
GÊNERO NOTÍCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jessyca Oliveira da Silva (UFPE)
contato.jessyca.ufpe@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o intuito de apresentar resultados de experiências vivenciadas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III, que propõe a regência de uma turma do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) a partir de um projeto didático, um dos modos possíveis para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de gêneros textuais. Após a observação do grupo-classe, constatou-se a necessidade de conscientizar os alunos sobre a existência de um mundo fora da escola, além de discutir acerca dos valores sociais das profissões e as desigualdades das relações de trabalho, visando um posicionamento crítico dos alunos. Desse modo, elaborou-se um projeto didático abordando tal temática e, buscando efetivar as discussões, escolheu-se o gênero notícia. Para embasar teoricamente esta proposição, foram utilizados Dionísio e Vasconcelos (2013), as quais afirmam que nossas interações no mundo se moldam em gêneros textuais, Bunzen (2006), que explica a necessidade de tomar os gêneros como objetos de ensino, e Benassi (2009), que assegura a importância da presença do gênero notícia na escola. Também foram utilizados Suassuna, Melo e Coelho (2006) e Suassuna (2011), que defendem a resignificação da prática da linguagem no contexto escolar, inserindo-a no âmbito da pragmática, e o trabalho com projetos que possibilita a reflexão sobre a linguagem e suas práticas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística).

Palavras-chave: Ensino de língua, Gênero textual, Projeto didático.

1 Para início de conversa

O desafio dos cursos de licenciatura é colaborar com o processo de construção da identidade docente dos graduandos que precisam, a partir de subsídios teóricos oferecidos pelo curso, compreender o ensino e investigar a própria atividade, desenvolvendo uma visão crítica para melhor compreendê-lo. Dessa forma, torna-se necessário vivenciar momentos reais, que se aproximam do seu futuro campo de trabalho, buscando relacionar teoria e prática. Essas experiências são vivenciadas por meio dos estágios curriculares. O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III, disciplina oferecida pelo curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), propõe a regência de uma turma do ensino fundamental II (6º ao

9º ano) a partir de um projeto didático, um dos modos possíveis para o ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais.

Os relatos aqui presentes são oriundos do estágio realizado no grupo-classe 8º ano B de uma escola pública da região situada na cidade do Recife, entre setembro e dezembro de 2015. Primeiramente, acompanhei a turma escolhida por aproximadamente 20 horas/aula, buscando construir seu perfil. Em seguida, com base nos dados levantados, nas discussões teóricas e nas orientações da professora da disciplina, além das sugestões da professora-supervisora, elaborei o projeto didático. Por último, ocorreu a execução do projeto (regência propriamente dita), momento em que o professor-aprendiz interage efetivamente com a turma, construindo novos saberes, experimentando teorias e refletindo sobre os fracassos e possíveis respostas.

No projeto, as reflexões sobre a linguagem e suas práticas (leitura, produção textual e análise linguística) são feitas a partir de um gênero textual central. O tema do projeto para o 8º ano B foi “O mundo fora da escola: discutindo as relações de trabalho” e buscou conscientizar os alunos sobre a existência de um mundo fora da escola e a importância do conhecimento produzido ao longo da vida escolar para enfrentá-lo, com duração de 30 horas/ aula. Nesse contexto, a “notícia” foi escolhida como gênero textual central, norteando toda a discussão. Com base na notícia online “Pedreiro se forma em Direito após pedalar 42 km por dia para estudar”, do portal de notícias G1, foi possível ampliar as discussões, abordando questões como “força de vontade” e “possibilidades que o mundo oferece”, além de refletir acerca dos valores sociais das profissões e as desigualdades das relações de trabalho.

A escolha da temática se deu a partir de uma situação específica, observada no período de caracterização do grupo-classe: a professora, incomodada com a falta de interesse dos alunos, interrompia a aula para repreendê-los, “questionando qual a meta de vocês? Como vão chegar a algum lugar?”. Enquanto ouviam aquele discurso rígido, os alunos pareciam refletir sobre a seriedade das questões colocadas em silêncio. Percebi que essa era a realidade dos alunos: a falta de expectativas de vida. O trabalho com o gênero notícia estruturou-se em torno dos quatro eixos: leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Além disso, foi auxiliado por outros gêneros textuais (os

quais chamamos de secundários ou periféricos) que alimentaram a temática, buscando atender às necessidades de aprendizagem.

Para lançar um olhar crítico em direção às experiências vividas, é preciso estar munido teoricamente. Antes de partirmos para os relatos e posterior análise, refletiremos sobre algumas questões referentes ao ensino de língua materna. Depois, chegaremos às considerações finais.

2 Contribuições teóricas

O ensino de língua portuguesa nas escolas ainda se pauta na tradição, privilegiando uma abordagem morfossintática dos conteúdos, apesar das renovações paradigmáticas já ocorridas. E quando nos reportamos à tradição, estamos nos referindo à gramática tradicional, “de base filosófica que se iniciou na Grécia Antiga” (MARTELOTTA, 2012, p. 45) e que reduz a língua à norma, concebendo-a como um “utensílio” pronto para o uso. No entanto, como afirma Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 26), a língua “não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado do uso”.

Língua nenhuma pode ser somente um “instrumento de comunicação”, “esgotando-se no simples ato de dizer” (ANTUNES, 2014, p. 20), pois seu verdadeiro princípio é a *interação*. Frequentemente, diversos gêneros textuais nos cercam: o letreiro do ônibus, as propagandas, as mensagens de celular, a fatura do cartão de crédito, os cardápios dos bares/restaurantes, o e-mail, o rádio, o cinema, entre tantos outros. Em outras palavras, é a partir da linguagem que realizamos nossas atividades no mundo, como afirma Dionisio e Vasconcelos (2013, p.19):

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam (...). Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais (...).

No entanto, muitas vezes, o ensino tradicional não valida essas práticas de leitura e escrita situadas no cotidiano (as chamadas práticas de letramento). Segundo

Suassuna (2011, p. 37), se o desejo é ressignificar a prática da linguagem no contexto escolar, “deve-se, de início, inserir a questão no âmbito da pragmática”, isto é, partir dos usos. Romper com modelos teóricos clássicos, aderindo a uma nova concepção de língua (no caso, a língua como interação), envolve mudar o objetivo do trabalho com a linguagem, buscando “novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido, partindo-se dos usos que cada falante faz de sua própria língua, bem como do conhecimento que já acumulou sobre ela” (p.40).

Para GERALDI (1997), há três maneiras de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação social. A primeira associa-se à tradição gramatical, enquanto a segunda está relacionada às teorias da comunicação, compreendendo a língua como um código. Já a concepção de linguagem como interação, com base nas teorias da enunciação e análise do discurso, considera o texto como unidade básica de ensino, já que ele é a realização concreta da língua, substituindo as palavras ou as frases isoladas utilizadas pelos modelos anteriores. Essa é a concepção que deve nortear o ensino de língua materna.

Quando se concebe a língua como forma de interação, o ensino é guiado à luz da observação, da reflexão e da crítica. No entanto, não significa dizer que se deve negar a tradição, mas ampliar seus horizontes, com base nos princípios da Linguística:

É verdade que a perspectiva do gramático freqüentemente tem sido a do purismo, que só leva em consideração a norma mais rebuscada; a linguística faz ver, em vez disso, a pluralidade das normas e considera que possuir uma língua é manejar com comodidade – ou pelo menos perceber – os diferentes registros, rebuscados, familiares e até vulgares (retirar-se/ir embora/dar o fora... entediar/chatear/encher o saco...). (MARTIN, 2003, p. 164).

Como asseguram Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 29), “nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos”, estruturados conforme a situação comunicativa. Assim, o gênero textual deve ser tomado como objeto de ensino. Bunzen (2006, p. 155), explica que “tomar os gêneros como objetos de ensino” é apostar em um ensino-aprendizagem capaz de utilizar atividades de linguagem que valorizem a situação comunicativa. A consequência disso

para o sujeito é “o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Dessa forma, a proposta é articular os conteúdos de língua portuguesa em dois grandes eixos: uso da língua (oral e escrita) e reflexão sobre ela, articuladas entre si. No eixo *uso*, estão as práticas de escuta/leitura além da produção de textos (orais e escritos) e no eixo *reflexão* aparece a prática de análise linguística. Essas práticas não devem ser subdivididas para não dificultar a aprendizagem, como mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo (BRASIL, 1998, p. 36)

Geraldi (1997) defende o ensino de língua centrado nessas práticas, afirmando que a leitura, a produção de textos (oral e escrito) e a análise linguística, integradas no processo de ensino-aprendizagem, tem o intuito de “tentar ultrapassar a artificialidade quanto ao uso da linguagem” e “possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita” pelo uso real, não artificial. Para o autor, como afirmam Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 229), a leitura é “um trabalho de compreensão dos sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem”, enquanto a produção textual (oral ou escrito) é “o registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro”. Já a prática de análise linguística é “um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua”. Em suma, o eixo articulador do ensino deve ser o uso da língua, articulando tais práticas.

Uma proposta que possibilita essa articulação é o trabalho com projetos didáticos ou temáticos (SUASSUNA, MELO E COELHO, 2006, p. 231). Eles evitam a fragmentação dos conteúdos e ainda apresentam propósitos sociais, pois propiciam a observação, reflexão e solução de problemas, com base no tema escolhido, envolvendo a participação de todos. “São uma forma de organizar o processo de ensino-

aprendizagem que implica considerar que os conhecimentos escolares não se ordenam de forma rígida” e são capazes de “transformar assuntos de áreas diversas em conhecimentos significativos para os alunos”, uma vez que podem (e devem) abordar questões de interesse deles.

No projeto, pode-se refletir sobre a linguagem e suas práticas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) a partir de um gênero textual central e outros secundários para atender às necessidades de aprendizagem. Todas as etapas devem ser bem planejadas, a partir de um tempo delimitado, e os objetivos bem esclarecidos para a turma, visando o máximo de engajamento possível. É importante apresentar o projeto aos alunos e, ao final, encerrá-lo com reflexões sobre o trajeto percorrido e a aprendizagem adquirida.

Quanto à escolha do gênero textual a ser trabalhado, bem como a definição de temáticas, pode-se levar em consideração o projeto político pedagógico da escola e da disciplina, além da realidade dos alunos. Uma boa opção seriam os textos jornalísticos que, segundo Benassi (2009), são imprescindíveis para a formação do leitor crítico, apesar de serem vistos apenas como fonte de informação. Esses textos estimulam uma leitura mais complexa e, por isso, a escola deve adotá-los.

3 Resultados e Discussões

O 8º ano B, turma com a qual trabalhei, era constituída por cerca de 35 alunos, entre 12 e 17 anos, que moravam nas comunidades aos arredores da escola. Dos 35 alunos, 17 eram repetentes. Era uma turma bastante agitada, que conversava muito e participava minimamente. A professora mal conseguia dar aulas, atribuindo as dificuldades ao “abandono” pelo qual a escola estaria passando: episódios frequentes de violência, mudança de gestão, afastamento de professores e coordenadores pedagógicos, entre outras questões. Apesar desses problemas, havia uma boa relação entre a professora e a turma. A regência dessa turma significou para mim um grande desafio.

É importante salientar que os relatos aqui presentes, como afirmam Caricatti e Guimarães (2004, p. 110), “não dão conta da riqueza desse processo”, “nem possuem

caráter prescritivo”, mas contribuem “para a compreensão desse misterioso e inquietante encontro: eu e o outro”. As reflexões partilhadas são importantes para a formação, pois constituem um modo de repensar a prática docente, uma vez que os dados do outro ampliam nossas possibilidades.

Antes de apresentar o projeto e seus objetivos para a turma, achei muito importante realizar um momento de interação com os alunos antes da iniciação dos “conteúdos curriculares”, visando estreitar nossa relação professor-aluno. Questionei “quem é o 8º ano B” e “porque estão aqui”, no intuito de ouvi-los e conhecê-los um pouco mais, e fomos discutindo brevemente sobre a importância da escola e sua relação com o mundo lá fora. Em seguida, apresentei o projeto didático “O mundo fora da escola: discutindo as relações de trabalho”, elaborado com base nas observações realizadas, referentes à primeira etapa do estágio.

O projeto foi planejado para 30 horas/ aula. Iniciou-se com o eixo leitura, a partir da exibição e posterior discussão de um trecho do filme “Corrente do bem” que aborda questões como: a) o que o mundo lá fora significa para você; b) quantas vezes você pensa no que acontece pelo mundo; c) o que mundo espera de nós. Em seguida, foram distribuídas cópias da crônica “O padeiro”, de Rubem Braga, que permitiu uma reflexão sobre os valores sociais das profissões e as desigualdades das relações de trabalho. Finalmente, partimos para a leitura da notícia online “Pedreiro se forma em Direito após pedalar 42 km por dia para estudar”, do G1, visando ampliar ainda mais a discussão. Após a leitura e discussão dos textos, refletimos sobre como a notícia se organiza, qual o seu objetivo comunicativo e qual o seu contexto de circulação. Além da notícia lida, os alunos tiveram acesso aos jornais que circulam pela cidade e, divididos em pequenos grupos, aprenderam a identificar o título, o lead, o corpo, a manchete, relacionando esses elementos com as ilustrações e as legendas.

No eixo oralidade, os alunos se prepararam para a realização de um debate regrado. Foram distribuídas cópias da letra de música “Doméstica”, de Tayrone Cigano e da notícia online “Domésticas e outras categorias de trabalhadores conquistam direitos em 2013”, do Diário de Pernambuco. Com base nessas leituras, discutimos sobre o papel social e sobre as conquistas dos trabalhadores domésticos, dialogando com os textos já lidos. Em seguida, refletimos sobre o que é um debate regrado e como

se organiza, preparando a turma para a elaboração do roteiro do debate e definição das regras. O debate foi realizado com as cadeiras dispostas em círculo, em torno do tema “regulamentação do emprego doméstico”. E foi bastante produtivo, envolvendo a participação de todos. Os alunos puderam perceber que, a partir da leitura de uma notícia, podemos lançar um olhar crítico sobre as questões levantadas e formar uma opinião.

Com relação aos eixos produção escrita e análise linguística, houve resistência por parte dos alunos. Diante da proposta de produção escrita, a turma se empolgou bastante, expressando, inclusive, o desejo de organizar um jornal da turma. Os alunos pareciam bem motivados, mas, nas aulas seguintes, chegaram a desistir sem ao menos tentar escrever. Foi como se a escrita mais formal, em comparação com a linguagem das redes sociais tão presentes na vida deles, fosse algo inatingível. Quanto à análise linguística, inicialmente, a ideia era utilizar os textos dos próprios alunos. Mas, diante da resistência em escrever, refletimos sobre os tempos verbais e os efeitos de sentido que provocam nas notícias trabalhadas anteriormente. Os alunos não deram a menor importância, mesmo que eu explicasse a relevância daquele momento, recusando-se a ler textos já trabalhados, afirmando que era “muito chato”. Infelizmente, o tempo da regência estava acabando e eu não podia mais estender as discussões em torno desses eixos, mesmo sabendo que seria o ideal a se fazer naquele momento.

Meu sentimento era de angústia diante do aparente fracasso e das limitações impostas pelo pouco tempo que eu tinha. Na aula de encerramento, propus uma roda de conversa para conversarmos abertamente sobre os pontos positivos e negativos. Então, antes mesmo de começarmos, a professora-supervisora propõe irmos para a sala de multimídia. Lá, para minha surpresa, haviam preparado uma festa. No quadro estava escrito “sentiremos saudades” e eu entendi que, de algum modo, minha passagem foi significativa.

4 Considerações Finais

O estágio curricular proporciona a vivência de momentos reais e essa experiência é fundamental para um professor-aprendiz. Pude constatar que a

construção da identidade docente não é algo definitivo, pelo contrário, define-se por um processo contínuo, pois o indivíduo é um ser historicamente situado e isso requer dele transformações ao longo do tempo. Ele precisa, a partir de subsídio teórico oferecido pelo curso de licenciatura, compreender o ensino e desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade, aprendendo a relacionar teoria e prática.

O projeto didático, que se encaixa numa perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem, possibilitou a construção do conhecimento com base em questões concretas e a experiência da leitura crítica do mundo a partir do gênero textual central notícia. No entanto, é importante salientar que nem sempre conseguimos executar o que planejamos e não devemos nos desanimar diante disso. O planejamento não é rígido, mas dinâmico e flexível, submetendo-se a “um movimento incansável de desconstrução” para se adaptar às necessidades de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1791-1799.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DIONISIO, Angela; VASCONCELOS, Leila. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTIN, Robert. *Para entender a linguística: epistemologia elementar de uma disciplina*; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In _____, Selma G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, A; CORTI, A.; & MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUASSUNA, Livia. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.