

## O JORNAL ESCOLAR: INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

Rosana Cristina DA CUNHA  
(Universidade Estadual de Campinas)  
rosanadacunha@gmail.com

**RESUMO:** Neste relato de pesquisa, pretendo analisar a viabilidade de se trabalhar, na escola, com a produção do jornal escolar como recurso para mobilizar uma série de ações visando à promoção, no aluno, da consciência crítica dos usos da linguagem no mundo e da sua formação enquanto ser participativo e agente em questões que lhe dizem respeito dentro e fora da escola. Ao promover a função social da escrita, a produção do jornal escolar contribui com os processos de ensino-aprendizagem que a escola conduz, sobretudo com o letramento do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino crítico; jornal escolar; letramento; agência

*ABSTRACT: In this research, I intend to analyze the viability of working, in the school, with the production of the school newspaper as a resource to mobilize many actions aiming at to the promotion, in the pupil, of the critical conscience of the uses of the language in the world, and of their citizen formation while a participative and agent person in the questions that respect to them inside and outside the school. When promoting the social function of the writing, the production of the school periodical contributes with the processes of teach-learning that school leads, especially with the students' literacy.*

*KEYWORDS: critical teaching; school newspaper; literacy; agency*

### 0. Introdução

Nos últimos anos, cada vez mais documentos oficiais (PCN, LDB e PCNEM) vêm endossando o discurso acadêmico-educacional da necessidade e importância do compromisso explícito do professor com a formação do cidadão crítico, consciente e participativo. Já na mensagem de abertura dos PCNs de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) dirigida aos

professores pelo então Ministro da Educação, avistamos a reprodução desse discurso (PCNs, 1998):

**Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (...) é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (grifo meu) (p.05)**

Sendo assim, o consenso do meio acadêmico de que o ensino deve preparar para o exercício da cidadania<sup>1</sup> já ecoa não só nos documentos oficiais, mas também nos projetos político-pedagógicos da maioria das escolas brasileiras.

Entretanto, os caminhos para se trabalhar sob essa perspectiva, bem como os instrumentos, métodos e recursos a serem mobilizados para isso ainda revelam-se muito incipientes no meio escolar. Os professores, por sua vez, deslocam-se ainda trôpegos por um caminho sobre o qual poucas luzes foram lançadas, apesar da solidez e legitimidade do discurso oficial.

Nesta análise, postulo a viabilidade de se trabalhar, na escola, com a produção do jornal escolar como recurso para mobilizar uma série de ações visando à promoção, no aluno, da consciência crítica dos usos da linguagem no mundo e da sua formação enquanto ser participativo e agenciador em questões que lhe dizem respeito, dentro e fora da escola.

Ao promover a função social da escrita, uma vez que textos são produzidos não para serem avaliados, mas para serem lidos pelo público leitor do jornal (e não apenas pelo professor), a produção do jornal escolar contribui com os processos de ensino-aprendizagem que a escola conduz, sobretudo com o letramento<sup>2</sup> do aluno. Entretanto, tal letramento não se baseia no ensino de gêneros soltos, abstraídos de seus usos, o que invocaria, segundo Bazerman (2006: 10):

---

<sup>1</sup> Por cidadania entendemos, nos termos da definição de Dimenstein (1998), a síntese das conquistas dos direitos obtidos pelos homens, orientados por um princípio básico: todos são iguais perante a lei, independente de raça, cor, sexo, religião e nacionalidade. Segundo esse autor, o conceito de cidadania hoje está também ligado à promoção de ações que garantam igualdade de oportunidades, assegurando a todos educação, saúde e nutrição.

<sup>2</sup> Em relação ao termo "letramento", adotamos a definição de Kleiman (1995:19), que o conceitua "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos".

todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa.

Na perspectiva utilizada nesta pesquisa, o letramento parte da prática social, na medida em que são os interesses e preocupações dos próprios alunos que norteiam as suas práticas de escrita e todo o processo que culminará na elaboração e publicação de seus textos.

Acredito que a produção do jornal escolar pode inserir-se em uma perspectiva da Pedagogia Crítica (PC), cujos princípios, como veremos mais adiante, baseiam-se numa concepção bem mais humana, holística e situada da aprendizagem. Essa noção parece-me bem mais profícua quando se fala em formar o cidadão consciente e participativo, conhecedor de seus direitos e deveres.

O jornal escolar, objeto de análise deste trabalho, foi produzido por uma turma de ensino médio de uma escola pública do interior paulista, em uma pesquisa de intervenção que propus em colaboração com uma professora de português dessa turma.

Tanto o processo de elaboração quanto o produto obtido (os textos produzidos) revelaram uma infinidade de possibilidades de se abordar questões interessantes e motivadoras da formação crítica dos alunos e da ampliação e aprimoramento de seus letramentos.

Paralelamente, a atividade, embora laboriosa à primeira vista, já que inovadora naquele ambiente escolar, abriu à professora participante novos horizontes para se trabalhar a linguagem, especialmente a produção escrita dos alunos, revelando-lhe maneiras envolventes e interessantes de ensinar a língua e de, ao mesmo tempo, inserir-se nos propósitos largamente enfatizados no ambiente escolar e elencados nos documentos oficiais.

## 1. Princípios da Pedagogia Crítica

Canagarajah (2000), no capítulo "*Adopting a critical perspective on pedagogy*", clama os educadores a reconceituar construtos como conhecimento e ensino e a adotar uma perspectiva mais crítica para orientar suas práticas pedagógicas. A essa nova perspectiva, o autor denomina Pedagogia Crítica (*Critical Pedagogy*), que, segundo ele, norteia-se pelos seguintes princípios:

- a) O conhecimento é pessoal: contrariamente ao que preceitua a Pedagogia Majoritária (*Mainstream Pedagogy*), que enxerga a

aprendizagem como processo que envolve apenas atividades de análise, compreensão e interpretação, a Pedagogia Crítica encara a aprendizagem de um ponto de vista holístico, que abrange também a emoção, a imaginação e a intuição, entre outros aspectos. Além disso, da mesma maneira que as experiências pessoais do aprendiz influenciam como algo é aprendido, o que é aprendido molda a pessoa: nossa consciência, identidade e relacionamentos estão implicados na experiência educacional. (Canagarajah, 2000).

- b) O conhecimento é situado: por esse princípio, o aprendiz que, supostamente, pela concepção tradicional, deve elevar-se sobre tudo que está a seu redor (sociedade, cultura, ideologia) a fim de ser imparcial e neutro na aquisição do conhecimento, é inserido, inversamente, dentro de seu ambiente, sendo, portanto, condicionado pelas influências do contexto em que vive. Disso decorre que o conhecimento que as pessoas produzem ou adquirem será também baseado nas suas práticas sociais e no seu contexto material. A Pedagogia Crítica acredita que a escolarização é largamente influenciada pelos contextos políticos e sociais maiores nos quais ela é situada. (Canagarajah, op.cit.).
- c) O conhecimento é cultural: A Pedagogia Crítica considera que os modos de aprender não são universais, comuns a todas as pessoas, mas, antes, variam de acordo com as práticas sociais e tradições culturais das diferentes comunidades. Assim, os métodos tradicionalmente estabelecidos constituiriam, na verdade, as formas de aprender e pensar das comunidades dominantes. Diferentemente da Pedagogia Majoritária, que considera que o conhecimento deverá prover uma única visão “verdadeira” e universal da realidade, a Pedagogia Crítica defende que o conhecimento é socialmente construído, e que tudo tem relação com a prática social de cada comunidade.
- d) O conhecimento é ideológico: para a Pedagogia Crítica, tudo é carregado de valores, não se podendo falar em conhecimento destituído de valores de qualquer natureza, seja moral, cultural ou ético. Sendo assim, “é parte da responsabilidade do professor ajudar os alunos a se interrogarem sobre as crenças e valores escondidos que acompanham o conhecimento” (Canagarajah, op.cit: 16).
- e) O conhecimento é negociado: por esse princípio, o conhecimento é visto como resultado de constante negociação entre comunidades no que se refere a valores, crenças e conhecimento prévio, e não como um processo em que informações, fatos e regras são simplesmente descarregados sobre os alunos. “O conhecimento

em si mesmo é um construto fluido, moldado por práticas sociais e culturais daqueles que o produzem” (op.cit). Sendo assim, é importante negociar esse conhecimento de forma mais consciente, para envolver professores e alunos no processo de aprendizagem.

- f) O conhecimento é político: na perspectiva da Pedagogia Crítica, a escolarização tem implicações no exercício de poder e dominação na sociedade, contrariamente à visão da Pedagogia Majoritária, que considera o conhecimento como livre de valores, como pragmático e autônomo. A Pedagogia Crítica advoga que “professores têm a responsabilidade ética de negociar os valores e interesses ocultos por trás do conhecimento” e que, portanto, devem posicionar-se, não podendo, contrariamente ao que defende a Pedagogia Majoritária, funcionar como intermediários descomprometidos em relação a fatos com os quais não concordam. (Canagarajah, 2000: 17).

## 2. Os princípios da Pedagogia Crítica e a experiência da elaboração de um jornal escolar

Vários princípios da Pedagogia Crítica, relacionados acima, orientaram, de uma forma ou de outra, grande parte do processo que consistiu na elaboração do primeiro número do jornal escolar da EEPS, no município de Bragança Paulista.

Na qualidade de pesquisadora e interventora, uma vez que a pesquisa proposta e levada a cabo, até o momento, revestiu-se de um cunho eminentemente interventivo, procurei, ao lado da professora-colaboradora, conduzir o processo de forma a levar em conta vários aspectos dos quais tais princípios são constituídos.

Assim, a preocupação inicial maior era fazer com que o jornal fosse efetivamente “dos alunos”, ou seja, que suas experiências pessoais e coletivas, seu contexto social e histórico, suas motivações, anseios e reivindicações fossem não apenas considerados, mas, efetivamente, traduzidos em seus textos e em todo o curso do projeto.

Tudo isso vem ao encontro dos dois primeiros princípios, o da pessoalidade do conhecimento e o de sua situacionalidade, já que, ao invés de o aluno “ser imparcial e neutro na aquisição do conhecimento, [ele] é inserido, inversamente, dentro de seu ambiente, sendo, portanto, condicionado pelas influências do contexto em que vive” (Canagarajah, op.cit:15). Essa é também uma das proposições de Hernández (2001:03), ao postular que:

a aprendizagem realiza-se de maneira situada, o que quer dizer que a situação na qual uma pessoa aprende tem um papel

fundamental naquilo que se aprende (...) Enquanto a visão tradicional da cognição centra-se no indivíduo como unidade básica de análise, a perspectiva situada se localiza nos sistemas de interação, incluindo os indivíduos como participantes, interagindo uns com os outros, assim como com os materiais e os sistemas de representação. A perspectiva situada da cognição sugere a importância de colocar "atividades autênticas" na sala de aula (...) e que são similares às que realizam os "práticos" de um campo de estudo ou de um tema.

Além de partir da prática social dos próprios alunos, outra preocupação central foi trabalhar a escrita levando em conta a sua função social de origem, ou - para aplicar a terminologia utilizada pelos PCNs (1998) - trabalhar com textos "verdadeiros", com leitores e escritores "verdadeiros", ou seja, tentar conduzir "atividades autênticas", como propõe Hernández (2001). No capítulo "**Que escrita cabe à escola ensinar**", os PCNs (1998:34) trazem explicitamente essa orientação:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (...) A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Esse foi um dos princípios orientadores da proposta de elaboração do jornal escolar; em vez de produzir textos cujo objetivo fosse simplesmente testar a competência escrita do aluno sob o ponto de vista da avaliação do professor, os alunos iriam produzir textos que, partindo de sua realidade própria, de suas práticas sociais, iriam efetivamente ser lidos por outras pessoas, por outros alunos, professores, funcionários da escola e mesmo por outras pessoas fora dela.

Para isso, a primeira providência foi deixar que os próprios alunos escolhessem tanto as seções quanto os temas que formariam o jornal, pois era imprescindível que ele espelhasse efetivamente a realidade deles. Assim, a primeira discussão com os alunos envolveu questões tais como: qual o tipo de jornal que eles queriam elaborar, quem gostariam que fossem os leitores daquele jornal, quais seções gostariam que constasse, quais temas sugeriam para abordagem etc.

Essa perspectiva vem ainda ao encontro da Pedagogia de Projetos, proposta por Hernández e Ventura (1998), que tem inspirado ações pedagógicas inovadoras em várias escolas do mundo e que advoga a necessidade e importância de se traçar um currículo centrado em problemas ou temas de estudo que se relacionem aos interesses dos alunos, no sentido de que sejam interessantes, porque lhes ajuda a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios (Hernández, 2001).

Outro princípio da Pedagogia Crítica, segundo o qual o conhecimento é cultural, orienta para essa mesma direção, pela qual não há uma única visão “verdadeira” e universal da realidade, porque o conhecimento é socialmente construído e tudo tem relação com a prática social de cada comunidade. Tanto esse princípio como o de que o conhecimento é negociado, uma vez que é resultado de constante negociação em relação a valores, crenças e conhecimento prévio, pontuaram o percurso da pesquisa.

Assim, a aprendizagem foi concebida não como um processo em que informações, fatos e regras são simplesmente descarregados sobre os alunos, mas como “um construto fluido, moldado por práticas sociais e culturais daqueles que o produzem” (Canagarajah, 2000:16).

Da mesma forma, os princípios da Pedagogia Crítica que defendem o conhecimento como ideológico e político balizaram também todo o processo de elaboração do jornal, uma vez que, nesse ínterim, foram surgindo problemas, colocados pelos próprios alunos, em que questões de valores, autonomia e ética precisaram ser debatidas e exploradas. Esse contexto possibilitou aos alunos adotar uma orientação crítica quanto à aprendizagem na sala de aula.

### 3. A prática social como ponto de partida para a elaboração do jornal e para a dinamização do ensino crítico da linguagem

Em sua obra “*Critical Language Awareness*”, Fairclough (1992:03) defende o conhecimento crítico da linguagem como “um pré-requisito para uma efetiva cidadania democrática”, que deveria ser vista como um ‘entitamento’ para a cidadania, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de crianças em direção à cidadania no sistema educacional”.

Ao criticar o ensino da linguagem com foco apenas no treinamento de habilidades lingüísticas, o autor enfatiza a necessidade de um componente crítico nesse ensino, que relacione as práticas de linguagem às relações sociais e de poder que lhes subjazem; sob pena de, em assim não fazendo, falhar o professor em sua responsabilidade de educador.

Ainda segundo Fairclough (op.cit:06), "as pessoas não podem ser efetivos cidadãos em uma sociedade democrática se sua educação as priva de uma consciência crítica de elementos-chaves dentro de seu ambiente físico ou social".

Para ele, o desenvolvimento de um conhecimento crítico do mundo e das possibilidades para mudá-lo deve ser o principal objetivo de toda educação, inclusive da educação lingüística.

Nessa mesma perspectiva, Bazerman (2006) defende o potencial das práticas educacionais, sobretudo o ensino da linguagem escrita, para ajudar as pessoas a aprenderem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e a serem agentes sociais efetivos.

Para esse autor, a escrita é imbuída de agência, e o caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros escritos possibilita às pessoas realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança. Assim,

se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. (p.11)

O autor critica as condições tradicionais de ensino da escrita, segundo as quais as habilidades da escrita parecem estar ligadas apenas às instituições e aos fins da escolarização, o que, segundo ele,

pode levar as pessoas a pensar que toda escrita é como a escrita da escola. Esse pensamento se destaca como um obstáculo à introdução dos alunos nos muitos usos da escrita com propósitos outros que não os da escrita da escola. (p.13)

Condena ainda o grande peso das tradições e ferramentas apresentadas aos alunos, que lhes concedem pouco espaço para que possam, sozinhos, contribuir significativamente.

Todos esses conceitos – tomar a prática social dos alunos para o desenvolvimento das atividades, trabalhar sob a ótica do ensino crítico da linguagem, incentivar o uso interativo e agentivo dos gêneros textuais – nortearam, de alguma forma, tanto a concepção quanto o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Com relação ao primeiro ponto, já no início do processo da elaboração do jornal, que correspondeu à definição das seções e dos temas para o jornal, foram surgindo questões e problemas levantados pelos alunos que, dadas as características do processo conduzido, não poderiam ter sido antecipados.

Como se tratava de assuntos diretamente ligados à cultura e à prática social dos próprios alunos, muito facilmente deixariam de ser cogitados por nós, professores que guiávamos as atividades.

Esse aspecto, que vai ao encontro de vários princípios da Pedagogia Crítica, como o de que o conhecimento é pessoal, é situado e é negociado, constituiu um dos mais importantes pontos da pesquisa. Foram as práticas sociais dos alunos que incentivaram o processo de elaboração do jornal e que continuaram a informar todo o seu desenvolvimento.

Deixar que os próprios alunos fossem delineando e construindo os objetos de suas reportagens, notícias, entrevistas, artigo de opinião etc, foi determinante para alcançar o considerável grau de envolvimento e interesse obtidos, a ótima qualidade dos debates realizados e a satisfação (tanto dos alunos leitores e, sobretudo, quanto a dos produtores) com relação ao resultado alcançado ao final dos três meses de trabalho. A experiência veio a confirmar o postulado por Kleiman (2006), ao dizer que:

são as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. (p.25)

Ao mesmo tempo, o jornal permitiu trabalhar com o gênero textual/discursivo dentro de uma dimensão contextualizada, ou seja, a partir da prática social dos alunos, nos moldes do que preceitua Bazerman (2006:10), ao enfatizar a necessidade de o gênero ser ensinado não como um construto formal, abstraído de seus usos, mas “como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros”.

Esse autor manifesta grande inquietação com um sistema de ensino preocupado apenas com as formas lingüísticas, no qual o ensino de gênero é abordado “como uma disciplina puramente formal”.

Posição semelhante é defendida por Kleiman (op.cit:33), quando diz que “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário”.

Segundo essa autora, a elevação do gênero a simples elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalingüísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos alunos.

Dessa forma, a produção de cada um dos gêneros jornalísticos e mesmo de outros gêneros (como o do debate regrado, que precedeu a produção do artigo de opinião e sucedeu a uma das entrevistas utilizadas para uma das reportagens) foi impulsionada, antes de tudo, pela prática social dos alunos.

Assim, por exemplo, tanto a reportagem sobre uma polêmica envolvendo o uso do boné<sup>3</sup> na escola, quanto o debate regrado e a produção do artigo de opinião sobre esse tema partiram do mesmo "problema" vivenciado pelos alunos naquela escola, qual seja, a existência de uma regra que proibia o uso do boné no recinto da escola.

Desse modo, quando perguntados sobre as seções que pretendiam inserir no jornal, alguns alunos sugeriram uma seção de críticas, para que pudessem criticar a atitude "autoritária", segundo eles, da direção, em "impor" uma regra com a qual não concordavam absolutamente.

Esse foi o "gancho" que a professora-colaboradora e eu utilizamos (e há de se destacar a importância crucial da atuação do professor-mediador das atividades, para saber aproveitar as "pistas" dos alunos na colocação e abordagem de questões relevantes, a fim de que possa ampliá-las e debatê-las com a turma) tanto para direcioná-los para a correta denominação, identificação e características do gênero em questão (no caso, o Artigo de Opinião), quanto para criar oportunidades de continuar abordando a questão, sob uma perspectiva crítica, questionadora e reflexiva.

Para tanto, a providência seguinte foi sugerir aos alunos que fossem entrevistar a Diretora da escola na ocasião, para tentarem descobrir as razões do estabelecimento/"imposição" da regra.

Nessa entrevista, a Diretora elencou uma série de motivos para a implementação da regra, tais como a existência de "guerrinhas de bonés", a possibilidade de esconder objetos dentro deles, o dever da escola em preparar o aluno para a sociedade, já que o uso desse acessório era proibido em vários ambientes etc.

A partir daí e do debate que propusemos sobre o mesmo assunto (e que foi efetivamente realizado na aula seguinte), começamos a trabalhar com os alunos conceitos fundamentais para a escrita de um Artigo de Opinião, tais como a tese, a argumentação, a fundamentação e a contra-argumentação.

Isso porque, ao lado dos argumentos da direção, os alunos colocaram seus próprios argumentos, ao dizer que o uso do boné não

---

<sup>3</sup> Desde o início do ano letivo, foi implementada uma medida na escola segundo a qual ficava proibido o uso do boné dentro do espaço escolar, inclusive fora da sala de aula. A medida gerou, na generalidade dos alunos, inclusive das meninas, um sentimento de enorme insatisfação e revolta.

prejudicava a aprendizagem; que se tratava de um acessório como outro qualquer; que fazia parte da “cultura”/“estilo”/“forma de expressão” de algum adolescente etc, bem como refutaram os argumentos da direção.

As atividades possibilitaram, ainda, despertar nos alunos a percepção da importância do debate e da reflexão para a ampliação e para o esclarecimento dos diversos pontos de vista levantados.

Ademais, a necessidade de exercitar o olhar para, numa perspectiva dialética, tentar colocar-se em uma posição contrária à que defende (esse exercício foi efetivamente realizado por um grupo de alunos, que, não querendo a princípio defender, a título de exercício, o ponto de vista da direção da escola – contrário ao deles, portanto –, acabaram aceitando o desafio e se saíram melhores – na avaliação do grupo de alunos observador do debate – do que os alunos que defendiam, efetivamente, seus próprios pontos de vista), seja para refutá-la em seguida, seja para aderir a ela, em uma reconsideração de sua posição inicial.

Esse reposicionamento constitui o que Knoeller (2004:149) denomina *Narrativas de Repensamento*, orais ou escritas, que ocorrem, segundo esse autor, quando os alunos “testam perspectivas ou recontam viradas na sua compreensão, traçando o processo pelo qual se chega a um ponto de vista”.

Por meio dessas narrativas, os alunos expressam o desenvolvimento de suas próprias interpretações dialogicamente, geralmente justapondo várias diferentes perspectivas no processo.

Podem, por exemplo, expressar idéias às quais aderiram antes, mas não mais, contrastando suas posições anteriores com as novas. Esses contrastes são a base das *Narrativas de Repensamento*: um relato de como o ponto de vista de alguém muda ao longo do tempo. Isso foi o que aconteceu após a realização do debate em que se discutiu se era adequado ou não manter a regra implementada na escola que proibia o uso do boné naquele espaço.

Durante a avaliação do grupo observador do debate<sup>4</sup>, uma aluna mencionou que, “antes do debate começar, todo o grupo [observador] defendia o uso do boné, mas, durante o debate, todo o grupo viu que o “Grupo Contra” foi bem mais convincente, que apresentou melhores argumentos para justificar o porquê de não usar o boné na escola”.

---

<sup>4</sup> Naquele dia, a turma foi dividida em três grupos para debater a manutenção ou revogação da regra que proibia o uso do boné na escola. O primeiro grupo de alunos defendeu a manutenção da regra (contra o boné); o segundo, a revogação da regra (a favor do boné); e o terceiro grupo deveria observar qual dos dois grupos defendeu melhor seu ponto de vista e conseguiu convencer mais.

Essa declaração foi apoiada pelos demais membros do grupo e ratificada verbalmente por outra aluna do mesmo grupo, que concordou dizendo: "realmente, eles foram bem melhores".

Neste ponto, não chega a ficar evidente um reposicionamento dos membros do grupo observador de "pró-boné" para "contraboné", mas ficou evidente que ocorreu uma "virada de posição" do grupo, que passou a enxergar a questão sob, pelo menos, duas perspectivas: a dos alunos e a da direção, configurando o que Knoeller (op.cit:149) denomina de "conciliação de perspectivas múltiplas internalizadas".

Para essa autora, "quando a discussão em sala de aula permite que o aluno se manifeste, ecoando e respondendo perspectivas expressadas por seus colegas, a interpretação se mostra um processo altamente social" (p.150).

É possível que a polêmica gerada em torno da proibição do boné e traduzida no debate em questão tenha gerado também um reposicionamento dos próprios membros da direção da escola, que, ao assistirem e/ou terem tomado conhecimento dos argumentos levantados pelos alunos na ocasião, prontificaram-se a rediscutir e, eventualmente, a rever a implementação da regra.

Esse reposicionamento é externado na declaração da coordenadora da Escola, que, após assistir à discussão, reconheceu que o grupo contrário à regra (pró-boné) tinha razão ao argumentar em favor da necessidade da democracia na escola e que, realmente, era importante a participação dos alunos nas decisões da escola, pois isso diminuía "as contradições e os conflitos" existentes.

Afirmou ainda que o debate poderia subsidiar o trabalho dela junto à direção da Escola e que iria "usar esse resultado do debate como subsídio para uma reflexão nossa [da direção] com os professores".

Esses são apenas alguns exemplos da infinidade de oportunidades que surgiram ao longo do processo de elaboração do jornal, para se instaurar discussões, debates e questionamentos, tanto sobre os assuntos escolhidos para serem abordados nos diversos gêneros jornalísticos quanto sobre a sua realização lingüística (oral ou escrita).

Em todos esses momentos, embora nem sempre o tempo tenha sido suficiente para aprofundar como se poderia os temas e as questões subjacentes às práticas lingüísticas envolvidas e aos sujeitos dessas práticas, foi possível identificar claramente a imensa potencialidade do processo de elaboração de um jornal escolar para dar vazão a uma infinidade de situações que uma perspectiva de ensino crítico da linguagem pode e deve permear.

#### 4. O Jornal Escolar: oportunidade e estímulo ao ensino crítico da linguagem, à agência e ao exercício da cidadania

Além da questão do uso do boné na escola, vários outros temas escolhidos pelos alunos para abordar em suas reportagens, notícias e entrevistas dariam ensejo, igualmente, a discussões e reflexões, tanto profícuas quanto interessantes, para estimular nos alunos o desenvolvimento de seu senso crítico e de seu potencial como cidadãos e agentes em seus meios sociais.

Assim, por exemplo, a reportagem sobre o grêmio da escola, que relatou os problemas enfrentados pela agremiação (falta de recursos financeiros, inexistência de um local para sua sede), a sua atuação precária (apesar de algumas conquistas obtidas) e as limitações colocadas pela direção seriam, igualmente, tópicos que oportunizariam muitas discussões e reflexões numa ótica do ensino crítico da linguagem, da agência social por meio da escrita e do exercício da cidadania.

Seriam ainda temas bastante viáveis para se trabalhar de forma inter e transdisciplinar, o que poderia enriquecer e ampliar ainda mais o debate e a participação.

Da mesma forma, outros temas abordados nos textos jornalísticos dos alunos, como a precariedade e inoperância da atual biblioteca da escola, o preconceito existente em relação a uma "tribo" adolescente emergente da qual fazem parte muitos adolescentes homossexuais, dariam, igualmente, margem a uma série de reflexões importantes e interessantes, tanto do ponto de vista da formação cidadã e humanística, quanto da perspectiva dos próprios alunos, já que são assuntos que permeiam as suas práticas sociais nos vários papéis sociais que exercem: de alunos, filhos, adolescentes etc.

Entretanto, a proximidade do final do ano letivo<sup>5</sup> e o pouco tempo (aproximadamente três meses) que tivemos para desenvolver o primeiro número do jornal não permitiram que aprofundássemos muitas dessas questões, que, sem dúvida, ofereciam um enorme potencial para desencadear reflexões de mais alta relevância para uma formação crítica e cidadã desses estudantes.

Além disso, devido à inexperiência de todos os participantes com a elaboração de um jornal escolar, inclusive minha própria, foi preciso consumir boa parte do tempo em questões preparatórias, tais como a familiarização dos alunos com os diversos gêneros jornalísticos e o

---

<sup>5</sup> A publicação do primeiro número do jornal ocorreu no dia 29 de novembro de 2006, apenas duas semanas antes do fim do ano letivo.

domínio de sua estrutura temática, composicional e estilística, e com a aprendizagem do programa de diagramação do jornal, que foi praticamente toda realizada pelos próprios alunos (sem o auxílio de um técnico especialista).

Outros elementos dificultadores foram as limitações estruturais da própria escola, tais como a inexistência de um laboratório estruturado de informática, o reduzido número de computadores disponíveis para digitação dos textos e a precariedade da biblioteca existente (tema, por sinal, abordado em uma das reportagens dos alunos), problemas, aliás, lamentavelmente corriqueiros na maioria das escolas públicas brasileiras.

## 5. As potencialidades do Jornal Escolar como recurso didático

Apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto de elaboração do jornal escolar revelou-se, a meu ver, bastante exitoso e produtivo, por vários motivos, entre os quais destacaria dois:

- a) A promoção da função social da escrita, a partir das práticas sociais dos próprios alunos, fugindo, assim, à arraigada tradição do ensino da escrita de uma forma descontextualizada, vazia, mecanizada, em que o aluno escreve apenas para a avaliação do examinador. Nessa perspectiva, o aluno escreve sobre assuntos que lhe interessam e/ou dizem respeito, sabendo que seu texto será muito mais do que um conjunto de palavras submetido à correção, pois será, efetivamente, lido por outros alunos, como ele, e por outras pessoas, que não apenas o professor. No *site* do "Primeiras Letras", projeto de incentivo à produção de jornais escolares que está sendo desenvolvido no Ceará desde 1996 e em Pernambuco desde 2003, esse aspecto é destacado como um dos objetivos do projeto: "É um fato que a participação no jornal escolar constitui um fator de estímulo e motivação para os alunos, que têm suas opiniões e produções (textos, pesquisas e desenhos) valorizadas pela divulgação pública". Nessa mesma ótica, Bazerman (2006:18) aponta que "se colegas, família e amigos constituem a audiência, a escrita constrói identidade, relações e compreensão mútua". Outro aspecto é que, ao partir das práticas sociais dos alunos, o grau de envolvimento e interesse dos alunos é bastante ampliado. No nosso caso, por exemplo, havia um grupo de três alunos, normalmente estigmatizados de desinteressados, dorminhocos e dispersos. Tratava-se de três esportistas que sempre participavam dos campeonatos da escola e que, na opinião generalizada da turma, não "gostavam" de estudar. Entretanto, no

projeto do jornal, já no início do processo, esses alunos pediram para cuidar da sessão de esportes. Pesquisaram sobre o assunto, conseguiram fotos, fizeram entrevistas com outros atletas e, ao final do projeto, elaboraram duas boas reportagens esportivas; uma sobre o campeonato de futebol de que participaram e outra sobre Mountain Bike, outro esporte de que gostavam. Não se trata de alunos que se “transformaram” de uma hora para outra, que, de “desinteressados”, passaram a “disciplinados”; a verdade é que, de alguma forma, eles envolveram-se mais com o tema sobre o qual escreveram, porque esse pertencia ao domínio de suas práticas sociais. Esse fato revela que tomar a prática social (diferenciada em relação a cada aluno, ou, pelo menos, a cada grupo de alunos) como ponto de partida pode dinamizar o processo da escrita e dar-lhe um sentido mais significativo e interessante, e como o jornal escolar, pelas múltiplas temáticas que lhe são constitutivas, pode fomentar e materializar todo o processo.

- b) A abordagem interacional e social do gênero. Ao trazer a escrita jornalística para a escola, trabalha-se numa ótica da visão interacional de gênero (Bazerman, op.cit.), fazendo com que mais tipos de escrita tornem-se significativos para os alunos. Ao mesmo tempo, esse tipo de escrita estimula a agência social, pois, como sustenta Bazerman (op.cit:19), a abordagem social do gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência. Para esse autor:

Uma visão social da escrita (...) pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação. Eles [os alunos] encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades. Assim, os alunos verão não somente sua escrita influenciando pessoas e projetos que os cercam, mas serão motivados a buscar mais recursos para serem ainda mais efetivos (...) O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade.

No nosso caso, essa agência foi verificada, por exemplo, quando, por meio do debate regrado realizado na sala de aula e do Artigo de Opinião produzido pelos alunos, esses acabaram “pressionando” a

direção da escola para abrir um espaço de discussão com vistas a rever a regra da qual discordavam e pela qual se sentiam prejudicados.

Isso de fato aconteceu, já que, embora não concordasse com o posicionamento dos alunos, a diretora concordou em retomar o assunto no ano seguinte (já que não era possível alterar a regra àquelas alturas do ano letivo) para rediscutir o teor da regra e eventualmente alterá-la, conforme os alunos reivindicavam.

Vale ressaltar que, durante o período de execução do projeto, alguns alunos manifestaram insatisfação pela dificuldade de estabelecer um diálogo com a direção da escola quando queriam fazer suas reivindicações.

Entretanto, quando perguntados em uma entrevista escrita se achavam que algo mudaria na escola após o jornal, uma das respostas mais recorrentes foi que o jornal mudaria e/ou facilitaria o diálogo com a direção da escola e que, por meio do jornal, a voz dos alunos seria mais ouvida e/ou respeitada.

Isso revela certa consciência pelos alunos do “poder da escrita” (Bazerman, 2006) enquanto “ferramenta para a agência”. Ademais, demonstra certo fortalecimento sentido pelos alunos, ao vislumbrarem no jornal um instrumento para expressar seus pontos de vistas, para fazer reivindicações e para estabelecer um canal de comunicação com a direção da escola.

Além desses dois fatores, outro ponto que considero de grande importância é a possibilidade que o jornal escolar oferece, enquanto recurso didático, de incentivar e promover o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo.

Praticamente todas as atividades foram realizadas em grupo, desde o início das atividades preparatórias, e essa sistemática mostrou-se bastante produtiva.

Assim, quando da definição das seções, cada grupo escolheu, tão democraticamente quanto possível, a seção que preferia desenvolver, levando em conta, de forma geral, as afinidades dos membros do grupo.

Acredito que isso tenha possibilitado também uma integração maior entre nós professoras e os alunos, e entre eles entre si; não só dentro do mesmo grupo, mas também entre grupos diferentes, já que, em alguns momentos, membros de um grupo deram algum tipo de auxílio ou sugestão a outro grupo. Na entrevista escrita, um aluno, bastante tímido na sala de aula, assinalou o trabalho em grupo como o aspecto mais positivo durante a elaboração do jornal.

Finalmente, acredito ser importante destacar o fato de que o jornal escolar permite que tanto o trabalho dos alunos quanto o dos(as) professores(as) possa ganhar visibilidade e reconhecimento. Essa é uma das grandes vantagens pedagógicas do jornal escolar, segundo o

educador francês, Freinet (1976), considerado o idealizador do jornal escolar como recurso didático a ser utilizado na sala de aula.

Ele (op.cit.) ressaltava a capacidade de o jornal materializar o esforço tanto do professor quanto do aluno e de tornar o produto desse esforço conhecido dos leitores, podendo vir mesmo a ultrapassar os meios escolares e alcançar outros meios sociais. Isso revela também a potencialidade desse recurso didático em fomentar a agência dos alunos para atuarem não apenas dentro da escola, mas até mesmo além dela.

#### 6. Por uma orientação crítico-reflexiva dos estudos da linguagem

Há uma corrente emergente entre alguns estudiosos da linguagem, sobretudo entre os lingüistas aplicados, no sentido de incorporar aos estudos lingüísticos teorizações de outras ciências, notadamente as ciências sociais e as humanidades. Em relação às pesquisas em Lingüística Aplicada, Moita Lopes (2006) credita essa necessidade ao fato de que:

uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. (p.21)

Fabício (2006) postula também a adoção de uma postura mais crítica no campo dos estudos lingüísticos, com uma orientação explícita voltada para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da idéia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas. Segundo o autor,

vem ganhando vulto na área, desde os primeiros estudos em análise crítica do discurso (...) o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea. (p.49)

Numa perspectiva semelhante, Rajagopalan (2006) advoga a necessidade da construção de conhecimentos mais responsivos à vida social em tempos pós-modernos e critica a lingüística teórica por sua falta de preocupação com o mundo social e com os conhecimentos, crenças e visões que as pessoas têm sobre a linguagem.

Em consonância com os princípios da Pedagogia Crítica, esse autor defende a Lingüística Crítica, que se coloca em rota de colisão com a chamada lingüística *mainstream*, na medida em que nega o princípio neopositivista da “neutralidade” do cientista, preocupa-se com a natureza social do fenômeno lingüístico e lhe confere uma dimensão política, reconhecendo no pesquisador um potencial (e uma conseqüente responsabilidade ética) para interferir na realidade que aí está.

Embora esta pesquisa ainda não esteja concluída, já que nossa intenção é dar sustentabilidade ao projeto para que o jornal possa se tornar permanente naquela escola, acredito que as idéias dos autores acima têm inspirado, e devem continuar a fazê-lo, a concepção e o desenvolvimento desse estudo.

Adotar uma postura crítico-reflexiva em relação às atividades desenvolvidas e ter consciência do papel do pesquisador como agente motivador de ações para interferir na realidade dos participantes da pesquisa são, sem dúvida, questões que me acompanham nesse processo e com as quais me vejo intimamente comprometida.

#### Considerações finais

Os recortes que fiz para este trabalho não conseguem, evidentemente, traduzir a totalidade daquilo que representou todo o projeto de elaboração do jornal escolar da EEPX. Muitos outros aspectos, surgidos no curso do projeto, oferecem também uma enorme gama de possibilidades de análises, sobre as quais pretendo ainda me debruçar atentamente em seguida.

Acredito ter mostrado, até aqui, como o jornal escolar pode constituir-se em uma ferramenta preciosa para desenvolver e incrementar uma série de movimentos dentro de um ambiente escolar, propícios ao desenvolvimento, nos alunos, de uma consciência crítica da linguagem e de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy In: \_\_\_\_\_. *Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 09-37.
- DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro – Cidadania hoje e amanhã*. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUG, N. *Critical Language Awareness*. New York: Longman Publishing, 1992.

FREINET, C. *O Jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1976.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Revista de Educação*, v. 3. 4: 2-7. Porto Alegre, 2001.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KNOELLER, C. Narratives of rethinking: the inner dialogue of classroom discourse and student writing. In: BALL, A. & FREEDMAN, S. *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge University Press: London, 2004.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUÊS, Vol II, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Programa Fundescola, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*, São Paulo: Parábola, 2006.

Projeto Primeiras Letras: fonte:

[www.cenap.org.br/\\_novosite/cnpletras/letras.htm](http://www.cenap.org.br/_novosite/cnpletras/letras.htm).

Recebido em setembro de 2007

Aprovado em fevereiro de 2008