

Gêneros jornalísticos: práticas em sala de aula mediadas pelo uso das tecnologias digitais

Gender journalistic practice in classroom mediated for the use of digital technologies

*Claudia de Faria Barbeta**
cbarbeta@gmail.com
Universidade Estadual de Londrina

*Kleverson Fernando de Araújo***
kleversonfernando@gmail.com
Universidade Norte do Paraná

RESUMO: O presente artigo descreve a aplicação de uma sequência didática elaborada com base nos gêneros da esfera jornalística e mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, buscando contribuir para o ensino e metodologia da Língua Portuguesa. Foram desenvolvidas atividades durante a sequência didática dentro dos planos de ação, discursivo e linguístico-discursivo, de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly. O trabalho com gêneros tem sido promissor no que se revele o uso da língua, a ponto de Dolz e Schneuwly os dominarem de *megainstrumento*. Além de favorecer a leitura de textos e uma maior habilidade na escrita, essa técnica de ensino, além de outras vantagens e implicações, traz estreita correlação com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCNLP) e as Diretrizes Curriculares Estaduais – PR (DCE).

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros. Sequência Didática. Tecnologias educacionais.

ABSTRACT: This article describes the application of a didactic sequence that was elaborated based on the genres of the journalistic sphere, mediated by digital of Information and Communications Technologies, seeking to contribute to the teaching and methodology of the Portuguese language. Activities were developed during the teaching sequence within the scope of discursive and linguistic-discursive action plans, according to Dolz, Noverraz e Schneuwly's proposal. As genres disclose the use of language, working with them has been so promising that Dolz and Schneuwly have called them *megainstruments*. Besides favoring the reading of texts and improving writing skills, this teaching technique, besides other advantages and implications, is closely related with the National Curriculum Parameters - Portuguese Language (PCNLP) and the State Curriculum Guidelines - PR (DCE).

KEYWORDS: Gender. Didactic Sequence. Education technologies.

* Mestra em Letras e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina

** Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Norte do Paraná

Introdução

A preocupação com o desempenho escolar dos alunos brasileiros, no que concerne às práticas de leitura e escrita nas salas de aula, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, há muito tempo está no centro de diversos estudos e discussões em nosso país. A partir de pesquisas linguísticas nos anos 80, outros caminhos no ensino de Língua Portuguesa foram trilhados. Eles apontaram a importância do estudo do texto como unidade básica de ensino, alterando significativamente o modo de ver e pensar o estudo da língua materna e suas práticas em sala de aula. Toda a prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa tem sido, portanto, fundamentada na concepção sociointeracionista da linguagem. Essa concepção entende a prática escolar como a que possibilita ao aluno participar de diferentes práticas sociais envolvendo a leitura, a oralidade e a escrita, proporcionando, assim, ao aluno, a sua inserção na sociedade letrada. Lançou-se, então, um novo olhar nas concepções de linguagem, agora vista como dialógica, social e lugar de interação.

A necessidade de repensar o ensino de língua materna trouxe como consequência a reformulação dos documentos oficiais. Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) na década de 90, estabeleceu-se como objeto do ensino e da aprendizagem, “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p.22). A proposta desse documento defende um trabalho que envolve diferentes situações comunicativas de uso de língua – de leitura, de escrita ou oral, e com textos de diferentes esferas sociais, caracterizando o espaço escolar como lugar de interação social.

Nesse sentido, o desenvolvimento da “competência comunicativa” (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) passa a ser a nova meta do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e, por isso, os gêneros e, conseqüentemente, seu domínio por parte dos aprendizes, passam a ter papel central nesse novo contexto pedagógico. O objetivo é que o aluno consiga desenvolver capacidades de linguagem que o façam aumentar cada vez mais seu repertório discursivo para produzir e compreender os efeitos de sentido dos textos, relacionando-os a cada situação específica de interação humana.

Os PCNLP também afirmam que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das

condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.22). As orientações nos documentos oficiais conduzem a um ensino que envolva o aluno, em seu processo de aprendizagem, em uma diversidade de gêneros, sejam orais, sejam escritos.

Outro documento oficial, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2008, p.50), afirma que “a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. Segundo as DCE (PARANÁ, 2008), o trabalho com a língua materna deve ter como foco quatro eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística –, tendo como parâmetro estruturador o “discurso como prática social” e, como conteúdos básicos, os diversos gêneros que circulam socialmente e seus elementos funcionais e linguístico-discursivos. Essa é uma perspectiva que coloca as práticas discursivas em primeiro plano, ou seja, o “uso” da língua, diferentemente da abordagem tradicional em que as “partes” – palavras, frases, orações – conduziam o ensino.

Para que isso se concretize, as DCE de Língua Portuguesa, seguindo a base teórica do Círculo de Bakhtin, considera a linguagem como um fenômeno social e compreende que “a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (PARANÁ, 2008, p. 49).

A justificativa do trabalho com gêneros textuais, além de ser atual, vem ao encontro das orientações dadas por esses documentos oficiais da nação e do Estado do Paraná, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) e das Diretrizes Curriculares Estaduais – PR (DCE), embora implique uma boa dose de desafios por parte dos professores que venham a se comprometer com essa metodologia, discutida por autores como Dolz e Schneuwly (2004). Sua adoção requer criatividade e familiarização com as técnicas atualmente disponíveis, sem as quais será pouco viável a concretização dos resultados pretendidos. Não basta simplesmente escolher um gênero e aplicá-lo de qualquer maneira, ou ainda servindo-se apenas para calcar o ensino de normas gramaticais. As práticas sociocomunicativas devem servir, nesse caso, para enriquecer o aprendizado do aluno no sentido de ampliar suas noções de linguagem através de

diferentes formas de textos, ampliar a noção de conhecimentos científicos, de mundo, e até mesmo de maneira interdisciplinar.

No contexto escolar, trabalhar com variedades de gêneros (carta, receita, biografia, entre tantos outros) implica em um aprofundamento por parte do professor sobre os gêneros que circulam na sociedade, pois é esse aprofundamento que fará com que o aluno relacione a sua vivência discursiva às novas “informações” trazidas pelo professor.

O ensino dos gêneros também poderá ser realizado por meio de novas tecnologias, desde que o professor esteja bem preparado para conduzir tais materiais dentro da proposta de sequência didática. As aulas poderão constituir-se em grandes sinônimos de riqueza de conhecimento.

Diante disso, a proposta do presente artigo é descrever e sugerir uma sequência didática que envolva o estudo de gênero mediado pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O trabalho que será descrito adiante foi aplicado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi possibilitar atividades com gêneros textuais de maneira mais dinâmica, prática e efetiva. Também configura um desafio para a problemática do ensino e aprendizagem por meio de textos, buscando motivação para os alunos se envolverem em gêneros da esfera jornalística, em especial a notícia e a reportagem.

A escolha do gênero jornalístico se justifica por serem textos geralmente exigidos em bancas de vestibulares, além do ENEM. É pertinente frisar que o trabalho com os gêneros dissertativos jornalísticos contou com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

1 Uma breve retomada dos gêneros textuais

Atualmente, quando indagamos a alguns professores de Língua Portuguesa o que entendem por gênero textual, é comum ouvirmos da maioria que gêneros textuais são todos os textos que circulam na sociedade com propósitos comunicativos definidos. Esse modo de pensar já é senso comum porque o estudo sobre os gêneros vem sendo bastante difundido atualmente na área de Estudos da Linguagem. Mikhail Bakhtin, filósofo russo que se dedicou a escrever obras das quais se relacionavam com a literatura, principalmente o romance, foi o primeiro a

empregar o termo *gêneros* no sentido que o conhecemos atualmente nos estudos linguísticos.

Bakhtin (1997, p. 261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; ele não difere e nem cita aqui se se trata da forma escrita ou falada, mas que para tudo o que se realiza, é preciso uso da linguagem. Antunes (2014, p. 19) completa dizendo que “[...] toda ação de linguagem é dialógica; quer dizer, é realizada em conjunto, ou reciprocamente”. Ao mesmo tempo, Bakhtin (1997, p. 261) igualmente afirma que a comunicação é multiforme, entendendo assim que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Para o estudioso russo, as realizações linguísticas são vislumbradas enquanto discurso, legitimadas em enunciados e existentes nas interações sociais. Os enunciados materializam-se em situações sócio-históricas reais, “nas diferentes esferas de atividade humana e são por elas determinados; estas situações concretas de produção de linguagem trazem marcas concretas, verbais e não verbais, para os enunciados, ou seja, para os gêneros” (SILVA; OLIVEIRA, 2007, p. 2). Bakhtin (1997, p. 279) ainda acrescenta que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Marcuschi (2007, p. 19) afirma que os gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, pois são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, conseqüentemente, práticas sociodiscursivas.

Assim, quando falamos ou escrevemos estamos utilizando algum gênero, mesmo não tendo consciência desse fato. “Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Marcuschi (2007, p. 29) sustenta que os gêneros “são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas”. Os gêneros não surgiram de fórmulas mágicas ou de algo que foi planejado, mas, sim, porque há uma atividade sócio-discursiva. Surgem a partir do desenvolvimento humano, das atividades

humanas. “[...] não é possível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar por escrito a não ser por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Os gêneros textuais são, então, os textos que encontramos em nossa vida diária, que apresentam características discursivas definidas pela sua funcionalidade social. Isso quer dizer, em outras palavras, que os gêneros caracterizam-se muito mais por suas efetivas funções comunicativas e cognitivas do que por suas particularidades estruturais e linguísticas. E esse é um ponto importante para o estudo dos gêneros, pois se não o tomamos dessa maneira, corremos o risco de enxergá-los como uma “fôrma”, um “modelo”, o que pode fragilizar sua abordagem, tanto na pesquisa como no ensino.

Os PCNLP (BRASIL, 1998, p.24), afirmam que:

[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.

O documento ainda propõe

dois eixos para o ensino da língua: o uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e a reflexão sobre a língua e linguagem. Assim, apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino. Os textos são organizados dentro de um gênero, que se constituem como enunciados concretos e únicos. Eles conservam marcas estáveis, que os identificam ao longo da história e trazem diferenças determinadas pelos diferentes interlocutores, pelo tempo e espaço únicos de cada uma das situações concretas (SILVA; OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 71) “a ideia de gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

A divulgação acerca do uso de gêneros do discurso para o ensino tem crescido significativamente. Em decorrência disso, inúmeros textos vêm sendo selecionados por apresentarem características típicas de determinados gêneros. A seleção de textos com essa propriedade é feita visando-se a possibilidade de poder trabalhá-los em sala de aula. Bakhtin (1997) define os gêneros textuais como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal.

O quadro abaixo apresenta alguns exemplos sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004), como uma proposta de agrupamento de gêneros com o que se objetiva facilitar o procedimento necessário para a aplicação dessa metodologia.

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Romance histórico
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Testemunho Autobiografia Crônica social Curriculum vitae
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustento, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Assembleia Resenha crítica
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Exposição oral Seminário Conferência Relatório científico
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	Receita Regulamento Regras de jogo Comandos diversos

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004; adaptado)

Com esse agrupamento conforme a tipificação dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004, p.126) propuseram a distribuição desses mesmos gêneros conforme as séries escolares:

Agrupamento	Ciclo			
	1 ^a – 2 ^a	3 ^a – 4 ^a	5 ^a – 6 ^a	7 ^a – 8 ^a – 9 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de	1. O conto do porquê 2. A narrativa de	1. A paródia de conto 2. A narrativa de

		aventura	aventura	ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida (apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta do leitor 2. O debate regrado	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público
TRANSMITIR CONHECIMENTO	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Os autores salientam que “não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo” (2004, p. 127).

É assim que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) estabelecem o ensino por meio dos gêneros, de maneira a facilitar o trabalho do professor, mas cabe a ele planejar e refletir sobre tais conteúdos conforme seu contexto de ensino.

Ainda sobre gênero, além das pesquisas e discussões, hoje, no século XXI, ele ainda é assunto contemporâneo; não que vá se extinguir, porém uma ampla divulgação de artigos e livros sobre o assunto tem contribuído para uma nova perspectiva de ensino, não somente em língua portuguesa, mas também em língua estrangeira.

O que se deve levar em consideração é que os gêneros sejam eles orais ou escritos, e independentemente de quando e onde surgiram, servem como instrumentos de comunicação, acesso maior a diferentes linguagens, bem como apropriação e alteração de formas de comunicação, e isso, de fato, deveria ser apresentado em sala de aula.

A realidade do ensino atual tem se ocupado bastante com a formação continuada de professores, no intuito de que esses possam adequar-se a novas metodologias em sala de aula através de um ensino contextualizado e dinâmico. Muitos são os materiais divulgados na internet, livros e artigos. Dessa maneira, pensou-se no ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros por ser um facilitador tanto para o ensino, quanto para aprendizagem. Até aqui, comentou-se sobre mutação e evolução do processo de interação e comunicação, chegando ao foco do trabalho, no caso, os gêneros, não sendo o único instrumento de ensino.

Por isso, faz-se importante destacar que o ensino com os gêneros textuais não exclui o ensino da gramática normativa, oralidade ou variação linguística, como também, não serve somente para se utilizar do gênero para decompor estudos gramaticais, semânticos ou morfológicos; no entanto, ele dá ampla abertura para esses tópicos, pois a língua não pode ser tratada como um único sistema, e os gêneros oportunizam este trabalho, dando ampla abertura para os estudos relacionados à língua, às práticas de ensino relacionadas a ela. Esta não pode ser tratada como um único sistema, com determinada estrutura e regras, mas como atividade de interação.

As práticas de ensino mediante a utilização dos gêneros têm sido pautadas principalmente pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCE). Segundo as orientações da DCE, o próprio documento se baseia na concepção histórica fundamentada em Mikhail Bakhtin (PARANÁ, 2008), enfatizando ser “tarefa de a escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los

nas diversas esferas de interação” (2008, p. 48). Da mesma forma, assevera que “a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitem aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora” (PARANÁ, 2008, p. 15).

Com essa manifestação, espera-se conseguir que o aluno esteja cada vez mais inserido no ambiente em que vive, o que implica interação com os seus semelhantes, quer seja através da oralidade, da leitura, da escrita, seja por quaisquer outros meios comprovadamente idôneos para conduzir o ensino-aprendizagem. Se é tarefa da escola possibilitar que os alunos participem de diferentes atividades sociais, os gêneros do discurso são meios indicados para inseri-los nessas práticas. Consequentemente poderá ser esse o expediente a ser usado pelos professores para contextualizar o conteúdo de suas aulas, indicando aos alunos onde e como se usam as linguagens e dando “ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva” (PARANÁ, p. 48).

2 Gênero jornalístico mediado pelas tecnologias digitais

A crescente presença da tecnologia na sociedade e, conseqüentemente, na educação exige do professor um caminhar na mesma velocidade. Ela está chegando num ritmo muito rápido nas vidas das pessoas e também nas salas de aula. Em virtude disso, segundo Behrens (2000), a escola deve estar atenta a duas transições: “o advento da sociedade do conhecimento e a globalização”. (p.67). A globalização e o conhecimento exigem do indivíduo uma aprendizagem constante, que leve o cidadão a intervir, adaptar-se e criar novos cenários. Lévy (1999) afirma que estamos vivenciando um processo de transição de educação inteiramente institucionalizada para uma formação baseada na troca de conhecimentos, no ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.

Nesse cenário, o professor precisa assumir o papel de mediador do processo envolvido no ensino e na aprendizagem. Xavier (2000) afirma que o professor, ao assumir esse papel, consciente da realidade virtual na qual as pessoas estão imersas, passa a ser um pesquisador, um articulador do saber, não mais um

fornecedor único do conhecimento; um gestor de aprendizagem, não mais instrutor de regras; um consultor que sugere, um motivador da aprendizagem.

Em outras palavras, o profissional da educação que atende a esse perfil sabe que a simples adoção de computadores e outros recursos tecnológicos nas salas de aula não garante inovações pedagógicas. Para que essas mudanças ocorram, é preciso que o professor repense seus paradigmas. Ao mudar de atitude, ele pode perceber que as novas tecnologias digitais e a comunicação interativa na rede ampliam, de modo significativo, a relação do aprendiz com o conhecimento e potencializam certas capacidades cognitivas, como a memória, percepção e raciocínio.

Diante dessas premissas, retomemos os documentos oficiais. Os PCNLP (1998) orientam as práticas docentes que envolvam trabalhos com base nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. A utilização de gêneros textuais oportuniza ao aluno lidar com a língua nos seus diversos usos do cotidiano, inclusive no ambiente digital.

Nesse sentido, o professor deve oferecer ao seu alunado o contato com diferentes gêneros e de diversas esferas sociais, tais como a reportagens, notícias, crônicas. Essa diversidade permite o desenvolvimento de habilidades adequadas em determinados eventos e situações comunicativas.

Entre esses diversos gêneros, emergem aqueles que se materializam no meio digital, eventos realizados por mediação das tecnologias digitais. Em especial nesse trabalho, destacamos o gênero jornalístico.

Uma das funções básicas do gênero jornalístico é a informação de fatos relevantes existentes em todas as esferas sociais. O jornal é um portador de diferentes gêneros textuais: editoriais, cartas dos leitores e aos leitores, críticas, notícias, reportagens, dicas culturais, classificados etc. A distribuição desses gêneros, em um jornal, geralmente é feita em diferentes cadernos e/ou sessões. A linguagem desse gênero é clara, objetiva e baseada na norma culta vigente, sendo que uma matéria jornalística pode apresentar diferentes vozes e interpretações sobre o mesmo assunto. A leitura de um texto jornalístico pode oferecer ao leitor inúmeras possibilidades de reflexões e, assim, estabelecer relações entre o fato, o indivíduo e o mundo que o cerca. Hoje, o jornal pode ser veiculado por diferentes portadores na mídia comunicacional, podendo ser impresso, televisionado,

radiofônico ou *online*, sendo um dos meios modernos mais eficazes de levar a informação sobre o que acontece no mundo e à nossa volta.

Ao tratar do gênero jornalístico mediado no suporte digital, não estamos criando um novo gênero. Marcuschi (2007, p. 3) nos lembra de que

de modo particular os gêneros desenvolvidos no contexto da hoje denominada mídia virtual, identificada centralmente na tecnologia computacional a partir dos anos 70 do século XX. Esse novo tipo de comunicação é conhecido como Comunicação Mediada por Computador (CMC) ou comunicação eletrônica e desenvolve uma espécie de 'discurso eletrônico'.

A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, integrando vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Além disso, o uso da tecnologia torna-se significativo para os alunos não somente fora da escola, mas também no interior dela e nas salas de aula. Ao utilizar um ambiente virtual de aprendizagem, os alunos podem “conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio”, conforme preconizam os PCNLP (BRASIL, 1998, p. 89), ou seja, na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade.

Segundo Marcuschi (2007, p. 27), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet.” Isso justifica o fato de presenciarmos hoje o surgimento de múltiplos e variados gêneros transmutados de outros, inclusive os chamados “gêneros digitais” ou “emergentes”. Para Marcuschi (2004), ainda, é natural que haja adaptações, renovações e multiplicações dos gêneros, a depender de fatores diversos sócio-tecnológicos. Os meios eletrônicos propiciam, desse modo, hibridismo nos gêneros ao agregarem áudio, imagem, palavra num mesmo espaço virtual. O conceito de texto, então, passou a ser de um elemento diverso, plural, em outra palavra, multimodal.

4 Proposta de Sequência Didática

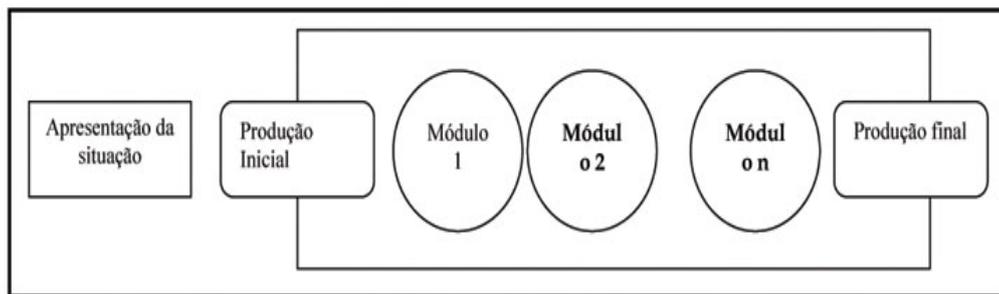
A sequência didática proposta aqui será de acordo com os autores Dolz e Schenuwly (2004, p.75), que desenvolveram a ideia do gênero como “*megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) consideram a sequência didática “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Assim, deve, então, o professor, planejar-se para que possa obter bons resultados desta.

Baseando-se na experiência em sala de aula aplicada a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná, apresentaremos uma proposta de sequência didática com gêneros jornalísticos; nela, foram desenvolvidos alguns aspectos para o bom resultado final da sequência para aproximadamente dez aulas tendo como base, para o desenvolvimento do trabalho, o livro didático *Teláris*. Este não poderá ser descartado, pois se trata de um material adotado pela escola, no entanto, também, não foi o único instrumento de ensino, já que estamos falando do ensino mediado pelas TIC.

Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) propõem um esquema para o desenvolvimento dessa sequência didática, apresentada na figura abaixo:

Figura 1 – Esquema de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 98)



Com base nesse esquema, começamos com a apresentação inicial, que consiste em “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.99). O professor, nesse momento, apresenta tudo aquilo que será possível ser realizado no seu projeto.

Em se tratando de gêneros jornalísticos, o professor poderá apresentar a estrutura de um jornal impresso: lide, manchetes, edições, editoriais, seções etc., tudo o que está contido no material impresso. Muitas vezes, os alunos não conhecem um jornal por inteiro, ou já até pegaram pra ver, mas não sabem do que se trata. Apresentar alguns pontos de um jornal transmitido pela televisão ou rádio também é importante para que o aluno tenha uma noção do que assiste e ouve; alguém que trabalha numa emissora, como repórter, diretor poderia contribuir nessa

parte, mas caso não seja possível a colaboração de outro profissional da área jornalística, o próprio professor, após um aprofundamento, poderá apresentar tais características.

Com a ajuda de vários jornais, estes poderão ser entregues aos alunos, em grupos. Pedimos que cada grupo identifique as diversas partes, já que os jornais poderão ser diferentes um do outro, servindo como produção inicial.

Na prática, pedimos aos alunos que apresentassem, na aula seguinte, algumas notícias e reportagens. Embora alguns alunos tenham apresentado horóscopo como exemplo de gênero jornalístico, a atividade foi muito boa para ensinar o aluno a diferenciar determinados detalhes de um gênero para outro.

“Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 103; grifo dos autores). Ou seja, a produção inicial não servirá apenas para identificar se o aluno sabe ou não o que é uma notícia e uma reportagem, mas justamente para averiguar certas capacidades dos alunos.

Durante os módulos, foram trabalhados aspectos específicos de cada gênero, diferenças e semelhanças, veículos de circulação, manchetes, tipos de linguagem, figuras e fotos que aparecem nos gêneros, comparação entre os gêneros impressos e os televisivos etc. Foi possível também trabalhar com textos de interpretação e compreensão: os alunos realizavam as atividades e, em conjunto, fazíamos a correção, destacando aspectos dos determinados textos.

É importante destacar que, durante todo esse processo, diferentes atividades sejam utilizadas, não somente as de interpretação e compreensão, como exemplificado, porque o planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática devem colaborar para que cresça a motivação dos alunos. Da mesma maneira, “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 105).

Estamos enfatizando aqui uma sequência didática mediada pelo uso das TIC, no entanto não fizemos referência alguma sobre a sua utilização, justamente porque preferimos deixar para a produção inicial, na qual os resultados poderiam ser bem mais apresentados.

A produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente dos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 106). Então, propusemos aos alunos a realização de um vídeo (com seus celulares, câmeras ou qualquer outro aparelho eletrônico) para a elaboração de uma notícia e reportagem. Não estabelecemos critérios rígidos; deixamos os alunos mais à vontade para que escolhessem o tema, ou aquilo que iriam realizar.

Os resultados obtidos foram bastante enriquecedores para a prática pedagógica. Apesar de os textos produzidos pelos alunos apresentarem ainda algumas falhas linguísticas (a forma de falar, expressar, a própria vergonha em aparecer no vídeo), foram produzidos vídeos de gêneros da esfera jornalística, tratando de diversos assuntos (poluição, maus tratos de animais, saúde, entre outros). A forma como cada grupo se organizou demonstrou que os alunos compreenderam sobre os gêneros, sua circulação na mídia e os efeitos que estes podem causar.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo propor uma sequência didática que envolva o trabalho com gênero da esfera jornalística medido pelo uso das tecnologias digitais. Na proposta apresentada, os alunos apresentaram vídeos para concretizar os textos construídos. O trabalho com gêneros exige do professor pesquisa, disciplina e método, a fim de que os conhecimentos teóricos adquiridos reflitam em sua prática didático-pedagógica. As considerações propostas nesse trabalho também buscaram revisar os estudos sobre gêneros textuais, cujos pressupostos fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, com o intuito de ampliar as discussões sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Assim, nosso trabalho se propõe a contribuir com a orientação de atividades pedagógicas, especificamente no que se refere ao uso dos gêneros jornalísticos nas práticas pedagógicas, buscando possíveis mudanças na sala de aula. Dessa forma, esperamos trazer possíveis alternativas para as atividades de leitura em sala de aula, numa evidente preocupação em trabalhos que envolvam o texto no contexto educacional.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série aula 1).

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEHRENS, M.T. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 67-132.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIOZNÍZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua inglesa para educação básica*. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, R. C. D.; OLIVEIRA, A. A. O espaço dos gêneros textuais em duas salas de aula do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL (COLE), 16, 2007. *Anais eletrônicos*. Campinas, SP: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss08_09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

XAVIER, A.C. Hipertexto: novo paradigma textual? *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife: Editora da UFPE, vol. 12, p. 177-192, 2000.

_____. *O hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000287629>>. Acesso em: 13 out. 2012

_____. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. *Hipertextus Revista Digital*, vol. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

Recebido em 18/06/2016

Aprovado em 27/06/2016