção de hipergênero é fundamental para entender o funcionamento do jornal, uma vez que pressupõe não somente a “acomodação” de gêneros plenos, como a noção de suporte indica, mas a presença de enunciadore (editores) que pensam na funcionalidade geral, plena do jornal. Dessa forma, para que esse artefato discursivo cumpra os objetivos propostos para as interações a que ele se propõe, muitas ações são tomadas, por exemplo, em relação ao *layout*, à seleção das matérias e chamadas da capa, à disposição dos textos, etc. Há, nesse sentido, uma situacionalidade que age de forma coercitiva na produção desse jornal como um todo, e que acaba influenciando a discursividade dos gêneros plenos que integram esse hipergênero. O que há, na verdade, são “forças” que agem dos dois lados: do hipergênero (jornal) aos gêneros plenos (que integram o jornal) e vice-versa; como ilustramos na figura abaixo:

Figura 1: O jornal como um hipergênero



Consideramos, portanto, o jornal um suporte que funciona como um hipergênero integrador de vários gêneros, os quais estão em uma relação de interação mútua com seu hipergênero, um agindo discursivamente sobre o outro. Da mesma forma, adotamos o termo *subsuporte*, ou seja, dentro do suporte maior – o jornal – temos outros subsuportes que fixam determinados gêneros. Um exemplo claro é a coluna. Outros subsuportes são as Seções e os Cadernos do jornal, que servem como organizadores temáticos e também textuais, uma vez que cada um(a) está apto(a) a receber gêneros/textos pré-determinados pela editoria jornalística. Dessa forma, cada subsuporte acaba se dirigindo a um público específico: aquele que se interessa pelos conteúdos e temas veiculados, ou seja, que tem um perfil próprio, já previsto pelo veículo jornalístico. Hoje é muito comum o “leitor seletivo” de jornal, aquele que busca informações precisas, por isso a importância das editorias especializadas.

Os gêneros do jornal são imbuídos de conteúdos, informações, objetivos advindos de diferentes esferas sociais – do entretenimento, artística, política, etc. Algumas esferas estão imbricadas no jornal pelo viés temático, como é o caso da política, economia, sem, contudo, abandonar os propósitos jornalísticos de base – relatar, prever e comentar fatos/objetos da atualidade. Já outras entram no jornal de forma periférica, articulando objetivos secundários para o jornalismo. Como exemplo, podemos citar a esfera do entretenimento, que “empresta” para o jornal gêneros como a tirinha, cruzada, sudoku, etc.; e a publicitária, que veicula no jornal os gêneros “anúncio comercial” e “classificado”. O que se percebe no jornal é uma hibridização discursiva, temática e funcional, o que o potencializa como um significativo objeto/instrumento de ensino da língua, levando-se em consideração que, na atualidade, espera-se que a escola adote uma perspectiva de *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009).

O jornal escolar como objeto de projetos de ensino da língua portuguesa

Freinet (1974), um dos pioneiros na proposição do jornal escolar como ferramenta de ensino, pontua a urgência de a escola se modernizar, numa tentativa de acompanhar as rápidas transformações ocorridas na sociedade, entre elas, a forma como nós nos relacionamos com a linguagem e seus instrumentos mediadores. Passadas mais de quatro décadas depois da publicação do seu livro *O Jornal Escolar* (Freinet, 1974),

muito pouco se avançou aqui no Brasil em relação à concretização dessa “modernização”, mesmo depois da publicação de documentos norteadores do ensino em níveis federal e estadual (Brasil, 1998, 2006; Paraná, 2008) que tentam direcionar a didática da língua materna para um viés mais social, pautada, sobretudo, na noção de *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009).

O jornal escolar (impresso ou digital) ainda é uma realidade esporádica em alguns contextos escolares, surgindo, sobretudo, em situações que envolvem a pesquisa acadêmica ou projetos de ensino ou extensão promovidos pela Academia, como é o caso do trabalho desenvolvido por Cunha (2010), que se fundamenta na noção de *projetos de letramento* (Kleiman, 2000; Kleiman, 2005; Oliveira; Tinoco; Santos, 2011).

Para Bonini (2011:150), o jornal escolar é um dos “instrumentos mais apropriados para o desenvolvimento da metodologia dos projetos didáticos [...] como uma das formas centrais de trabalho com a linguagem na escola”. Quando o autor menciona “projetos didáticos, lembra que essa estratégia de ensino da língua portuguesa é sugerida, inclusive, pelos PCN (Brasil, 1998). Dolz (2009), ao propor 14 “chaves” para o ensino da produção escrita, ou seja, aquilo que é primordial para que esse ensino se realize de modo satisfatório, traz, logo de início, a seguinte chave: “praticar a escrita em projetos”. Para pesquisador genebrino, escrever se aprende escrevendo em situações “reais”, sendo que isso exige tempo e projetos que tenham certo fôlego. Evidentemente, quando se coloca o jornal escolar no interior de um projeto de ensino da língua, não é possível tomar como foco apenas o ensino da escrita, foco do interesse de Dolz (2009) no texto citado, já que a mobilização de gêneros jornalísticos suscita, com certeza, um trabalho voltado tanto para a escrita como para a leitura, oralidade e análise linguística. Por outro lado, entendemos, assim como Geraldi (2003), que a produção de textos (orais e escritos) pode ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Segundo o autor,

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (Geraldi, 2003:165).

Na visão defendida, o trabalho com o jornal escolar é uma oportunidade de levar a língua na sua completude sociodiscursiva para o interior da sala de aula e de promover *letramentos múltiplos* (Rojo, 2009), partindo do pressuposto de que esse jornal escolar pode ser o *objeto unificador* de projetos de ensino centralizados no trabalho com a

produção de textos de gêneros que circulam nos jornais. Como Geraldí (2003) traz em sua citação, essa centralidade na produção traz, evidentemente, a necessidade de um trabalho com a compreensão textual (sobre o que se diz) e com a análise linguística (estratégias para se dizer o que se diz). Ou seja, quando o ponto focal do projeto é a produção de textos que realmente circulam na sociedade, que nascem de práticas sociais autênticas, como é o caso dos gêneros veiculados pelo jornal, as demais modalidades do ensino da língua surgem naturalmente como consequência das atividades didáticas. Isso porque, para se produzir um texto é preciso *ter o que dizer* e, para isso, o aluno deve buscar esse “conteúdo” na leitura de diversos textos, de diversos gêneros; ele também deve ler e analisar vários exemplares do gênero que vai produzir, pois precisa se apoiar em “modelos” pré-existentes para saber os modos de funcionamento linguístico-discursivo do objeto de referência. Segundo Vigotski (2008), o primeiro estágio do aprendizado pressupõe a busca por “modelos” do objeto do saber. Nesse estágio, a “imitação” é uma ação natural, mas não estanque, uma vez que, no processo de desenvolvimento, a partir de intervenções mediativas diversas (escolares ou não escolares), que podem ser realizadas com diferentes ferramentas, o indivíduo tem a oportunidade de se autorregular, criando autonomia para o agir.

Essa visão é corroborada pela metodologia das *sequências didáticas de gêneros*⁸ (SDG) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) desenvolvida pelo Grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, da qual lançamos mão para desenvolver as ações propostas para o eixo 2 do subprojeto PIBID/UENP “Letramentos na Escola: práticas de leitura e produção textual”. O objetivo desse subprojeto é desenvolver ações no âmbito da *transposição didática externa e interna* voltadas para a produção de um *jornal escolar colaborativo*. Para este artigo, o foco são as ações realizadas no ano de 2014, as quais culminaram com a publicação da Primeira Edição do Jornal PIBID.

O projeto colaborativo de produção do jornal PIBID

Como mencionado, consideramos o jornal como um suporte de textos jornalísticos que mobiliza subsuportes – Seções, Colunas, Painéis, Cadernos –, mas que

8 Acrescentamos “de gêneros” à expressão “sequência didática” para especificar o procedimento criado pelo ISD para a didatização dos gêneros de texto, visto que a expressão “sequência didática” por si só é bastante genérica, sendo utilizada por áreas diferentes do saber.

também funciona como um hipergênero que integra diversos gêneros textuais – reportagem, notícia, crônica, sinopse de filme, etc. Quando se planeja fazer a *transposição didática* (Chevallard, 1984) desse objeto social de referência, ou seja, produzir um *jornal escolar*, é preciso levar em consideração o funcionamento dos seus gêneros e subsuportes, mas também os objetivos didáticos do contexto de realização do projeto de ensino e aprendizagem.

Essa “quebra” natural do objeto de referência faz com que, no projeto de didatização do jornal, pense-se, entre outras coisas: 1) na seleção dos gêneros que irão compor o jornal; 2) na distribuição desses gêneros dentro do jornal escolar, levando em consideração os subsuportes (caso eles sejam mobilizados); 3) nos conteúdos temáticos dos textos (selecionados pelos alunos, pelo professor ou emergidos do cotidiano escolar?); 4) em metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem dos gêneros; 5) na dinâmica das produções textuais (textos individuais ou coletivos?); 6) em critérios para escolha dos textos dos alunos (numa sala de 30 alunos, por exemplo, como escolher a produção que vai ser veiculada no jornal?).

No nosso caso, a princípio, já tínhamos a metodologia de trabalho, as SDG, pois o subprojeto PIBID foi fundamentado teoricamente, *a priori*, nos estudos do ISD, o qual adota a SDG como ferramenta metodológica para o ensino da língua, com ênfase, como vimos, na produção textual. Foi a partir do embasamento teórico trazido pelos pesquisadores de Genebra, em articulação com estudos acadêmicos brasileiros voltados para a problematização da noção de gênero como objeto de ensino da língua, que organizamos as ações do nosso subprojeto PIBID no ano de 2014.

No nível estrutural, o subprojeto trabalhou, em 2014, com duas escolas estaduais, duas professoras da Educação Básica (denominadas pelo PIBID como “professoras supervisoras”), além de treze alunos da Graduação em Letras da UENP (dez bolsistas e três voluntários) cursando o 1º, 2º, 3º ou 4º ano.

Para dar conta do objetivo maior do subprojeto PIBID, o de viabilizar o projeto do jornal escolar, foram planejadas algumas ações, levando-se em conta tanto a formação dos treze alunos e das duas professoras como a execução das atividades didáticas de sala de aula, como podemos visualizar pela síntese trazida pelo Quadro 1.

Quadro 2: Atividades do subprojeto PIBID no ano de 2014

Período	Atividades
Primeiro semestre de 2014	1) leituras diversas (produção de fichamentos e material-suporte para seminários) para discutir, semanalmente, as questões teórico-metodológicas que fundamentam o subprojeto; 2) observação do contexto de intervenção; 3) realização de oficinas de leitura do jornal <i>Folha de Londrina</i> no lócus da intervenção; 4) pesquisa e elaboração de <i>modelos teóricos</i> (BARROS, 2012) e <i>didáticos</i> dos gêneros selecionados para fazer parte do jornal escolar; 5) oficinas de elaboração de gêneros do jornal.
De junho a agosto de 2014	Elaboração das sinopses das SD e dos seus dispositivos didáticos
De 18 de agosto a 7 de novembro	1) intervenção nas salas de aula das turmas envolvidas no subprojeto; 2) planificação das SDG, a partir de uma linguagem instrucional, uma vez que, ao final, elas são transformadas em um caderno pedagógico a ser distribuído na rede pública de ensino da região.
De agosto a dezembro	Elaboração de cadernos pedagógicos, com textos instrucionais para professores, com a sistematização das sequências didáticas produzidas.
Durante as atividades do subprojeto	Produção de diários reflexivos sobre as ações desenvolvidas.

Para realização do projeto do *jornal escolar colaborativo*, os alunos-pibidianos foram divididos em quatro grupos, dois para cada escola (escolas A e B). Dessa forma, cada professora-supervisora ficou responsável por dois grupos e, cada grupo, por um ou mais gêneros como objeto de ensino. A intenção foi realizar um projeto de ensino de forma colaborativa – escolas e turmas diferentes. O sistema de colaboração foi fundamental para que o projeto se concretizasse, pois precisávamos dar conta da didatização de vários gêneros jornalísticos que seriam veiculados pelo jornal escolar. Para ilustrar a sistematização realizada para a concretização do projeto do jornal escolar colaborativo, trazemos um quadro com a organização pedagógica do projeto, destacando a seleção dos gêneros integradores do Jornal PIBID Primeira Edição e a sua distribuição nos grupos que fizeram parte da rede colaborativa:

Quadro 3: Organização pedagógica do projeto colaborativo do Jornal PIBID

	Grupo 1 Escola A	Grupo 2 Escola A	Grupo 3 Escola B	Grupo 4 Escola B
	8º ano A	8º ano B	7º A	7º A
Gêneros autônomos trabalhados	Carta do leitor, Carta ao editor, Agendamento, Anúncio publicitário comercial, Anúncio classificado	Reportagem temática, Enquete, Sinopse de filme comentada, Horóscopo	Artigo de opinião	Crônica humorística
Gêneros conjugados trabalhados		Infográfico e Foto/Legenda (conjugados à Reportagem), Ficha técnica (conjugada à Sinopse)		

Na escola A, localizada em ponto central da cidade, com alunos oriundos de ambientes mais letrados, o objetivo foi desenvolver projetos de ensino distintos, em duas turmas diferentes do 8º ano. Na escola B, localizada na periferia e com alunos com carência de letramentos mais prestigiados socialmente, o objetivo foi desenvolver, em uma mesma turma de 7º ano, duas SDG distintas, de forma paralela, ou seja, uma em cada dia da semana.

Assim, em cada Grupo seriam desenvolvidos projetos de ensino específicos, com gêneros diferentes, mas de forma que os quatro se articulassem ao projeto colaborativo do jornal escolar. Essa estratégia, de certa forma, viabilizou a construção do jornal PIBID, já que diluiu a produção dos textos entre os quatro *lôcus* didáticos, além de promover o diálogo entre turmas diferentes de uma mesma escola, assim como entre instituições escolares distintas.

Para a seleção dos gêneros, as noções desenvolvidas por Bonini (2003) de *gêneros autônomos e conjugados*, *gêneros centrais* (Carta do leitor, Carta ao editor, Agendamento, Classificado, Reportagem temática, Artigo de opinião) e *periféricos* (Enquete, Sinopse de filme comentada, Horóscopo, Agendamento, Anúncio publicitário comercial) foram fundamentais, pois possibilitou discutir e construir um panorama geral do jornal (hipergênero) que iríamos produzir.

O Jornal escolar: didatização de um hipergênero

Quando se tem como objeto unificador do processo de ensino não um gênero de texto, mas um hipergênero, como é o caso do jornal, é preciso, antes de pensar na modelização dos gêneros que integram esse hipergênero, estabelecer um modelo didático do jornal escolar a ser construído. Entretanto, para isso, é preciso também ter um modelo teórico de referência (BARROS, 2012) do que seja um jornal para dar respaldo ao processo de didatização. No caso da pesquisa em questão, o modelo teórico teve como referência o jornal *Folha de Londrina*. Essa escolha se deu pelo fato de esse jornal ser objeto de investigação no projeto de pesquisa que desenvolvemos, uma vez que possui um programa de incentivo ao letramento escolar, conhecido como Folha Cidadania. Uma das ações desse programa é justamente fomentar projetos escolares que tenham o jornal como objeto/instrumento de ensino, fato que possibilitou a parceria com

as duas escolas pibidianas. Assim, foi a modelização teórica desse jornal que subsidiou a modelização didática do nosso jornal escolar, como podemos visualizar no Quadro 1:

Quadro 4: Síntese do processo de modelização do Jornal PIBID

<p>MODELO TEÓRICO/CONTEXTO DE PRODUÇÃO: JORNAL FOLHA DE LONDRINA</p>	<p>MODELO DIDÁTICO/CONTEXTO DE PRODUÇÃO: JORNAL ESCOLAR PIBID – Primeira Edição</p>
<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>	<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>
<p>Jornal pertencente a uma instituição particular e com fins comerciais – preço do exemplar: R\$1,25 (segunda a sábado); R\$2,50 (domingo). A esfera de circulação é a do cotidiano dos leitores – casa, consultório médico, trabalho, etc.</p>	<p>Jornal construído colaborativamente no ambiente de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, por alunos de duas escolas públicas, planejado e fomentado por um projeto vinculado ao PIBID, desenvolvido numa universidade estadual. A esfera de circulação é a da comunidade escolar.</p>
<p>Os agentes-produtores dos textos veiculados pelo jornal são jornalistas, principalmente, locais; colunistas contratados; colaboradores externos e leitores. Porém, a responsabilidade enunciativa recai sempre sobre as editorias: geral e especializadas.</p>	<p>Os agentes-produtores dos textos são alunos do Ensino Fundamental que “assumem” diversos papéis sociais: articulistas, jornalistas, leitores de jornais, etc. Porém, o jornal como um todo é fruto de uma rede colaborativa, por isso há vários coautores: a professora de sala de aula (professora supervisora do PIBID); alunos-pibidianos (que assumem, na intervenção, papel de professor-auxiliar).</p>
<p>Os destinatários são leitores adultos, em geral, de uma classe social média-alta, inseridos em comunidades que têm acesso a letramentos de prestígio social, e que, geralmente, têm o hábito de assinar jornais impressos. Segundo <i>site</i> do jornal, ele atende mais de 300 municípios, dos 399 no Paraná, além de Mato Grosso e Sul de São Paulo, atingindo mais de 120 mil leitores por dia.</p>	<p>Os destinatários pertencem à comunidade escolar, principalmente, os alunos das duas escolas envolvidas – é para eles que os textos são direcionados (distribuição gratuita).</p>
<p>O objetivo é divulgar/comentar os acontecimentos recentes, com foco, sobretudo, na região de Londrina/PR.</p>	<p>O objetivo, primeiramente, está condicionado ao letramento escolar de alunos do Ensino Fundamental, mas também coaduna propósitos inerentes ao objeto social de referência (o jornal impresso): relatar e comentar acontecimentos recentes. O foco são fatos e temas (sobretudo, locais) de interesse dos jovens.</p>
<p>PLANO GLOBAL</p>	<p>PLANO GLOBAL</p>
<p>* Páginas: de 25 a 60 (média). * Tiragem: 40 mil exemplares diários. * Formato: 32cmX58cm, papel jornal. * Folha-Capa: chamadas e sumário. * Cadernos: Principal, Economia, Esportes, Cultural, Cidades, Classificados, etc. * Seções: Opinião, Política, Geral, etc. * Colunas diversas: assinadas ou vinculadas às editorias especializadas. * Texto que “abre o jornal”: editorial, gênero argumentativo que expressa o posicionamento do jornal em relação a um tema mobilizado por alguma matéria do jornal. * Fotos: a maioria com legenda, coloridas.</p>	<p>* Páginas: 8 * Tiragem: 500 exemplares * Formato: 28cmX32cm, papel jornal. * Folha-capa: Sem chamadas; na primeira página é publicada uma carta ao leitor, expondo o subprojeto PIBID do Jornal Escolar. * Cadernos: não há. * Seções: as seções recebem os nomes dos gêneros. * Colunas: não há. * Texto que “abre o jornal”: carta ao leitor, gênero de apresentação do jornal e do projeto de ensino que o subsidia (colocado na capa do jornal). * Fotos: sempre com legenda, coloridas.</p>

O Quadro 2 mostra, de forma bastante sintética, parte do processo de modelização didática do Jornal PIBID, Primeira Edição, sob o ponto de vista do contexto de produção e do plano global. Fazendo uma analogia entre o gênero como objeto de ensino e o jornal (hipergênero) como objeto unificador de um projeto escolar, recorremos à fala de Schneuwly e Dolz (2004b, p. 81): “Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado [meio social], ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”. Trazendo para nosso contexto: o jornal, embora seja um objeto de referência social, com suas características prototípicas, seus propósitos comunicativos vinculados a uma determinada situacionalidade de produção, quando levado para o ambiente escolar como objeto de aprendizagem sofre, indubitavelmente, rupturas, adaptações para se “aclimatizar” ao novo contexto – agora com fins didáticos, no caso em questão, voltados para a aprendizagem da Língua Portuguesa e dos instrumentos de comunicação disponibilizados pelo arquitepo jornalístico.

Pelo Quadro 2 é possível visualizar a influência do contexto de produção no plano global dos dois jornais: um com fins comerciais, outro com fins didáticos; ambos pautados na centralidade dos propósitos desse veículo de comunicação: relatar e comentar acontecimentos/temas atuais. Ou seja, o jornal escolar é um “simulacro” do seu objeto de referência social, é nele que se pauta, mas sem perder de vista sua própria situação de produção – ambiente de ensino-aprendizagem de jovens.

Nesse processo de didatização, podemos destacar algumas decisões influenciaram o plano global do Jornal PIBID. Primeiro, a opção por não fazer uma capa prototípica de jornal, com chamadas e manchetes. Como nosso jornal não dispunha de muito espaço, não pudemos veicular muitos textos, ou seja, houve uma seleção de textos de alunos para a construção final do jornal. Nesse sentido, optamos por aproveitar a primeira página do jornal para veicular um texto produzido coletivamente por uma das turmas: uma carta ao leitor falando sobre o subprojeto PIBID. Essa decisão levou em conta o espaço do jornal e o fato de que se tivéssemos de eleger algumas matérias para virar manchete, estaríamos privilegiando alguns trabalhos em detrimento de outros. No que diz respeito a essa carta ao leitor, a decisão foi pautada também no contexto escolar. O nosso modelo teórico, assim como a maioria dos jornais comerciais, traz como texto de abertura o editorial: um texto argumentativo que veicula a opinião do jornal, por isso não assinado, e que explora um tema atual, geralmente, foco de uma das matérias da

mesma edição do jornal. No contexto de didatização do jornal, por não haver “editores”, mas alunos e pibidianos trabalhando colaborativamente, entendemos que esse gênero não teria um propósito dentro do jornal, uma vez que já tínhamos um grupo escrevendo artigos de opinião. Além disso, caso houvesse um editorial, esse deveria representar a opinião de todo o grupo, o que seria muito complicado para um projeto como o nosso que articula escolas e turmas diferentes. A carta ao leitor, texto que encabeça revistas que procuram uma interação mais próxima do leitor, um diálogo mais informal com seu público, nos pareceu a melhor opção para compor a capa do jornal escolar, pois poderia manter esse diálogo inicial com o leitor – comunidade escolar –, apresentando o subprojeto PIBID (sua primeira edição).

Outro ponto que podemos destacar é a decisão por não organizar o jornal por Cadernos, Seções e Colunas, pelo menos, não da forma tradicional como esses são tratados pelo jornalismo. A opção foi trazer os nomes dos gêneros como eixo organizador dos textos do jornal. Isso se deu, de certa forma, como uma estratégia didática, visto que os gêneros foram os objetos/ferramentas que conduziram os projetos de ensino (ver anexo).

Considerações Finais

Acreditamos que o jornal escolar é uma opção didática que pode facilitar a entrada de gêneros jornalísticos em sala de aula, não pelo viés estruturador e redutor da noção de gêneros, mas como uma ferramenta de inserção social do aluno nas práticas comuns ao jornalismo: a investigação, a apuração dos fatos, o relato e exposição de fatos e temas de interesse social, a veiculação de pontos de vista diversos sobre um mesmo tema, etc.; e nas práticas transdisciplinares do jornalismo especializado, como o jornalismo cultural, o econômico, o esportivo, etc. O jornal escolar pode ser o objeto unificador de projetos colaborativos, como o exposto neste texto. Isso possibilita um diálogo importante para o atual cenário mundial da educação, em que o conhecimento não pode ser mais visto de forma estanque e compartimentado em disciplinas fechadas, e a cooperação é tida como essencial, já que é requisito para a realização de várias tarefas profissionais e interpessoais do mundo contemporâneo.

A experiência com o Jornal PIBID nos possibilitou, como pesquisadora, investigar como esse objeto pode e deve ser didatizado no contexto escolar, a fim de que possa se transformar numa ferramenta de protagonismos dos jovens que ali se expressam como alunos iniciantes, muitas vezes, não só na escrita de textos do/para o jornal, mas também na leitura desses textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail. 2003. Gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.
- Barros, Eliana Merlin D. de. 2012. *Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa*. Raido, (UFGD), Dourados-MS, v.6, n.11, p.11-35.
- Bonini, Adair. 2003. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231.
- Bonini, Adair. 2011. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de Linguagem. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175.
- Brasil. Ministério da Educação. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC.
- Bronckart, Jean-Paul. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC.
- Bueno, Luzia. 2011. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: mercado das Letras.
- Chevallard, Yves. 1984. *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*. Disponível em : <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114>. Acesso em 17 jan. 2011.
- Clot, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- Cunha, Rosana. 2010. O jornal escolar sob a ótica de gêneros e da formação continuada de professores. In: Vóvio, Cláudia; Sito, Luanda; De Grande, Paula (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dias, Paulo da Rocha et al. 1998. Gêneros e formatos na comunicação massiva periodística: um estudo do jornal “Folha de S. Paulo” e da revista “Veja”. In: Congresso Brasileiro De Ciência Da Comunicação, 23., Recife. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Intercom. Disponível em: <www.intercom.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2013.

Dolz, Joaquim. 2009. *Claves para ensinar a escribir*. Leer.es. Disponível em <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensinaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 02 jun. 2010.

Dolz, Joaquim; Noverrraz, Michèle; Schneuwly, Bernard. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

Faria, Maria Alice; Zanchetta Jr.; Juvenal. 2007. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Fontana, Niura Maria; Paviani, Neires Maria S.; Pressanto, Isabel Maria P. 2009. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: EDUSC.

Freinet, Celestin. 1974. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

Geraldi, João Wanderley. 2003. *Portos de passagem*. 4.ed. 4.tiragem. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Angela. 2000. O Processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A.B.; Signorini, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artimed, p. 223-243.

Kleiman, Angela. 2005. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=10>. Acesso em 20 jan. 2015.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Melo, José M. de 1985. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

Oliveira, Maria Do Socorro; Tinoco, Glícia Azevedo; Santos, Ivonete Bezerra de Araújo. 2011. *Projetos de Letramento e formAÇÃO de professores de língua materna*. Natal/RN: EDUFRN. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/11787>>. Acesso em 10 março 2015.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação Básica. 2008. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná: SEED.

Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Org.) (2004a). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Org.) (2004b). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p.71-91.

Vigotski, Lev Semenovich. 2008. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo – Exemplos de páginas do Jornal PIBID

8 ENQUETE JORNAL PIBID

O que você achou do projeto PIBID de Português?



Interessante, porque além de ter sua atuação no cotidiano de Português acrescenta, há interação com outros. (Apollina Moraes, Colégio Monteiro Lobato, 9º B)

Eu acho muito interessante, porque aprendo a me organizar e melhorar os meus conhecimentos sobre os fatos atuais. (Gabriel Enlils, Colégio Monteiro Lobato, 9º B)

Acho bem interessante, porque é bem diferente do modo de ensinar o Português. (María Isabel, Colégio Monteiro Lobato, 9º B)

É um projeto muito bom, pois nos aprende várias coisas e se aprende em um ambiente agradável. (Gleissiane Braga, Colégio Monteiro Lobato, 9º B)

Acho um projeto bem legal, porque eu aprendo muito sobre o mundo atual. (Larissa Silva, Colégio Monteiro Lobato, 9º B)

Acho legal, porque não é mais do mesmo modo de ensinar o Português. (Miguel Fernandes, Colégio Monteiro Lobato, 9º B)

APÓIO



JORNAL PIBID

UENP

Dezembro de 2014 O JORNAL ESCOLAR DO PIBID PORTUGUÊS/UENP Primeira Edição

Conhecendo mais sobre o PIBID



Com letras, as melhores notícias de educação e os acontecimentos políticos, em uma linguagem acessível e atualizada, o Jornal PIBID de Português trabalha com gêneros jornalísticos, tem conteúdos e temas atuais e traz informações importantes para a comunidade escolar. O jornal é produzido e publicado pelo PIBID de Português da UENP, com o objetivo de promover a interação dos estudantes com o mundo da educação e da sociedade em geral.

O projeto PIBID de Português trabalha com gêneros jornalísticos, tem conteúdos e temas atuais e traz informações importantes para a comunidade escolar. O jornal é produzido e publicado pelo PIBID de Português da UENP, com o objetivo de promover a interação dos estudantes com o mundo da educação e da sociedade em geral.

Um dos objetivos do projeto é promover a interação dos estudantes com o mundo da educação e da sociedade em geral. O projeto PIBID de Português trabalha com gêneros jornalísticos, tem conteúdos e temas atuais e traz informações importantes para a comunidade escolar.

Um dos objetivos do projeto é promover a interação dos estudantes com o mundo da educação e da sociedade em geral. O projeto PIBID de Português trabalha com gêneros jornalísticos, tem conteúdos e temas atuais e traz informações importantes para a comunidade escolar.

4 CARTAS DO LEITOR JORNAL PIBID

QUANTAS ESCOLAS CABEM NO MANÉ GARRINCHA?

CAEIR MALTRATADOS SEM FUDOR
 Eu li o artigo sobre os caeiris maltratados sem fudor. É muito interessante, porque mostra como os caeiris são tratados e como eles se sentem. Eu acho que os caeiris são muito importantes para a sociedade e que devemos cuidar deles com mais atenção.

ACORDA BRASIL
 O artigo sobre o acordo Brasil-Alcorta é muito interessante. Eu acho que o Brasil precisa se organizar melhor e que os acordos são muito importantes para o desenvolvimento do país.

CAEIR ABANDONADOS
 O artigo sobre os caeiris abandonados é muito triste. Eu acho que os caeiris são muito importantes para a sociedade e que devemos cuidar deles com mais atenção.

ORISSAL NUNCA SERIA UM PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO
 O artigo sobre Orissal é muito interessante. Eu acho que Orissal precisa se desenvolver mais e que os investimentos são muito importantes para o crescimento da cidade.

FILHOTES ADORÁVEIS TODOS QUEREM
 O artigo sobre filhotes é muito divertido. Eu acho que os filhotes são muito importantes para a sociedade e que devemos cuidar deles com mais atenção.

CAEIR ABANDONADOS
 O artigo sobre os caeiris abandonados é muito triste. Eu acho que os caeiris são muito importantes para a sociedade e que devemos cuidar deles com mais atenção.

ORISSAL NUNCA SERIA UM PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO
 O artigo sobre Orissal é muito interessante. Eu acho que Orissal precisa se desenvolver mais e que os investimentos são muito importantes para o crescimento da cidade.

JORNAL PIBID CRÔNICAS 5

O MEU DIA DE BORTE

Eu li o artigo sobre o meu dia de borte e achei muito divertido. Eu acho que o borte é muito importante para a sociedade e que devemos cuidar dele com mais atenção.

O CARREIRO

Eu li o artigo sobre o carreiro e achei muito interessante. Eu acho que o carreiro é muito importante para a sociedade e que devemos cuidar dele com mais atenção.

DOLOROSAMENTE COLORIDO

Eu li o artigo sobre o colorido e achei muito bonito. Eu acho que o colorido é muito importante para a sociedade e que devemos cuidar dele com mais atenção.

SUGESTÕES DE COLUNAS LITERARIAS

Eu li as sugestões de colunas literárias e achei muito interessantes. Eu acho que as colunas literárias são muito importantes para a sociedade e que devemos cuidar delas com mais atenção.

HORÓSCOPO

Eu li o horóscopo e achei muito divertido. Eu acho que o horóscopo é muito importante para a sociedade e que devemos cuidar dele com mais atenção.

O JORNAL ESCOLAR COMO MÍDIA CONTRA-HEGEMÔNICA – JORNALISMO DE ESCOLA NÃO MODELAGO PELO JORNALISMO COMERCIAL DOMINANTE⁹

Adair BONINI¹⁰

RESUMO

Nesse trabalho, são analisados dados de pesquisa relativos ao impacto da presença de jornais alternativos no processo de construção de um jornal escolar e, portanto, no tipo de configuração midiática que nele se processou. Trata-se de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, Brasil, da qual participaram 25 alunxs,¹¹ a professora, e doxs pesquisadorxs. Nessa experiência, foram utilizados como base do trabalho pedagógico jornais alternativos – de bairro, de igreja, de partido, de sindicato, etc. –, o que trouxe certo diferencial em relação ao grosso das experiências do tipo que, em geral, tomam o jornalismo comercial hegemônico como fio organizador das atividades, mesmo que não o tomem exatamente como modelo. A experiência de ensino desenvolvida teve influência da Análise crítica de gêneros (Bonini 2011; Bonini, 2013) que volta aqui também como teoria guia das reflexões que se tecem em torno da utilização dos jornais alternativos. Busco, nesse estudo, considerando as fases do trabalho e os textos produzidos, verificar o tipo de mídia que foi construído e se ele se alinharia, em alguma medida, com um perfil de mídia contra-hegemônica, considerando, nessa discussão, as reflexões de Paulo Freire, Antonio Gramsci ou Boaventura de Souza Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Jornal escolar. Mídia. Gêneros do discurso. Contra-hegemonia.

1. Introdução

A construção de jornais escolares (doravante JE) é uma atividade bastante produtiva no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, favorecendo que tanto alunxs quanto professorxs desenvolvam saberes sobre a língua, a interação pela

⁹ Pesquisa financiada pelo CNPq (PQ 312033/2012-5).

¹⁰ UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Campus Universitário Trindade, caixa postal 476, 88040-900, Florianópolis, SC, Brasil, adair.bonini@gmail.com.

¹¹ Opto aqui pela utilização do “x” para itens lexicais que se refiram simultaneamente aos gêneros feminino e masculino.

linguagem e a atuação social.

Quando se fala em jornal escolar no ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro pós-PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), naturalmente vem-nos associado o conceito de gênero do discurso. Mas outro conceito que também pode ser fundamental para se pensar essas experiências é o de mídia. Se, quando interagimos, o fazemos por meio de um gênero, não é raro que, ao mesmo tempo, esse gênero esteja chegando ao interlocutor através de uma mídia, o que é o caso, por exemplo, do jornal escolar.

Como mídia, o jornal e o tipo de mediação que ele produz são frutos de uma construção social. No ambiente educacional, o jornal escolar como mídia dos alunos pode ser construído com implicações sociais diversas, dependendo do modo como se dá esse processo. Nesse artigo discuto o conceito de mídia no cenário de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa via JE. São analisados dados de pesquisa relativos ao impacto da presença de jornais alternativos no processo de construção de um jornal escolar e, portanto, no tipo de identidade que ele recebeu.

Trata-se de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, Brasil, da qual participaram 25 alunos, a professora da turma, e dois pesquisadores. Por ser um trabalho que tinha embasamento em teoria crítica, buscamos, desde o início, colocar os estudantes em contato com a diversidade de jornais, principalmente considerando que eles pudessem emparelhar projetos alternativos ao jornalismo convencional dominante. Desse modo, entraram em cena jornais de bairro, de igreja, de partido, de sindicato, que, de algum modo, deslocam o papel, que seria até certo ponto previsível, do jornalismo comercial hegemônico como fio organizador das atividades.

A Análise crítica de gêneros (Bonini 2011; Bonini, 2013) foi um embasamento teórico que teve impacto na organização da prática educativa desenvolvida, embora não tenha sido o único quadro teórico mobilizado. A análise dos resultados da experiência aqui também encampa esse embasamento teórico, ao verificar o modo como a interação via gênero pode ganhar contornos de engajamento social, nesse caso principalmente ao se verificar a construção do jornal escolar para além do horizonte da prática jornalística hegemônica.

A análise de como essa experiência transcorreu pode contribuir para construções de outras experiências similares que dela podem se beneficiar a partir deste relato. Ao focalizar a construção da mídia, procuro evidenciar a sua possível conjunção com

práticas jornalísticas transformadoras, aqui denominadas práticas jornalísticas contra-hegemônicas.

2. Uma experiência com o JE

O trabalho ocorreu em uma turma do Colégio Almirante Carvalhal, unidade da rede municipal de ensino de Florianópolis. Tomaram parte além de 25 alunxs, a professora da turma, uma pesquisadora aluna da Pós-Graduação em Linguística da UFSC e eu, xs quais denomino, para fins de exposição nesse artigo, de mediadorxs da experiência na turma.¹²

Procuramos, ao mediar a experiência, seguir os moldes de uma pesquisa participante, na qual uma prática seria construída e avaliada por todos. Nem sempre, contudo, conseguimos viabilizar espaços de reflexão sobre as atividades simultaneamente como prática social e pesquisa, o que fez com que a experiência, em muitos momentos, se aproximasse de uma pesquisa-ação. Embora os dados gerados tenham sido de diversas naturezas, considero aqui principalmente dados documentais e de observação.

As atividades, nessa turma, duraram um ano e dois meses, período no qual foram produzidos dois jornais escolares. Para esse fim, foram utilizadas, para elaborar o primeiro jornal, duas aulas semanais (das quatro de Língua Portuguesa que elxs tinham), ministradas em conjunto pela professora e pelxs doxs pesquisadorxs. Para a produção do segundo jornal, foram utilizadas duas aulas a cada 15 dias.

Os encontros podem ser agrupados em três fases: 1) a de planejamento do jornal, com cinco encontros, ocorridos em novembro e início de dezembro de 2013; 2) a de produção do primeiro número do jornal, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2014; e 3) a de produção do segundo número do jornal, desenvolvida durante o segundo semestre de 2014. Neste artigo, enfocarei atividades das fases 1 e 2 (mas principalmente da 1) que tangem ao tema aqui abordado: a construção da jornal escolar como mídia contra-hegemônica.

¹² A pesquisadora posteriormente se desligou do projeto. Embora eu fosse o coordenador da pesquisa, a maior parte das atividades didáticas foi desenvolvida, de forma brilhante, pela professora e pela pesquisadora. Gostaria de creditar o nome de ambas, uma vez que também são coautoras de toda a experiência. Se não o faço é devido aos riscos decorrentes do fundamentalismo ético que assola as universidades; mesmo entendendo que as reflexões aqui expostas não tragam qualquer risco aos envolvidos, muito pelo contrário. De todo modo, agradeço a ambas, mesmo que indiretamente.

A ACG, como abordagem teórica (Bonini, 2013; Bonini 2011; Bonini 2010), esteve presente na condução das atividades, à medida que se procurou criar um clima de debate democrático e construção coletiva. Desse modo, o jornal foi implementado, desde o início, como um projeto coletivo, onde todos teriam direito a propor alternativas, defender posições e votar. No quadro de uma abordagem crítica, para que o debate se produza, é necessário que haja exploração de pontos de vistas diferentes, o que pode ser proposto por cada um dos participantes. Trata-se de desafiar as visões estabilizadas da realidade, e o modo como elas, muitas vezes, produzem relações sociais desiguais. Nesse contexto é que se pensou em inserir os jornais alternativos, comunitários, contra-hegemônicos, em contraposição aos jornais convencionais, comerciais, hegemônicos.

A ACG volta, nesse momento, como forma de se refletir sobre o que se avançou em termos de produção de debates, engajamento e desestabilização de práticas naturalizadas conservadoras e assimétricas. Para melhor embasar a discussão dos dados que farei mais adiante, passo a uma breve exposição sobre a ACG.

3. ACG e aprendizagem crítica de Língua Portuguesa

Os trabalhos desenvolvidos dentro da perspectiva da ACG focalizam o gênero a partir de uma aproximação com o quadro teórico da Análise Crítica do Discurso, principalmente com a proposta Faircloughiana (Fairclough, 2003; Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Um dos pontos principais nessa aproximação é o de se entender os gêneros como formas de realização de práticas sociais, neste caso, concebidas como “formas habituais, ligadas a tempos e lugares específicos, por meio das quais as pessoas utilizam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo” (Chouliaraki; Fairclough, 1999:21).¹³ Essas maneiras habituais de agir em conjunto são constituídas tanto de *discurso/semiose*, quanto de *atividade material, participantes, fenômeno mental e relações sociais* (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Conforme Figueiredo e Bonini (no prelo): “As práticas sociais se tornaram o foco atual das perspectivas discursivas críticas (ACD, ACG) por serem dimensões intermediárias entre as estruturas sociais (e seus

13 Conceito inspirado nas reflexões de Harvey (1990).

mecanismos) e os eventos sociais concretos e específicos - um extrato intermediário entre a ‘sociedade’ e as pessoas vivendo suas vidas diárias”.

Outro ponto de aproximação é o fato de a ACG, como a ACD (Fairclough, 2003), estudar o texto e a interação “como parte de discussões em torno de um problema social” (Bonini, 2010:490), participando assim de debates relativos à construção simbólica do mundo em questões como violência de gênero, desigualdades de classe, imperialismo, dominação cultural e midiática, etc. Consiste, portanto, em uma perspectiva “orientada para acessar como o momento discursivo funciona dentro da prática social, do ponto de vista de seus efeitos sobre lutas pelo poder e relações de dominação” (Chouliaraki; Fairclough, 1999:67).¹⁴

Trabalha-se, assim, com a perspectiva de que xs sujeitxs sociais podem construir agências emancipadoras, desenvolvendo representações críticas sobre o mundo e as relações sociais. Essa agência é constituída no interior de um movimento dual da estrutura (cf. Giddens, 1984). Ou seja, a estrutura social (conjuntos de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na vida social) “é tanto condição, ou causa material, para a ação humana, quanto é resultado da atividade humana que, por sua vez, produz e reproduz as estruturas sociais” (Figueiredo; Bonini, no prelo).

Nesses termos, a pesquisa crítica implica a reflexão tanto sobre as ações e interações sociais quanto sobre as estruturas, “no sentido de investigar e gerar entendimentos sobre como os recursos estruturais, condições para as ações sociais, são apropriados e aplicados, de formas conservadoras ou transformadoras, no nível local das práticas sociais” (Figueiredo; Bonini, no prelo).

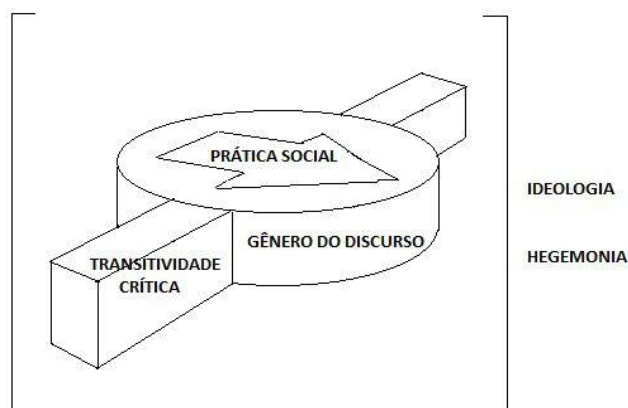
Bonini (2013) propõe que a pesquisa em ACG seja desenvolvida a partir da articulação de três quadros teóricos: a prática social (Fairclough, 2003), entendida como formas habituais de agir no mundo; o gênero, como a forma relativamente estável do enunciado (Bakhtin, 1953); e a transitividade crítica, como a relação entre vozes, na construção da consciência social (Freire, 1967) (Figura 1).¹⁵ Prática e gênero, como formas no interior das quais há o desenvolvimento da transitividade das consciências,

14 Ferretti-Soares e Bonini (no prelo) realizam um estudo de como a Rede Globo de televisão utiliza um gênero específico (um interprograma) como uma das ações destinadas a construir uma imagem (representação de si) de empresa cidadã. Essa prática vem no bojo das diversas práticas empresariais ditas de “responsabilidade social”.

15 Essa figura não aparece no artigo supracitado. Foi elaborada especialmente para a presente exposição.

por sua vez, ocorrem no quadro social de ideologias e de lutas por hegemonia social.

Figura 1: Planos de estudo na Análise Crítica de Gêneros.



De acordo com esse enquadre teórico, o gênero como atividade interacional dxs sujeitxs sociais é visto sempre como parte constituinte de práticas sociais, que podem ser de dominação ou emancipação, e que tomam lugar na sociedade através de processos dialógicos. É o interior da cadeia discursiva que xs sujeitxs irão construir e implementar projetos de mundo e de existência. A transitividade da consciência, portanto, é parte constituinte desse processo, sendo que a consciência será tanto mais transitiva quanto mais envolver conhecimento históricos dos eventos sociais, discernimento, debate, e negociação das ações sociais e discursivas.

No campo da educação em linguagem, a ACG que considera esses três aspectos (prática social, gênero e transitividade) implica tanto uma metodologia de atuação dxs sujeitxs em situação de aprendizagem rumo a uma atuação crítica e politizada quanto em uma forma de observar os eventos e a linguagem em sua ocorrência. Ou seja, parte-se do princípio de que é possível desenvolver atuação e aprendizagem crítica mediante projetos de trabalho com práticas e gêneros do discurso e, por sua vez, que esse percurso é analisável com vias a reconstruções de representações e avanços sociais.¹⁶

4. Mídia contra-hegemônica

Para a discussão aqui empreendida, volto a uma conceituação que propus anteriormente (em Bonini, 2011), na qual a mídia é definida como: “Tecnologia de

¹⁶ Embora eu não esteja invocando aqui o conceitual dos debates sobre letramento crítico, a abordagem aqui proposta é bastante articulável com essa perspectiva, como é apresentada em Kleiman (1995).

mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação” (693). Isso significa que os gêneros do discurso circulam em mídias que lhes impõem condições de circulação, produção e interpretação. Desse modo, se o gênero e a interação ocorrem via rádio, tevê ou jornal, há todo um conjunto de especificidades que se interpõem entre um polo e outro da enunciação. Ou seja, se no rádio a interação ocorre com base apenas na interação oral sem contato visual, a mediação favorece a ocorrência de determinados elementos de linguagem (como a entonação) e impede outros (como o gesto).

Em consideração a essas especificidades da mediação, é que defendi (Bonini, 2011) que: “Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem” (688). Para além de especificidades de suporte, pode-se entender assim que as mídias são construídas socialmente. Ou seja, um canal de tevê como um dispositivo mediador não funciona apenas com som e imagem em movimento, mas será um canal de notícias (Record News, CNN internacional, CNN latina, etc.), de divulgação científica (National Geographic, Explorer, etc.), e assim por diante. Pode-se dizer que uma mídia é um “dispositivo mediador” porque essa mediação é construída socialmente, não se restringindo aos suportes físicos nela empregados.

Como mediação constituída socialmente (através de decisões sobre forma de organização, objetivos, público alvo, sujeitos envolvidos, etc.), os jornais são diferentes entre si. Nesse sentido, se um jornal é produzido como voz de uma comunidade, de uma secretaria de cultura, de uma empresa de comunicação, de uma empresa aérea, ele perfaz mídias distintas, que incorporam também discursos constitutivos distintos.¹⁷

Do modo como a esfera jornalística está hoje socialmente organizada, há um tipo de jornalismo e de jornal que aparece como dispositivo padrão, convencional, e que encampa marcas como a simulação tanto de um efeito de neutralidade quanto de representação de uma voz coletiva (na medida em que reivindica para si a credencial de ser a tribuna da democracia e, em alguma medida, de se posicionar como sendo o dispositivo que assegura a existência da democracia). Esse jornalismo (empreendido no interior de grandes empresas de mídia como a Folha de S. Paulo, Grupo Globo, O Estado de S. Paulo, RBS) é dominante tanto em poder econômico e político quanto em

¹⁷ Em vários artigos (por exemplo, Bonini, 2011), defendo que o jornal, além de mídia, também é um hipergênero (gênero formado por outros gêneros), embora não seja um termo central para a presente análise, motivo pelo qual não o estou aqui invocando.

termos da dispersão social e geográfica de suas práticas.

Em oposição aos jornais convencionais, se pode falar em diversas outras mídias que as eles se opõem. O jornal comunitário, por exemplo, é uma mídia que se posiciona como voz de um grupo específico (seja um bairro, um movimento, uma tribo urbana), o que difere dessa voz geral que o jornal convencional pretende representar. A figura 2 mostra uma capa do jornal comunitário Folha de Coqueiros na qual podemos observar (seja na foto seja na manchete e no uso do verbo “querem”) essa ligação entre a mídia, a voz e as práticas comunitárias que ela representa.

Figura 2: Jornal comunitário do Bairro de Coqueiros, em Florianópolis



Todos os jornais comunitários são mídias alternativas ao jornal convencional e, como tal, em alguma medida questionam o papel dominante desse primeiro. Ou seja, são projetos contra-hegemônicos em diversos graus de oposição, a depender dos grupos e práticas aos quais estejam ligados. Na figura 3, por exemplo, temos dois jornais que se posicionam em lugares diversos em um polo contra-hegemônico. Se ambos põem em cena perspectivas e projetos não dominantes, o fazem também de lugares diferentes em termos da teia de relações a que estão filiados. Como oposição à imprensa “burguesa” dominante, o Opinião Socialista, contudo, traz manchetes e ilustrações mais alternativas, em tudo se opondo ao foco que é dado nos “grandes” jornais. Me interessa, aqui, pensar possibilidades de o jornal escolar não reproduzir o convencional, se

constituindo como mídia comunitária, mas também, e principalmente, contra-hegemônica, motivo pelo qual passo a uma maior especificação desse tópico.

Gramsci (2014 [193?]), diluidamente em sua obra (mas vou me ater aqui ao volume dois dos Cadernos do cárcere), explica hegemonia como um mecanismo ideológico de estabelecimento e manutenção do poder dominante, à medida que ela é resultado de um processo de imposição “suave”, pelo convencimento, da visão de mundo de uma classe sobre outras. Conforme aponta Costa (2011): “A hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe”. Aos grupos não alinhados, para que não desconfigurem a ordem estabelecida, faz-se uso do argumento da força. A hegemonia é constituída essencialmente pela ação dxs intelectuais, à medida que cabe a elxs, como “prepostxs” do grupo dominante, a produção do consenso “espontâneo” junto aos grupos alinháveis (função atribuída a professorxs, jornalista, escritorxs, políticxs, cientistxs, religiosxs) e a coerção pelo aparelho estatal aos grupos que não consentem (função atribuída a militarxs, juristxs, administradorxs públicxs), essa última ação também disposta para os momentos de crise em que o consenso “espontâneo” se rompe.

Figura 3 – Jornais contra-hegemônicos em graus distintos



Gramsci fala em dois tipos de intelectuais. O primeiro grupo compreende os intelectuais tradicionais, que correspondem a categorias de intelectuais preexistentes, provindos “da estrutura econômica anterior [...], representantes de uma continuidade histórica”. Ligado à aristocracia, o intelectual tradicional seria um desses exemplos de intelectual tradicional. O outro é o grupo dos intelectuais orgânicos, que surgem como peça chave da organização e sustentação do poder de determinado grupo. Nesses termos é que Gramsci diz que “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. etc.” (2014 [193?]: 15).

Nessa perspectiva do intelectual orgânico, todos os membros do grupo são intelectuais, embora nem todos possam estar em funções intelectuais. A condição de transformação social implica a construção e implementação de projetos contra-hegemônicos, ou seja, o intelectual orgânico transformador não se concentra na eloquência e na oratória, mas na gestão contínua e prática da vontade coletiva, visando à instauração de uma nova hegemonia menos injusta. Por isso é que Gramsci (2014 [193?]) afirma que o novo intelectual, “da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)” (54).

A posição e sustentação de projetos contra-hegemônicos exige a materialização de novas ideologias, uma vez que elas “são as formas pelas quais os sujeitos históricos adquirem consciência da sua posição de classe e do conflito em que estão situados, assumindo a luta e a conduzindo até o fim” (Costa, 2011).

Gramsci (2014 [193?]) fala de uma nova hegemonia vinda das classes populares para suplantare a hegemonia liberal burguesa. Como continuador do pensamento gramsciano, agora já posicionado no período do novo capitalismo (global, neoliberal), Santos (2009) propõe a ideia de uma globalização contra-hegemônica com a defesa de uma epistemologia pós-abissal na qual as vozes do Sul Global pudessem ser mobilizadas na reorganização de um mundo que contemplasse uma ecologia de saberes. Nessa proposta, a emancipação se daria em um plano para além das hierarquias das classes sociais, uma vez que os saberes e culturas não ocidentais (os indígenas, por exemplo) também estariam contando para a composição de um mundo menos opressivo. A globalização contra-hegemônica: “Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido

como globalização neoliberal” (Santos, 2009: 42).

Conforme McLaren e Farahmandpur (2012), o capitalismo pós-Segunda Guerra desenvolveu-se com base na “centralização do poder social, político e econômico nas mãos de um número relativamente pequeno de oligopólios” e na “transferência de capital competitivo dos países ocidentais para os mercados mais baratos e, portanto, dando crescimento ao cultuado fenômeno conhecido como ‘globalização do capital’” (29). E a globalização, nos planos econômico (infraestrutural) e cultural (superestrutural) gera toda uma organização de mundo que camufla a exploração. Seja via mídia, seja pela ação de inúmeros dispositivos sociais (como as universidades), tem-se a impressão de que a opressão desapareceu e que a pobreza, a fome e a violência são decorrentes das irresponsabilidades dxs próprixs individuxs. Somos levadxs a conclusões quase invertidas sobre a realidade social, ao que McLaren e Farahmandpur (2012: 36) acrescentam: “a tese da globalização sustenta que enquanto o poder do Estado pode ser usado nos interesses das grandes corporações multinacionais, este poder não pode ser usado nos interesses da classe trabalhadora”.

Os jornais contra-hegemônicos, no Sul Global, abrem espaço para outras práticas e explicações da realidade. A lógica comercial da informação e o próprio termo informação estariam sobre escrutínio. Neles, soma-se a ampliação da quantidade de vozes em circulação a um desvelamento dos mecanismos ordenadores e limitadores da realidade até então presididos pela lógica do capitalismo tardio e pela hegemonia ocidental (ocidental no sentido de Said, 1978). Não se trata da “inclusão” de grupos excluídos no mesmo mundo do Norte Global (com todas as restrições que esse termo implica), mas da revisão dos parâmetros de organização do mundo, onde a diversidade seja, de fato, um dado potencializador da mudança.

O jornal escolar modelado pela mídia jornalística hegemônica trabalha em função da opressão, da manutenção e fortalecimento do mesmo contorno de mundo, com a tísica democracia de vozes e poucas possibilidades de mudanças que essa mídia implica. Mas se o jornal é escolar (não modelado pela mídia dominante), ele pode representar xs sujeitxs e a ação construtora local. Nesse sentido, ele pode ser um jornal comunitário. E sua ação política pode ser ainda mais questionadora, ao viabilizar o questionamento dos lugares sociais e a dar ensejo a uma ecologia de saberes contra-hegemônica.

Um jornal escolar contra-hegemônico oportuniza a revisão das práticas jornalísticas hegemônicas (do falso efeito de imparcialidade, por exemplo, que se

mantêm nos discursos e na estruturação das mídias jornalísticas dominantes). Mais que isso, ele favorece a emersão de identidades, práticas e representações questionadoras do Norte Global (dominado secularmente pelo gênero masculino heteronormativo, pela etnia branca, e pelas classes economicamente mais poderosas).

O mesmo que defende Giroux (1988) sobre o lugar dx professorx como intelectual transformadorx é possível defender para xs estudantes. Para isso, é necessário tornar o pedagógico mais político, inserindo “a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (163). No mesmo sentido, também é importante tornar a política mais pedagógica, utilizando “formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem xs estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (163). No jornal escolar contra-hegemônico, x estudante é chamadx a ocupar um papel de intelectual orgânicx transformadorx. O JE contra-hegemônico emerge em si como resultante de seu próprio debate fundacional, que incorpora desde o início uma prática transitiva crítica (Freire, 1967), voltada para o questionamento e o trânsito entre visões de mundo.

5. Jornal escolar como mídia contra-hegemônica

A análise desenvolvida neste artigo toma como foco os eventos que ocorreram relacionados à construção do jornal escolar em questão que, de alguma forma, ensejam práticas contra-hegemônicas. Para efeitos dessa reflexão, são considerados eventos ocorrentes no planejamento da mídia.

O início do trabalho com o jornal, como já dito acima, foi o segundo semestre de 2013. Tínhamos possibilidade de cinco encontros de trabalho com a turma, antes que o ano acabasse. Propusemos que esse tempo fosse voltado ao planejamento do jornal que iríamos produzir no ano seguinte. Apresentamos a ideia do projeto à turma e, havendo acordo, propusemos um roteiro de atividades: que se iniciavam com a leitura de jornais, reconhecimento da organização dos jornais, de quem interage neles e do lugar onde

circulam, indo até o esboço de um como seria o jornal da turma (com título, primeira página e seções).

Nesse período, quatro eventos chamam a atenção: o uso de jornais alternativos, a palestra de jornalistas comunitários, a discussão do nome do jornal, e a definição das seções.

5.1. Jornais alternativos

O uso de jornais alternativos foi um dos aspectos que mais marcaram essa experiência de ensino e aprendizagem via jornal escolar. Tomamos como base das atividades, nesse primeiro momento, o jornal do bairro onde a escola se situa: o jornal Folha de Coqueiros. Esse jornal favorecia o trabalho, pois, além de ser uma mídia de convívio rotineiro dxs estudantes, também tinha distribuição gratuita, o que possibilitava que cada estudante tivesse o seu exemplar para leitura e análise.

A partir dessa decisão, coletamos diversos outros jornais alternativos para que xs estudantes tivessem à disposição uma amostra suficientemente variada. Além da Folha de Coqueiros, elxs tiveram contato com: Ô Catarina (jornal da Fundação Catarinense de Cultura), Opinião Socialista (do PSTU), Jornal Regional (jornal comercial gratuito), O Bom Samaritano (da Igreja Assembleia de Deus), O Jornal Batista (da Igreja Batista), Jornal Universitário (da UFSC), Zero (jornal laboratório do Curso de Jornalismo da UFSC). Esses jornais alternativos eram trabalhados em comparação com os jornais comerciais convencionais: Diário Catarinense (do Grupo RBS) e Notícias do Dia (do Grupo Record).

Foram propostas diversas atividades como a de comparar jornais, debater textos publicados, identificar itens da primeira página. Em geral tais atividades favoreceram que xs estudantes formassem uma explicação para a organização do jornal. Essa fase, contudo, poderia ter sido explorada em maior profundidade, com maior tempo, aspecto que pode ser considerado em futuras experiências que tomem jornais alternativos e jornais contra-hegemônicos como base de trabalho, em contraste com jornais dominantes convencionais. Um tempo maior de trabalho, aliado a ações de pesquisa e debate, podem render uma reflexão mais empoderadora quanto às possibilidades de ação dxs estudantes no JE e também uma representação mais nítida das diferenças entre

jornalismo contra-hegemônico e hegemônico e entre jornalismo alternativo e convencional. Além disso, nós mediadores poderíamos ter sugerido atividades que demandassem um nível maior de comparação entre jornais hegemônicos e contra-hegemônicos.

Uma experiência como essa favorece a reflexão sobre a importância de xs estudantes poderem tanto reconhecer e debater os discursos que circulam nessa variedade de jornais quanto perceber o modo como os gêneros de discurso estruturam práticas noticiosas diversas. Parece ser fundamental, além disso, que eles possam estabelecer a relação entre os jornais e as lutas que estão sendo travadas na construção das instituições e, de modo mais amplo, das estruturas sociais.

5.2. Jornalistas comunitárixs

Um segundo evento importante dessa fase foi a presença de jornalistas comunitárixs na escola, o que ocorreu no segundo encontro do trabalho com o JE. Foram conversar com xs estudantes Sybila Loureiro, jornalista e editora da Folha de Coqueiros, e Dagoberto Bordin, ex-editor do antigo jornal Espinheira (jornal comunitário da praia da Pinheira), atuando, na época, como diretor da Radio Comunitária Pinheira. Ambos falaram do trabalho do jornalista e de como se envolveram com o jornalismo. Sybila tratou complementarmente de aspectos bem específicos da edição de um jornal comunitário, como as escolhas de pautas e a manutenção financeira do jornal através da venda de anúncios.

Houve grande interesse por parte dxs estudantes. Praticamente toda a sala fez perguntas, que versavam sobre os seguintes temas:

- a) **a formação dx jornalista** – Queria saber se a faculdade de jornalismo é muito difícil. Precisa estudar muito tempo? Como é ser jornalista? Precisa de muito estudo? O que incentivou a senhora a ser jornalista?
- b) **o trabalho dx jornalista** – Como é ser repórter? Qual é a parte mais difícil para um jornalista? Há quantos anos vocês estão no jornalismo? Qual é a maior dificuldade que você teve no jornal? Você precisa ir para muitos lugares? Você já ficou muitos dias sem dormir? Como vocês ficam sabendo das notícias?
- c) **o jornal** – Quem faz o jornal? O que é mais difícil? Qual é a parte mais

importante do jornal? Quem faz a revisão do jornal? Por que os jornais de televisão são mais vistos?

d) **o jornal escolar** – Nós poderíamos fazer um bom jornal?

Muitas das perguntas abordavam a formação profissional do jornalista, sobre como começar na profissão, etc. O tema do jornal comunitário, contudo, foi pouco explorado nas questões e o jornal escolar recebeu apenas uma questão. Essa configuração das questões pode estar relacionada a três fatores: 1) pelo fato de o trabalho com o jornal estar apenas no segundo encontro, tendo xs estudantes ainda pouca discussão acumulada sobre os jornais alternativos; 2) em virtude de as falas dxs jornalistas terem possivelmente mobilizado mais esse assunto do que o funcionamento dos jornais comunitários – uma orientação de fala que poderia ter sido feita pelxs mediadorxs; e 3) em função da massiva circulação das representações heroicas e glamourizadas da identidade e do trabalho dx jornalista.

Essas falas dxs jornalistas, contudo, parecem ter sido um dos pontos altos da experiência em termos de reflexão e motivação, com grande ganho em termos de aprendizagem e envolvimento por parte dxs estudantes e dxs mediadorxs. É certamente um tipo de atividade essencial, a que se pode recorrer para o desenvolvimento de práticas críticas em futuras experiências com o JE.

5.3. O nome do JE

Um terceiro evento importante, ainda nessa primeira etapa do trabalho com a turma, foi a *discussão sobre o nome do jornal*. Após discussão em grupos, todos os nomes propostos foram listados no quadro, gerando uma lista sequencial de 11 nomes. Observando agora em retrospecto essa lista pode-se notar que os nomes propostos tematizavam centralmente três aspectos:

- a) **o nome da escola** – Almirante; Carva; De Olho no Carva; Educarvalhal; Folha do Carva; Ilha do Carvalhal; Olho do Carva; O Mirante Carvalhal;
- b) **a escola em si** – De Olho na Escola; Aquarela;
- c) **a faixa etária dxs estudantes** – Descolado; Jornal Teen.

Houve defesa de nomes e votação nominal, sendo que “De Olho no Carva” recebeu o maior número de votos. A concepção de olho incluía um desenho de olho que entraria como parte do nome. Esse aspecto gráfico parecer ter sido o mais relevante na escolha dxs estudantes. Da parte dxs mediadorxs, entendemos que a metáfora do “olho” remetia a certo discurso de imprensa justiceira – aquela que toma para si o papel de apontar o que entende como sendo “problemas sociais” e fazer cobranças, não raro tendendo a discursos puristas e autoritários. Defendemos, de acordo com nossa posição, o nome “O Mirante Carvalhal”.

Como base na premissa de que essa questão do nome do jornal poderia render maiores discussões sobre a linha editorial do jornal e sobre questões envolvendo o papel da mídia jornalística na sociedade, retomamos as defesas de nomes e a votação (dessa vez, secreta, em cédulas) quando trabalho se reiniciou em 2014 (nos dois primeiros encontros de trabalho). Os nomes defendidos, argumentos apontados e número de votos recebidos foram os seguintes:

- a) **De olho na escola** – olho com um aspecto gráfico; olho significando observar [5];
- b) **De olho no Carva** – mesmo argumento, mas centrando-se nessa escola específica [12];
- c) **Jornal teen** – por causa da idade, por causa do logo da escola que pode ser usado no nome do jornal [4];
- d) **Mirante do Carva** – é a mesma ideia, mas é uma figura mais bonita, poética, do mirante de onde se vê tudo; mirante amplia em relação a olho - essa foi à defesa dxs mediadorxs dessa experiência [5].

Um aspecto muito relevante desse momento da experiência foi a possibilidade de xs estudantes participarem ativamente das decisões, passando por debates de decisões colegiadas. Em geral, os nomes e a linha editorial tenderam a conceber o JE como mídia da escola, talvez pela influência da própria mediação que fizemos, que apontava para uma jornal da turma e da escola. A única proposta que apresentava uma relação mais próxima com a realidade pessoal da turma e da faixa etária foi o Jornal Teen, embora o grupo proponente não tivesse desenvolvido uma proposta consistente. Futuras experiências com o JE talvez pudessem contemplar um tempo maior de debate e proposição de propostas alternativas, ainda que essa proposta de agregar assuntos da

escola e do bairro tenha rendido bons resultados em termos de identidade com a turma e de coerência da publicação. É importante, nesse caso, que elxs cheguem a um projeto com o máximo de elaborações próprias, a partir das quais xs mediadorxs possam fazer propostas alternativas sempre que se esteja correndo o risco da reprodução pura e simples da mídia dominante ou para ganho de coerência como projeto. Procurar evitar a inversão desse processo.

5.4. As seções do JE

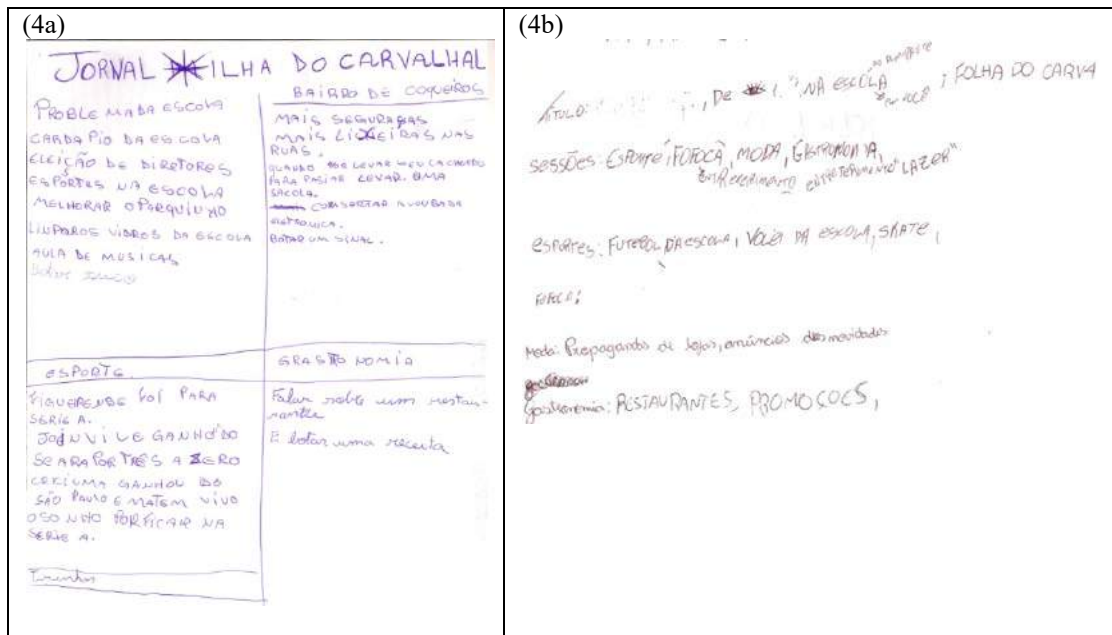
Juntamente com a discussão do nome, foram propostos também discussões sobre as *seções* e matérias que o jornal poderia publicar. Na figura 4, podemos verificar dois desses exercícios (realizados em equipes).

No primeiro esboço (figura 4a), temos um jornal já bem organizado, com seções e possíveis matérias de cada uma delas. É interessante notar, além disso, a seção *Gastronomia*, que se inspira no jornal *Folha de Coqueiros*, utilizado como material de leitura e análise durante as aulas. No segundo (figura 4b), podemos notar a questão do olho apontada acima e as várias possibilidades que essa equipe viu para o nome do jornal a partir dessa metáfora. *Gastronomia* também aparece como seção.

Outras propostas de nomes do jornal e seções/matérias foram:

- a) **Almirante** – Notícias de trilha; Prova Brasil; Tirinhas; Prova Floripa; Direcionar o jornal para os pais; Moda; Esportes;
- b) **Carva** – Moda; Esporte; Cozinha; Passeios; Diversão; Fofocas;
- c) **Educarvalhal** – Passeios; Avisos; Gincana escolar; Eventos da escola;
- d) **Jornal Aquarela** – Gincana; Festa junina; Brincadeiras na hora do intervalo; Pessoas da escola; Professores divertidos; Teatro e banda da guarda municipal;
- e) **Jornal Descola Do/ Jornal teen** – Moda do momento; Prova do mês; Problemas da escola.

Figura 4: Esboços de planejamento do JE na turma 71/81



De modo geral, nem todos os nomes correspondiam a seções. Muitos esboços traziam matérias e seções misturadas ou itens que não eram nem um nem outro (por exemplo, “Direcionar o jornal para os pais”).

Considerando a recorrência de certos temas, xs mediadorxs propuseram uma organização em quatro seções: escola, bairro, esportes e entretenimento. O grupo de estudantes aceitou e incorporou uma quinta (moda). Formara-se, portanto, cinco editorias (cinco equipes) responsáveis cada uma por uma seção. Na fase final, a seção de moda foi incorporada à de entretenimento, embora mantendo duas equipes editoriais.

Nesse primeiro momento, xs estudantes estavam criando a mídia na qual seus textos circulariam, estavam formulando um projeto autoral que também se projetava a partir das práticas sociais que realizariam.

6. Considerações finais

Em relação a esse primeiro momento de construção da mídia e dos gêneros a circular no jornal, cabe enfatizar inicialmente o evidente envolvimento dxs estudantes como sujeitxs daquela prática social (de noticiabilidade no âmbito do colégio). Esse é o primeiro e mais relevante aspecto a ser observado em uma atividade com JE, uma vez que a depender das decisões e ações dxs estudantes é que o jornal irá ganhar concretude

e começar seu percurso histórico como prática e como experiência geradora de saberes. Xs estudantes puderam se colocar na origem do discurso, concebendo um projeto autoral e interativo, passando por momentos de dialogação e transitividade da consciência.

Outro aspecto a se enfatizar foi o caráter não reprodutivista envolvido na experiência, seja na participação de jornais alternativos e contra-hegemônicos, seja no contato com sujeitos e discursos diversos, seja nas discussões e decisões colegiadas. É difícil apontar o quanto o JE publicado (ver anexo) tenha se firmado como jornal contra-hegemônico não modelado pelo jornal convencional. Houve, contudo, muitos momentos que favoreceram experiências e saberes desse tipo.

Seria interessante, em futuras experiências, que houvesse a ampliação do espaço de debates, garantindo-se um trato mais específico das fronteiras entre tipos de jornais e as correspondentes lutas sociais envolvidas. Essa densidade maior de debates e pesquisas talvez pudesse ensejar percursos autorais mais próximos da realidade dxs estudantes. Nessa mesma linha, cabe também uma reflexão sobre percursos de atividades onde xs mediadorxs possam ser menos diretivos.

Um último item a ser considerado, e talvez o mais importante, é a percepção que se pode ter agora, em retrospecto, de que cada jornal tem uma história própria durante a qual estudantes e mediadorxs vão vendo outras possibilidades de decisão e condução das atividades. As novas oportunidades surgem como retorno das próprias atividades propostas e isso vai ensejando um tipo de conhecimento encarnado na prática, uma práxis, que oportuniza o desenvolvimento de saberes para todos os envolvidos, estudantes e mediadorxs. Novos caminhos, portanto, dependem dos caminhos propostos e da coragem de repensar o porvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2006 [1953]. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bonini, Adair. 2010. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (dis)curso*, v. 10, n. 3: “Gêneros e atividades profissionais” organizado por Giovanni Parodi e Marcos Baltar, p. 485-510, set./dez.

Bonini, Adair. 2011. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 679-704.

Bonini, Adair. 2013. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: Seixas, Lia; Pinheiro, Najara F. (Orgs.). *Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular. p. 103-120.

Chouliaraki, Lilie; Fairclough, Norman. 1999. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Costa, Ricardo da Gama Rosa. 2011. *Gramsci e o conceito de hegemonia*. Salvador: Quarteto Editora. 70p .

Fairclough, Norman. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

Ferretti-Soares, Vanessa; Bonini, Adair. (no prelo). Gênero e prática social: como a Rede Globo inventa uma identidade positiva a partir do programa “O Sagrado”. In: Souza, Sweder; Sobral, Adail. (Orgs.). *Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

Figueiredo, Débora de Carvalho; Bonini, Adair. (no prelo). Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. (a ser publicado na revista *DELTA*).

Freire, Paulo. 2009 [1967]. *Educação como prática de liberdade*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,.

Giddens, Anthony. 1989 [1984]. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.

Giroux, Henry A. 1997 [1988]. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gramsci, Antonio. 1999 [193?]. *Cadernos do cárcere: Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro.

Harvey, David. 1992 [1990]. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola.

Kleiman, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

Mclaren, Peter; Farahmandpur, Ramin. 2012. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Tradução de Marcia Moraes. Rio de Janeiro: DP&A.

Said, Edward. W. 2007 [1978]. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina. p. 23-71.

Anexo



DE OLHO NO CARVA

Jornal da turma 81 – 1ª edição – julho – 2014
Escola Básica Almirante Carvalhal

EDITORIAL

O nosso objetivo com o jornal é incentivar a leitura de nossos colegas, fazendo que os estudantes, desde os anos iniciais, se interessem por ler e escrever. Mas como incentivar a leitura sem ter algo de bom a escrever?

Teremos assuntos novos a cada edição, seja na editoria de Esportes, de Entretenimento, do Bairro ou da Escola.

Estamos felizes por sermos os pioneiros nessa iniciativa de fundação do jornal escolar do Almirante Carvalhal.

Informamos que todos podem dar dicas para ajudar a compor o próximo número.

Mande suas informações, reclamações, críticas e sugestões para o e-mail:
deolhonocarva@yahoo.com.br.

Desde já agradecemos a sua contribuição.

Turma 81

ESCOLA
Saiba sobre a visita no DC, a vinda do prefeito e a exposição.



BAIRRO
Leia as entrevistas com Sibyla Loureiro e Carlos Góis.



ESPORTES
Matérias legais: a trilha, a Copa do Mundo 2014 e skate.



ENTRETENIMENTO
Venha se divertir com a gente!



LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS ATRAVÉS DE NOVAS MÍDIAS: AVALIAÇÃO E ENSINO

Tatiana Simões e LUNA¹⁸

RESUMO

O ensino de literatura no Brasil tem sido bastante criticado pelo viés historiográfico, focado na cronologia de autores, obras e movimentos, seguidos da apresentação de suas características. Ou seja, explora-se mais a memorização de informações do que a compreensão leitora. Em oposição a essa perspectiva, este trabalho advoga que a avaliação e o ensino de literatura devem se pautar pelos princípios da centralidade e integralidade das obras (Cosson, 2009), ao mesmo tempo em que devem favorecer a dialogicidade e a elaboração das réplicas ativas dos alunos-leitores (Bakhtin, [1975]2002, [1979]2011). Ancorados na noção de multiletramentos (Rojo, 2013) e de letramentos multi-hipermidiáticos (Signorini, 2012), defendemos também que a educação literária contemporânea não pode prescindir da escrita colaborativa (*fanfics*, jogos) e da integração entre diferentes semioses, materialidades discursivas (microconto, poema visual, blogues de escritores e de leitores) e culturas. Com base nesses princípios, apresentamos três experiências pedagógicas que mobilizaram a construção de narrativas transmidiáticas: a recriação de crônicas através de curtas-metragens e de uma obra lírica por meio da rede social *Facebook*, ambas voltadas a turmas do Ensino Médio do IFPE, e a produção de *fanfictions* a partir de um conto fantástico, voltada a graduandos do Curso Licenciatura em Letras da UFRPE. Os resultados revelam que, a despeito do caráter dispersivo das novas mídias, os estudantes realizaram uma reflexão imersiva na obra e formularam contrapalavras.

PALAVRAS-CHAVES: Narrativa transmidiática; Leitura literária; Avaliação da compreensão leitora.

1. Apontamentos sobre a avaliação e o ensino de literatura

O ensino de língua e literatura no Brasil encontra suas origens na pedagogia jesuítica que fazia uso dos textos literários para, de um lado, catequizar os indígenas, e, de outro, fornecer uma sólida formação humanística e cultural à elite branca colonial.

¹⁸ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e professora assistente do Departamento de Educação da UFRPE. Endereço: Rua Expedicionário Damásio Gomes, 53, apt.201, 50740410, Várzea, Recife-PE-Brasil; tsluna@yahoo.com.br.

Pautada pelos moldes do *trivium* latino, mais especificamente da Poética, até meados do século XIX, a educação literária no Brasil configurou-se com um caráter erudito. Os textos explorados veiculavam a visão da ideologia dominante e eram tidos como modelares, isto é, exemplos da boa linguagem e de perfeição estética na medida em que se estruturavam conforme os gêneros literários tradicionais: lírico, épico e dramático. No final desse século, a ideologia positivista reforçou a ideia de classificação e levou ao estudo da formação e organização da literatura em estilos de época (Cereja, 2005).

Entra em cena o ensino de cunho historiográfico que permanece voltado para a formação do leitor literário do cânone. Os textos continuaram sendo modelos de imitação nos exercícios de composição ou oralização. As antologias ou seletas, que vigoraram até quase a primeira metade do século XX, privilegiavam exemplares do Classicismo, do Romantismo e do Parnasianismo, em detrimento de autores do Modernismo, o que revelava a adoção de critérios mais ideológicos que estéticos. Mesmo os manuais didáticos da segunda metade do século passado apresentam ainda a maior parte dos textos formada por fragmentos, sem indicações de referências completas, e raramente contemplam exemplos representativos das regiões fora do eixo Rio-São Paulo (Pinheiro, 2006).

Tais problemas de seleção textual, em parte, foram superados pelas próprias recomendações do Programa Nacional do Livro Didático. Os manuais hoje trazem uma seleção pautada pelos critérios de heterogeneidade e diversidade de autores, temas, gêneros e esferas de atividades (Rangel, 2005). O material textual deve ser autêntico, apresentar unidade de forma e sentido e ser prioritariamente integral (a não ser em casos de textos muito longos e de difícil reprodução; mesmo assim, empregando-se fragmentos que se constituam em unidade). Nota-se, inclusive, que muitos manuais trazem outras obras de arte – cinema, teatro, artes plásticas – para dialogar com o texto literário (Pinheiro, 2006).

No entanto, a didática do ensino da literatura não sofreu grandes modificações. Apela-se para a cronologia histórica como único método de abordagem do texto literário e para o determinismo casualístico: o estilo de um autor e de uma época é condicionado pela situação social do período. Assim, inicia-se pela apresentação do contexto histórico, das principais manifestações culturais, artísticas e literárias do momento, para se explicar as características do movimento com trechos das obras e abordar vida e obras dos autores.

O texto ora funciona como pretexto para ensino da gramática, ora como pretexto para o trato da estilística – sobretudo das figuras de linguagem e dos esquemas de métrica e versificação - e dos movimentos literários. A leitura literária efetiva fica em segundo plano, pois o texto, neste caso, é tomado enquanto modelo de um estilo literário ou de um autor (Jurado e Rojo, 2006). Dentre os diversos problemas desse tipo de ensino, destaca-se o não considerar o caráter singular de cada obra que pode transgredir o seu próprio momento cultural, caso de um Álvares de Azevedo que, em seus últimos poemas, ironiza a tendência ultrarromântica da qual ele é tomado como a principal referência.

Nos dizeres de Jurado e Rojo (2006), o texto é explicado, não é compreendido; ao aluno não dada autonomia para realizar sua própria leitura, mas apenas para compartilhar ideias pré-concebidas sobre as obras. Pede-se o reconhecimento de um discurso cristalizado da crítica cultural, já assimilado, por sua vez, pelo professor e pelo manual didático. As instâncias produtoras desse discurso autoritário, nos termos de Bakhtin ([1975] 2002), agem como as forças centrípetas que tentam controlar os sentidos dos dizeres e evitar a dispersão enunciativa, implicando uma recepção passiva, monovocal e monológica dos textos pelos alunos. A avaliação dessa leitura, portanto, volta-se para a confirmação de um saber aprendido pelo discente sem efetiva reflexão, diálogo ou questionamento.

Embora os currículos escolares exijam a leitura de clássicos da Literatura Brasileira, especialmente os recomendados pelos exames vestibulares, a leitura “obrigatória” não implica a promoção de um contato efetivo dos alunos com os textos, pois em geral eles dispõem materiais mais “digeríveis”, como resumos e análises publicados na internet, adaptações teatrais ou cinematográficas. Essa tendência teve início em meados dos anos setenta, quando o ensino de Literatura ficou relegado a segundo plano: a primazia dada aos textos literários foi substituída pela exploração dos textos utilitários, especialmente os verbo-visuais (HQs, charges, cartuns, tirinhas, propagandas), seja em razão da necessidade de se explorar essa diversidade de gêneros e se desenvolver a linguagem como meio de comunicação, seja em razão do caráter transgressor da linguagem literária que poderia ameaçar o regime militar em vigor.

Até a primeira década dos anos 2000, o conteúdo programático e a lista de obras de clássicos da literatura exigidos pelos vestibulares tinham grande impacto sobre o cenário literário-educacional. Os professores procuravam limitar-se à análise dessas obras a fim de garantir o sucesso dos alunos; estes, por sua vez, eram pouco motivados

a ler outros títulos. Seguindo o padrão classificatório desses exames vestibulares, as avaliações da aprendizagem realizadas no ambiente escolar contribuíam para a reificação do saber sobre a literatura, tendo como principal objetivo “constatar” se os alunos de fato assimilaram o dispositivo teórico-analítico acerca da obra, através de instrumentos como as provas objetivas, as famigeradas fichas de leitura ou as questões dissertativas que só aceitam uma resposta “pronta”, prevista pelo docente ou manual.

Hoje, os tradicionais vestibulares vêm gradativamente perdendo espaço para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),¹⁹ que se propõe a focar a leitura e o estudo do texto literário (MEC/INEP, 2013). Porém, conforme atestam os estudos de Andrade (2011), Fischer et al. (2012) e Medeiros (2012), o ENEM também não requer a leitura efetiva dos textos, pois, em geral, ou eles são tomados como base para questões acerca de conteúdos linguísticos, ou eles são objeto de questões de compreensão textual em geral. Esses estudos também constatam que os poemas são objeto da maior parte das questões, e raramente uma obra de maior extensão, como um romance, é abordada pelo exame. Mesmo o edital 2011, que indicou um repertório de obras, não o exigiu na elaboração da prova (Medeiros, 2012). Além disso, as poucas questões que o fazem prescindem da leitura integral da obra.

Sabemos que uma mera lista de dez ou doze livros não irá garantir uma formação literária de qualidade, mas não podemos nos esquecer do caráter pragmático de nossas escolas que tendem a valorizar os *conteúdos* que são de fato *cobrados* nas avaliações, o que também se reflete no comportamento dos alunos que priorizam a leitura indicada nos programas dos vestibulares, quando não recorrem a outras de mais fácil assimilação. Andrade (2011:150) já havia alertado para esse fato:

Mas, e a leitura integral de obras literárias, onde fica? Qual será a sua função a partir desse modelo de avaliação? Pois, o seu ensino está diretamente, não sejamos utópicos, muito mais relacionado a uma questão de vestibular que a uma necessidade de letramento literário. Assim, a leitura completa de obras literárias, antes motivadas pela cobrança dos vestibulares das Universidades Federais, terá sua motivação a partir de quê? Para que ler um clássico da literatura brasileira, se o Enem não dá indicações de leitura? Que clássicos ou que textos ler, quando os que surgem nas provas do Enem são escolhidos de acordo com as habilidades e competências que se quer testar.

Cereja (2005) assinala aspectos positivos e negativos da listagem de obras. De

¹⁹ Além de matriz de autoavaliação do Ensino Médio, o ENEM pode certificar a conclusão desse segmento de ensino, para alunos maiores de 18 anos, e é a principal forma de seleção e acesso ao ensino superior do país.

um lado, elas possibilitaram a inclusão de escritores contemporâneos e regionais normalmente excluídos dos manuais e livros didáticos²⁰. De outro lado, elas punem o aluno que é leitor de literatura, mas realiza escolhas anárquicas, à revelia do que consta nos programas, premiando aqueles que respeitam o acervo indicado. Outro aspecto negativo assinalado pelo autor é a dificuldade do professor de acompanhar a atualização anual das listagens (re)lendo as obras, devido ao pouco tempo disponível para preparação de suas aulas.²¹

Mais grave, em nossa opinião, é o fato de os docentes incorporarem a lista em seu currículo, eximindo-se da responsabilidade de planejar um repertório de leituras que resulte em algo fundamental para a formação literária dos educandos, tendo em vista suas próprias preferências literárias, as necessidades e possibilidades desses alunos, o(s) perfil(is) de obras apreciado(s) por eles e os objetivos de ensino. Julgamos ser de suma relevância a recomendação de leituras pelos exames vestibulares, tendo em vista que essa estratégia fornece a garantia mínima de que o aluno chegará às universidades conhecendo ao menos as obras representativas do patrimônio cultural luso-brasileiro. Entretanto, isso não isenta o docente do papel de escolher o (ou mediar a escolha do) acervo literário a ser estudado em sala de aula e realizar projetos de leitura para além das obras indicadas, operando inclusive com textos que fogem do horizonte de expectativas dos estudantes e permitem uma ampliação de seu universo cultural.

A exploração das obras literárias precisa levar em conta as dimensões específicas desse tipo de leitura, a saber: a psicológica (a catarse emocional, a projeção e autoinserção simulativa na ficção), a social (maior ou menor representação da realidade, construção de personagens como tipos sociais), a estrutural (significados da organização fônica, morfossintática, semântica, tipológica e composicional do texto), a textual (condições de produção, coerência temática, conhecimentos partilhados, restrições da materialidade linguística), a dialógica (intertextualidade, interdiscursividade e intersemiose) e ideológica (valores, contrapalavras e réplicas ativas). Não esperamos, contudo, que o ENEM ou outro exame dessa natureza possam contemplar todos esses aspectos, haja vista seu caráter classificatório e objetivo e a finalidade de mensuração.

20 A título de exemplo, o vestibular 2014 da Universidade de Pernambuco recomendou as leituras “A História de Bernarda Soledade” de Raimundo Carrero e “A Farsa da Boa Preguiça” de Ariano Suassuna.

21 A despeito das precárias condições de trabalho, esta não deveria ser uma dificuldade, dado que a ampliação do repertório de leitura, especialmente de textos literários, deve ser prioritária na formação permanente do docente enquanto leitor e enquanto docente-leitor.

Essa impossibilidade dos instrumentos formais, mesmo assim, não deveria limitar o trabalho docente de formular estratégias didáticas e avaliativas que visem à formação integral e humanística do aluno. A avaliação, numa perspectiva construtiva e discursiva, precisa voltar-se para a consolidação de uma aprendizagem significativa, que leve em conta os saberes dos alunos e tome seus “erros” como hipóteses de análise para a reelaboração do conhecimento. A avaliação da leitura literária, mais especificamente, compreende o desenvolvimento dos alunos nos aspectos inferencial (mobilização de conhecimentos prévios para construir os sentidos do texto), discursivo (compreensão dos efeitos estéticos decorrentes da materialidade linguística e do uso da linguagem artística) e interlocutivo (diálogo entre os sujeitos leitor e produtor, elaboração de contrapalavras e de réplicas ativas por parte dos leitores).

Considerando que toda atividade de leitura exige certa recriação do original por parte do leitor, apresentaremos estratégias de avaliação focadas no caráter interlocutivo da leitura literária. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar alternativas metodológicas de avaliação da leitura de obras que favoreçam a promoção do letramento literário (Cosson, 2009), em especial os letramentos associados às novas mídias e ao universo cibernético (Rojo, 2013). São esses aspectos que discutiremos a seguir, antes do relato e análise das estratégias pedagógicas realizadas.

2. Leitura literária na perspectiva dos novos letramentos

Tentar conquistar e formar o jovem atual enquanto leitor de leitura literária requer a mobilização de uma série de estratégias: explorar temas do momento, promover inter-relações entre clássicos e contemporâneos; considerar os tipos de leitura realizados em contextos não escolares, inclusive de *fanfictions* e de títulos com grande apelo (trans)midiático como as sagas Jogos Vorazes e Harry Potter; diversificar o trabalho através de dramatizações, júri-simulados, murais etc. O professor precisa não só ser um bom leitor e ter um amplo repertório, mas também deve permitir-se ser fonte de conhecimento, dessacralizar o livro e a biblioteca e propiciar a circulação de todos os gêneros sem preconceito (Suassuna, 2006), para que a leitura seja uma fonte de informação (conhecimentos sobre a língua, sobre a sociedade, a ciência, entre outros) e prazer (entretenimento, fruição e catarse).

Cada gênero, obra e autor de literatura implicam uma determinada prática de leitura; por isso preferimos falar em *letramentos literários* no plural. O contrato ficcional-estético estabelecido na tomada de contato com o texto é diferente se se trata de um romance, que demanda maior disponibilidade de tempo e concentração, ou uma crônica, que pode ser lida de forma ligeira. Para se ler Rubem Braga, há que se deleitar com metáforas e reflexões lírico-filosóficas; já para se ler Luís Fernando Veríssimo, é preciso ter ou criar predisposição para o humor.

A essa heterogeneidade de práticas de leitura, originada de seus múltiplos objetivos, formas, objetos, condições de produção e circulação, o grupo de estudiosos de Nova Londres atribuiu em 1990 o termo “multiletramentos” (Rojo, 2013; Signorini, 2012), resguardando a função do termo também para “descrever” traços de uma nova ordem cultural, institucional e global emergente e suas implicações para o ensino.

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) associadas aos modos multi-hipermodais de produção textual desencadearam a irrupção de novas formas de letramento, de novos gêneros e suportes, como os blogues, os tuítes, os poemas visuais, os microcontos, os videopoemas e as *fanfictions*. Segundo Signorini (2012), os padrões grafocêntricos convencionais dos letramentos de base puramente verbal ou verbo-visual da mídia impressa dão lugar aos padrões híbridos multi-hipermidiáticos, que são um conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais ligadas à hipermodalidade, isto é, às linguagens das mídias em arquiteturas hipertextuais.

Percebemos um descompasso entre a escola atual e o universo digital, pois enquanto aquela ainda tem dificuldades de abordar os letramentos de base puramente linguística, a realidade digital vivenciada pelos alunos exige que eles manipulem múltiplas linguagens simultaneamente e deem conta de novas demandas de leitura e escrita. Os jovens vivem hoje na era do *networking* e, por serem nativos digitais, o leitor passou também a ser construtor-colaborador, ou seja, passou de leitor passivo a indivíduo participante e colaborador (Rojo, 2013).

Como tais práticas vivem em constante processo de transformação, elas não podem ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas. Cada *fandom* (comunidade de fãs), por exemplo, possui regras próprias para construção das *fanfictions* pelos

ficwriters e avaliação pelos betaleitores.²² Instaure-se então um desafio para os professores em lidar com a flexibilidade e maleabilidade dessas novas práticas de letramento e, ao mesmo tempo, de constituí-las como um objeto de ensino.

Vale salientar que os letramentos impressos também não possuem características fixas, já que quaisquer gêneros se formam na inter-relação entre as esferas sociais estabilizadas e o contexto único da enunciação; portanto, o gênero traz a memória de outros discursos que o tornam reconhecível enquanto tal e que lhe possibilitam ter uma entonação expressiva própria. Conforme Bakhtin ([1979] 2011), os gêneros são construídos e evoluem a partir da interação com diversos tipos de movimentos ou discursos, refletindo e refratando na sua configuração discursiva as mudanças na vida social. Portanto, eles são sempre atravessados por enunciados alheios que interferem em sua constituição; daí o constante hibridismo entre os gêneros.

Essa plasticidade intrínseca à natureza dos gêneros é potencializada pelas novas TICs nas quais se configuram práticas de letramento mais ambivalentes: fugazes e duráveis, invisíveis e legíveis, nos dizeres de Signorini (2012). Diante da necessidade de tanto alunos como professores se apropriarem das novas TICs, apresentaremos a seguir três experiências pedagógicas que tiveram como objetivos aproximar o aluno da leitura literária e avaliar sua compreensão leitora a partir da recriação das obras e sua transmutação para o universo das novas mídias. A primeira consiste na adaptação de crônicas em filmes curta-metragens, motivada pelo Festival Literatura em Vídeo da Editora Ática, edição 2013. A segunda consiste na mediação de leitura e reconstrução de uma obra lírica – *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga – por meio da rede social *Facebook*. A terceira diz respeito à produção de *fanfictions* a partir de um conto fantástico – *Solfieri* da obra *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo.

Todas as atividades foram realizadas em turmas sob nossa regência: as duas primeiras junto ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), e a última junto a graduandos do Curso Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. As três experiências mobilizaram a construção de narrativas transmidiáticas, ou seja, realizam-se por meio da transposição do impresso para outros canais midiáticos (vídeo, rede social e *fandom*, respectivamente), a fim de permitir que os estudantes experienciassem outras práticas de linguagem, desenvolvendo sua discursividade e o direito à expressão.

22 São os leitores que têm atuam como avaliadores na *fandom*; eles têm a função de ajudar os *ficwriters* a escreverem a história: podendo orientar quanto à correção gramatical, sugerir novas personagens etc.

2.1 Cronicando em vídeos

Os dois curtas-metragens aqui discutidos foram produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio do IFPE para, como dito acima, o Festival Literatura em Vídeo da Editora Ática. “Os terroristas”²³ é uma adaptação da crônica homônima de Moacyr Scliar e “Como comportar-se no ônibus”²⁴ alude a “Como comportar-se no ônibus” de Machado de Assis. Como todo trabalho de recriação, estes são constituídos pelos movimentos de aproximação (inclusão de elementos do enredo) e distanciamento (expansão e/ou recontextualização da trama) em relação ao original.

A crônica de Moacyr Scliar surpreende pelo título hiperbólico em relação ao fato narrado. O texto fala de um professor bastante severo e conservador cujo método de avaliação extremamente tradicional prejudicava todos os alunos, até o dia em que eles decidiram se apossar do livro de registro de notas. Como o mestre não largava o livro, resolvem passar um trote para o professor avisando que sua casa havia sofrido um incêndio. Ele largou o livro, porém nenhum aluno teve coragem para alterá-lo. Embora as crônicas tragam uma reflexão leve sobre os fatos do cotidiano sem pretensão de apresentar argumentos sólidos ou provas concretos, o texto de Scliar traz a moral final de que a “consciência pesa mais que a ameaça da reprovação”.

O vídeo produzido pelos alunos demonstra que eles realizaram, ao mesmo tempo, os processos de filtragem e de expansão, isto é, selecionaram a interpretação pertinente para esse texto (a ideia global) e expandiram seus sentidos (Suassuna, 2012), deslocando-os para outros contextos no trabalho de recriação do original. Antes de retextualizar essa narrativa propriamente dita, o curta-metragem introduz o tema da relação entre alunos e professor, contando como ela poderia ser saudável, amistosa e com bons resultados para todos, sob o fundo musical da canção “Pretty woman” de Roy Orbison. Vemos aqui o fundo aperceptivo construído pelos produtores do vídeo de rejeição do por vir, da moral contida na versão de Scliar, ao partirem do desejado, do idealizado para o real da crônica, indicado pela chamada “Mas...não foi bem assim”.

Uma das chamadas iniciais “qualquer semelhança é mera coincidência”, própria das obras de ficção, assinala a aproximação da trama à realidade e evoca o subentendido de que se trata de uma prática comum nas escolas brasileiras. As imagens de abertura da adaptação provocam o mesmo efeito surpresa do título de Scliar: as mãos queimadas

23 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sL7JoUjDn-Y>. Acesso em: 23 dez.2014.

24 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VtjFIZsPPa4>. Acesso em: 15 dez. 2014.

com a insígnia “Os terroristas”; o professor amordaçado, preso a uma árvore, com armas apontadas para sua cabeça por dois homens encapuzados, podem gerar no público a expectativa de uma história violenta protagonizada pelos chamados grupos terroristas, tal qual designados pela mídia.

No entanto, essa falsa expectativa é quebrada pela apresentação da personagem central – professor Bosco – e do cenário escolar de autoritarismo diante do questionamento dos estudantes sobre as notas dadas. A voz do aluno reprovado é ceifada, e seu resultado injustamente alterado para pior. As músicas de fundo de suspense e terror, porém, geram efeito reverso, tornando a história engraçada, por desvelarem a ironia do título. Há um desajuste perceptível entre o tom do fundo musical e a dramatização de uma situação corriqueira de entrega de notas em sala de aula. A trama longe de ser macabra ou violenta graceja de seu próprio enredo, do tom hiperbólico conferido a um conflito cotidiano. Longe de ser uma falha da produção estudantil, trata-se de um estilo próximo ao do humor pastelão.

Os produtores do curta realizam diversas “manobras” na história original estabelecendo diálogo profícuo com o noticiário atual, fonte temática comum das crônicas antigas e contemporâneas. Além da referência ao “terrorismo”, constroem cenas que ampliam as possibilidades interpretativas da crônica de Scliar. As simulações de assalto e sequestro funcionam como o discurso indireto livre, pois é o narrador quem representa o conteúdo psíquico das personagens-estudantes, evocando o que elas desejariam ou pensaram em fazer contra o professor.

A partir desse momento inicial, tem-se uma quebra na linearidade narrativa com a intercalação de elementos não previstos pelo original. Com base no enunciado “O problema era pegar o livro, que o professor não largava nunca, nem mesmo para ir ao banheiro.” (Scliar, 2002), os alunos não só representam essa cena, como constroem várias outras retratando o excessivo apego do professor ao livro de notas: seja declarando seu amor a ele com beijos e flores, seja defendendo com ele o gol no jogo de futebol, seja dormindo ao seu lado e de um ursinho de pelúcia, seja rezando junto a ele na capela. O fundo musical romântico dessas cenas, “Only you”, de The Platters, reforça a ironia e a figuração caricatural do protagonista.

O desfecho do curta-metragem segue a versão original, com a diferença de que o trote telefônico é recebido via celular. Embora não haja subversão do final, o curta-metragem não reproduz a “lição de moral” da crônica, que aponta para um sentimento de culpa ou crise de consciência estudantil. O vídeo destaca o medo de afrontar uma

autoridade, de desestabilizar as relações de poder e acrescenta o que ocorreu após esse desfecho: o desespero dos alunos com a reprovação. A entonação apreciativa do curta recai na crítica ao conservadorismo de certas práticas escolares, e não a um possível ato de indisciplina dos discentes.

Quanto à estrutura, o vídeo mescla diferentes formas de narrar, ora próximo do dramático com a sucessão dos acontecimentos sendo contada no diálogo entre as personagens, ora com foco em terceira pessoa através das legendas. Essa mistura de estilos, aliada aos cortes precisos das cenas, conferem dinamismo e agilidade à trama.

A crônica de Machado de Assis é ambientada em meados do século XIX, quando os bondes ainda circulavam na capital carioca. A estrutura narrativa simula um documento jurídico contendo normas e regras e subdividido em artigos, nos quais se ironiza o comportamento dos frequentadores desse meio de transporte. Retomando a temática de situações corriqueiras em transportes coletivos, o vídeo dos estudantes ironiza alguns fatos recorrentes nos ônibus que os levam à escola. Ainda que inspirado em elementos do cotidiano, o vídeo não se confunde com um documentário. A entrada no universo ficcional é marcada pela imagem de abertura (uma cortina de teatro), que conduz o leitor a entrar na trama.

Enquanto, no texto original, temos um narrador em primeira pessoa que evoca os fatos mais marcantes nas viagens de bonde, no vídeo, o narrador em terceira pessoa apresenta um dos personagens principais, o motorista, e transforma os “artigos” em um novo “regulamento” acerca dos principais problemas vivenciados nos ônibus. As cenas são protagonizadas por um jovem que empurra as pessoas e entra pela porta dos fundos, assedia e constrange as mulheres, escuta som com volume alto atrapalhando o sossego dos demais passageiros.

A narradora intrusa tece comentários críticos sobre o comportamento dessa personagem, a cada cena retratada, de certo modo imitando o estilo do texto original. Ao mesmo tempo em que essas cenas evocam a memória dos “amoladores”, dos “encataroados”, “das pessoas com morrinha”, da crônica machadiana, inauguram fatos novos na trama em função do contexto enunciativo contemporâneo e do público para que se endereçam. O vídeo volta-se não só para os interlocutores reais – a docente e os colegas de classe, o júri técnico e o júri popular do festival – mas também para um destinatário presumido – pessoas que acessam vídeos disponíveis no *youtube*.

Intercalam-se também algumas cenas da educação das pessoas no transporte público, como o motorista parando o ônibus para atender a uma mulher idosa, e uma

passageira cedendo lugar para ela sentar, as quais denotam um movimento de apreciação positiva da trama criada, afastando-se do teor reprovativo da crônica machadiana. Logo, vemos que a mudança no conteúdo temático não se limita apenas ao cenário – de “bonde” para “ônibus” -, por conseguinte, também se amplia o propósito comunicativo. O intuito discursivo aqui revelado é “cronicar” o cotidiano dos ônibus com seus momentos de leveza, harmonia, barulho, interrupções e deselegâncias. Esse “querer dizer” extrapola as possibilidades interpretativas do texto original que faz uma caricatura de tipos sociais que circulam nos bondes.

Quanto ao estilo, podemos observar outras modificações. O vídeo apropria-se do tom humorístico e irônico da versão original, recriando-a a partir de traços regionais. Algumas falas representam a coloquialidade com que os pernambucanos se comunicam: “Coisa feia, mininu, empurrando as pessoas” (narradora intrusa); “Vai levá é?” (passageira reclama após sofrer empurrão). Os elementos não verbais também contribuem com a criação desse clima de humor e ironia: os olhares lascivos do passageiro para a moça bonita, sua intromissão no celular dela, o típico caixa de som da periferia em alto volume tocando a canção “Não sabe” da banda Musa do Calypso, brega romântico de bastante sucesso na região no período.

Todos esses recursos provocam o efeito de aderência e empatia dos destinatários que compartilham dessas mesmas referências culturais e de posição de reprovação diante delas. Nos termos de Volochínov ([1930] 2013), trata-se da avaliação comum dos interlocutores diante da situação, enquanto parte subentendida do enunciado. Ao final, é introduzido um novo elemento: um diálogo entre o motorista e o jovem, com uma mensagem apreciativa não só sobre o comportamento das pessoas em transportes coletivos, tal qual no original, mas sobre um suposto desrespeito dos brasileiros às leis em vigor:

6. - Meu filho, sabe lê não é? (motorista para o ônibus, desce e sobe pelos fundos para chamar a atenção do passageiro que escuta som alto, apontando o regulamento fixado no vidro do veículo)
7. - Tu vai fazê o que, pô, aqui é Brasil. (passageiro desacatando o motorista, com tom e postura violentos).

A música de fundo escolhida é bastante apropriada para conferir essa entonação avaliativa - “Que país é esse?” de Legião Urbana – assim como a chamada final do vídeo - “Ordem e progresso?”. O questionamento ao lema da bandeira nacional coaduna com a intrigante pergunta do grupo Legião Urbana. Tais vozes são orquestradas de

modo a construir o fundo aperceptivo crítico acerca dos hábitos culturais do povo brasileiro, conferindo a crônica um tom mais sociológico que mundano.

Observamos que a produção desses vídeos permitiu aos estudantes aliarem – e até aperfeiçoarem – seus conhecimentos prévios sobre as novas tecnologias (gravação em câmeras fotográficas e celulares, manipulação de programas de edição de vídeos) à aprendizagem e recriação de um texto literário. Além desse caráter procedimental, a estratégia de avaliação adotada permitiu o desenvolvimento de aspectos atitudinais, como o espírito de equipe, a iniciativa, a liderança e a autonomia através da elaboração de roteiro, construção de personagens e adaptação de cenários.

2.2 Avaliação e mediação de leitura via rede social *Facebook*

A rede social *Facebook* é uma ferramenta gratuita, autoexplicativa, de interface amigável, que permite trocas entre os usuários e o uso de vários recursos com gerenciamento da privacidade. Em razão dessas vantagens, vem sendo usada para fins educacionais com um caráter complementar ao trabalho realizado no ensino formal e nos cursos a distância. Nela, professores e alunos encontram um espaço de troca de informações acerca dos conteúdos, de compartilhamento de materiais relacionados (vídeos, páginas da *web*, reportagens, etc.) e de organização da rotina pedagógica com marcação de atividades através dos recursos “calendários” ou “eventos”.

Além de possibilitar a aprendizagem informal, o *Facebook* permite que o professor medie a construção do conhecimento, promovendo debates virtuais que favorecem a participação de todos e usando o bate-papo para sanar as dúvidas dos alunos. Segundo Fernandes (2011:3), a rede social pode “promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência colectiva.”.

Nessa perspectiva, nossa proposta consistiu em fazer uso de três recursos do *Facebook* para mediar a leitura e reconstruir colaborativamente uma obra literária: criação do *profile* (perfil) de uma personagem; elaboração do percurso da personagem na obra através da *timeline* (linha do tempo); abertura de grupo, no qual as “personagens” podem interagir entre si e com o “escritor”. A turma tinha cerca de 40

alunos que foram divididos em oito grupos, cada grupo responsável por criar e gerenciar o perfil de determinada personagem. Considerando que para formar uma comunidade de leitores é preciso que o professor também seja um bom leitor e se engaje no processo (Cosson, 2009), a docente assumiu o perfil do escritor da obra.

A obra “selecionada” – *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga – era indicada como leitura obrigatória pelo programa da instituição para o 1º ano do Ensino Médio, tendo em vista estar na lista dos livros recomendados pelo vestibular seriado da Universidade de Pernambuco. Apesar do aparente tradicionalismo nessa escolha, realizamos uma avaliação de cunho formativo, mediando a compreensão leitora dos alunos e, simultaneamente, orientando-os a formularem suas produções na rede social e, quando necessário, a criar, reformular, acrescentar ou excluir trechos.

A título de exemplificação, observemos a construção do perfil literário e do percurso da personagem *Dirceu de Marília*, que é o eu lírico predominante em toda a obra. Apresentamos alguns recortes:

Dirceu de Marília
7 de abril de 2013 · 🌐

Marília quando olho o céu estrelado lembro-me de ti, pois os teus olhos espalham luz divina, a quem a luz do sol em vão se atreve — com Tomás Antônio Gonzaga em Vila Rica, Brazil.

Descurtir · Comentar · Compartilhar

👍 Você, Marília De Dirceu, Glauceste Saturnio e Eros de Vênus curtiram isso.

Tomás Antônio Gonzaga Tão bela declaração em nada causam a ti, Marília De Dirceu, aos poetas e ideólogos Glauceste Saturno e Visconde De Barbacena? Aos Deuses da Mitologia? A Psique Alma? A Eros de Vênus e a tu, Vênus Afroite?
8 de abril de 2013 às 16:33 · Curtir · 👍 1

Tomás Antônio Gonzaga Que inveja estás! Laura de Dirceu!

Glauceste Saturnio Digo-te, Tomás, que em posição de amigo de Dirceu, vejo tais declarações constantemente. Revelas em tua Lira XXI da segunda parte: "Então eu me ajuntava com Glauceste; E à sombra do alto Cedro na Campina Eu verso te compunha, e ele os compunha à Sua cara Eulina."
Eu como poeta e Cantor e tocador de Lira, digo-te que esta declaração é comovente e demonstra que as feições de Marília são grandiosas e encantadoras!
8 de abril de 2013 às 22:03 · Descurtir · 👍 2

Eros de Vênus Este céu estrelado lembra-me de minha Psique Alma! Quanta saudades dela! Estou distante dela porque estou a trabalhar, mas já estarei em seus braços! Sou glorificado, Dirceu, quando escreves para tua bela Marília, pois mostras o poder que minhas setas têm de elevar os corações, causando um momento de catarse em mortais como ti.
9 de abril de 2013 às 14:49 · Descurtir · 👍 2

Tomás Antônio Gonzaga Parece que também, vós, Deuses, viveis momentos de catarse!
9 de abril de 2013 às 16:58 · Curtir · 👍 1

Laura de Dirceu Não tenho inveja, pois motivos pra inveja não há... Raiva talvez seja a palavra certa, pois é com Marília que Dirceu está!
9 de abril de 2013 às 19:14 · Descurtir · 👍 1

Tomás Antônio Gonzaga Rimou 😊
9 de abril de 2013 às 22:48 · Curtir · 👍 1

Psique Alma Tais palavras deixam-me emocionadas e exultante, pois vejo em tal amor um reflexo de meu romance com Cupido.
10 de abril de 2013 às 15:25 · Descurtir · 👍 2

Marília De Dirceu O meu amado pastor, que belas palavras estas que dedicas a mim! Podes ter emocionado todos os deuses e mortais, porém, saibas que me emocionastes mais que a qualquer outro ser, e que nenhum outro ser poderia me emocionar como tu o fazes! Obrigada.
10 de abril de 2013 às 20:54 · Descurtir · 👍 1

Imagem I: Representação da parte I da lírica, em que o eu lírico devota seu amor à Marília.



Imagens 2-3: Representação do final da parte I da lírica, em que é sugerido um noivado.



Imagens 4-5: Representação da parte II da lírica, em que Dirceu é preso e sofre pela ausência da amada.

As produções estudantis revelam a apropriação do estilo da obra em suas escritas, especialmente do teor pré-romântico da segunda parte. Mesmo que apresente metáforas já gastas, a declaração, na imagem 1, transpassa o convencionalismo amoroso próprio das líras iniciais da obra. A associação entre a beleza de Marília e os elementos da natureza produz um efeito hiperbólico, característico do Romantismo. A “resposta” de Marília, permeada de exclamações e sentimentalismo, ratifica a idealização amorosa que perpassa a declaração.

A aproximação com o neoclassicismo fica patente apenas pelo registro de

linguagem escolhido, que reproduz o nível de formalidade da escrita de Gonzaga, mais próximo da sintaxe portuguesa, como denotam as ênclises e a concordância padrão com o “tu” (imagens 1 e 4).²⁵ O uso do registro tão distante do português brasileiro contemporâneo leva a hipercorreções: uso da desinência “s” de segunda pessoa no imperativo afirmativo (imagem 5), mesmo se tratando de uma reprodução da lira XIX da parte II.

Bastantes significativas também são as pinturas de motivos bucólicos (imagem 2) e a tela “Gonzaga”, de João Maximiliano Mafra (imagem 4), que, datada de 1863, representa a idealização construída no período romântico do poeta árcade como herói da Inconfidência Mineira. Uma das principais estratégias discursivas dos usuários das redes sociais para mostrar o seu cotidiano é a postagem de fotografias. Mais do que o legível, as narrativas modernas apelam para o visível. Os estudantes incorporaram essa estratégia associando aos seus relatos e declarações imagens, fotografias e desenhos. Não basta mudar o *status* de relacionamento, é preciso *mostrar, exibir* a união e felicidade do casal (imagem 2). Como no diário pessoal, contam-se sentimentos íntimos e fixa-se uma fotografia (imagem 3). Até mesmo a dor só provoca comoção e se torna crível se representada em imagens (imagem 4). O hábito frequente de postar fotografias leva os estudantes a designarem erroneamente esta tela como “foto”.

Mudanças de suporte acarretam modificações dos gêneros em seus aspectos estruturais e estilísticos. No caso dessa obra lírica, a transmutação do impresso para o digital permitiu maior associação com a linguagem imagética, configurando uma escrita multimodal. Em outros exemplos retirados dessa experiência pedagógica, observamos a integração com outras mídias e modalidades híbridas, como canções e vídeos, via *links* disponíveis (Luna, 2014). Esse caráter hipermediático da escrita nas redes sociais é estabelecido nos exemplos anteriores pelas marcações das “páginas” das personagens (imagens 1, 3, 4 e 5), o que possibilita ao usuário construir diferentes percursos de leitura, acessando (ou não) tais perfis antes, durante ou após a leitura da postagem.

Outro dado interessante são as estratégias de interatividade e colaboração mobilizadas nessas produções. O vocativo tão presente na lírica de Gonzaga foi transposto para a rede social por meio da marcação (imagens 1, 4 e 5) aproximando as personagens. Observamos que, na postagem da imagem 1, foi necessária a intervenção

25 Vale salientar que, no Romantismo, encontramos os primeiros indícios de ruptura com o padrão linguístico de Portugal e a valorização do léxico nacional, vide as polêmicas em que se envolveu José de Alencar.

do docente (perfil do escritor Gonzaga) para que o “diálogo” fosse instaurado. De meras curtidas, as interações transformaram-se em enunciados mais elaborados e em conformidade com as posições que cada personagem assumia na lírica.

Embora, à exceção de Dirceu, todas não fossem mais que meros vocativos ou alusões do eu-lírico, os estudantes deram voz às suas personagens, ampliando as possibilidades interpretativas da obra. Enquanto a equipe “Glaucete Saturnio” ateu-se à intertextualidade interna, citando de modo direto a lira XXI da parte II, a equipe “Eros de Vênus” reportou-se a uma deusa não prevista pelo livro, Psique (seu par romântico na mitologia greco-romana), para a qual criou inclusive um perfil literário. Ainda faz referência ao simbolismo mitológico das setas desse deus e ao conceito aristotélico da catarse. Inter-relacionou, dessa forma, a cultura clássica, fonte dos poetas árcades, à lírica de “Marília de Dirceu”.

Em comparação com essa postagem, as imagens 4 e 5 revelam a autonomia discente na construção colaborativa das postagens, sem a necessidade de intervenção docente. De acordo com a sequência da obra, a equipe Luís Antônio Barbacena anunciou a prisão de Dirceu; esta equipe, por sua vez, usou o recurso da marcação ao citar a lira XIX, parte II, provocando um diálogo com a personagem Eros que antecipa o porvir: a simulação de correspondência amorosa com Marília através desse deus.

2.3 Produção de *fanfictions*

A última experiência de avaliação literária a ser apresentada integrou as atividades da oficina “*Fanfiction* – continue esta história” ministrada por concluintes do curso de Letras da UFRPE, por nós orientados, para os demais graduandos do curso. A oficina tinha como objetivo sensibilizar os licenciandos a explorarem as *fanfictions* em sua prática pedagógica. As *fanfics* são histórias criadas por fãs a partir de um determinado livro, filme, animê ou série televisiva (em geral, obras de grande apelo entre os adolescentes e sucesso comercial), ou mesmo de celebridades, como atores e cantores, em comunidades virtuais gratuitas criadas com esse fim – as *fandoms*. Os jovens incorporaram as *fanfics* no seu universo cultural como forma de manifestação de suas identidades, de se relacionar com pessoas que têm as mesmas preferências e de se divertir.

A proposta da oficina consistiu em aproximar essa literatura de consumo, que vem ganhando adeptos no espaço virtual, da leitura de obras literárias socialmente valorizadas, fomentando a formação multicultural e crítica do leitor contemporâneo. Em princípio, foram trabalhadas *fanfictions* produzidas a partir da saga Crepúsculo para que os participantes (re)conhecessem suas condições de produção e circulação e seus principais traços constitutivos. Em seguida, promoveu-se a discussão acerca do que é o gênero fantástico e realizou-se a leitura expressiva e análise de algumas narrativas fantásticas, dentre elas, “Solfieri” de Álvares de Azevedo (classificado como conto ou capítulo do romance “Noite na taverna”, a depender da perspectiva de análise). A estratégia avaliativa proposta foi que cada participante produzisse uma nova versão dessa narrativa no formato de *fanfiction*, para expor em uma *fandom* sobre essa obra.

Destacamos aqui um exemplo representativo dessas produções, mantendo a identidade autoral preservada. As *fanfictions*, em geral, dialogam com a sociedade contemporânea e a cultura de massas, haja vista o público a que se endereçam. O cenário escolhido para ambientar a trama assinala essa relação. O espaço da versão original é Roma, cidade-símbolo da antiguidade clássica europeia e da religiosidade cristã. Desse lugar que mescla o sagrado e o profano, a narrativa foi transposta para Las Vegas, ícone do capitalismo norte-americano, capital do jogo, do pecado e do prazer.

Sabeis-lo. Roma é a cidade do fanatismo e da perdição: na alcova do sacerdote dorme a gosto a amásia, no leito da vendida se pendura o crucifixo lívido. (AZEVEDO, [1855] 2010:79).

Para que saibam. Las Vegas é a cidade do fanatismo e da perdição: nos cassinos joga feliz a meretriz, na calcinha da vendida se pendura toda sua vida. (produção de P. S.)

A *fanfiction* adota a configuração estrutural e estilística do original, com a narração em primeira pessoa, eliminando ou adaptando algumas expressões e construções arcaicas para a linguagem atual, como “Sabeis-lo” – “Para que saibam”. Quanto à temática, mantêm-se os mesmos elementos narrativos (os delírios, as orgias, o encontro com a mulher supostamente morta no cemitério), o conflito, o clímax e a progressão temporal do original.

No desfecho, encontram-se algumas modificações que podem ser interpretadas como indícios de autoria. Se, na versão romântica, a mulher já falecida é esculpida como estátua de cera e guardada por Solfieri em seu quarto, na versão *fanfiction*, Solfieri despede-se dela dormindo com “alguns comprimidos e um dinheiro para que pagasse a conta” do hotel, pois seu voo logo partiria. A dessacralização do amor

romântico é retratada através de uma relação casual, sem compromisso. A lembrança terna da mulher, indicada metonimicamente pelas flores, é logo ironizada por um casamento feito às pressas, após uma noite de bebidas e orgias, como visto em muitos filmes sobre Las Vegas:

Abriu a camisa, e viram-lhe ao pescoço uma grinalda de flores mirradas.

- Vedes-la? murcha e seca como o crânio dela. (Azevedo, [1855] 2010:82)

Peguei um ramalhete que trazia comigo e pus sobre a mesa.

-Vejam! Essas flores provavelmente teriam sido do túmulo dela.

Bertram esbugalhou os olhos e fez então uma pergunta que deu outra vida para minha história:

8. - E que aliança é essa em teu dedo, Solfieri? (produção de P. S.)

3. Considerações finais

Nosso objetivo neste artigo foi apresentar estratégias de avaliação e ensino da leitura de obras lírica e ficcionais, buscando promover o letramento literário a partir da construção de narrativas transmidiáticas. Destacamos a importância do trabalho colaborativo, apontando possibilidades de uso das novas mídias na sala de aula. As produções estudantis revelaram o desenvolvimento de discursos autorais e de aquisição de autonomia na manipulação dos textos (modificação, edição, acréscimo e remoção de cenas e/ou enunciados) e das linguagens multi-hipermidiáticas.

Ao serem transmutados para o universo das novas TICs, os gêneros literários sofrem uma série de modificações de ordem composicional e estilística. Retomando as características dos enunciados preconizadas por Bakhtin ([1979]2011), verificamos mudanças quanto à *alternância entre os sujeitos* (maior presença de diálogos, conferindo maior vivacidade às narrativas), ao *acabamento* (dos espaços em branco dos impressos à indicação da ficha técnica nos vídeos e ao encerramento de postagens na rede social), à *expressividade* (ênfase no caráter irônico-humorístico das crônicas quando transformadas em vídeos; na avaliação apreciativa das personagens sobre os conflitos vivenciados pelo eu-lírico na reconstrução da obra via *Facebook*; subversão da idealização romântica na *fanfiction*), aos *elos estabelecidos no fluxo verbal* e ao *endereçamento* (citação explícita ou alusão a referências temáticas, espaciais e culturais contemporâneas, especialmente músicas, como tentativa de “modernizar” o contexto

literário e aproximá-lo do público atual).

As atividades propostas visavam contribuir com a formação do gosto literário para além das obras de grande tiragem comercial e a mobilizar os conhecimentos sobre a literatura na medida em que eles se fizessem pertinentes para a compreensão dos textos. Consideramos fundamental o papel do professor na mediação das atividades, fornecendo *feedback* e orientando os estudantes na elaboração de seus projetos de dizer. Desse modo, acreditamos termos proporcionado aprendizagens significativas e conduzido uma avaliação de cunho formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, G. E. R. 2011. Literatura e Enem: implicações no ensino médio. *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 139-153. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10786/7075>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Azevedo, Álvares de. [1855] 2010. *Noite na taverna*. São Paulo: Saraiva.

Bakhtin, Mikhail. [1979] 2011. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6a. ed.

Bakhtin, Mikhail. [1975] 2002. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: Hucitec, 5a ed.

Cereja, William Roberto. 2005. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica com literatura*. São Paulo: Saraiva.

Cosson, Rildo. 2009. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Fernandes, Luís. 2011. *Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes*. Lisboa. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf. Acesso em: 29 jul. 2012.

Fisher, L. A. et al. 2012. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126.

Jurado, Shirley; Rojo, Roxane. 2006. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. p.37-53.

Luna, Tatiana. 2014. Leitura literária e rede social: uma proposta de intervenção pedagógica. In: *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriacte/890.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

MEC - Ministério da Educação/ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. *Edital do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf. Acesso em: 23 dez. 2014.

Medeiros, L. R. C. de. 2012. A que serve a literatura no Enem? In: *Encontro Nacional De Literatura Infante-Juvenil E Ensino – Enlije*. Anais. Campina Grande: Enlije. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f_861_432_.pdf. Acesso em: 23. dez. 2014.

Pinheiro, Hélder. 2006. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. p.103-116.

Rangel, Egon. 2005. Leitura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: Paiva, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Minas Gerais: Autêntica. p.145-161.

Rojo, Roxane. 2013. *Escola conectada: os multiletramentos e as tics*. São Paulo: Parábola.

Scliar, Moacyr. 2002. Os terroristas. In: Andrade, Carlos Drummond de et al. *Deixa que eu conto*. São Paulo: Ática. p.

Signorini, Inês. 2012. "Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua". In: Signorini, I.; Fiad, R. (Org.). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. p.283-304.

Suassuna, Livia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

Suassuna, Livia. 2006. A leitura extraclasse: necessidades e possibilidades. *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife: Editora da UFPE, p.121-131.

Volochínov, Valentin N. [1930]2013. A construção da enunciação. In: Volochínov, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores. p.157-188.