

Organizadores

Adair Bonini

Daniella de Cássia Yano

Gabriela Rempel

GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Pesquisa e ensino
no chão da escola



Pedro & João
editores

**Gêneros jornalísticos em uma
perspectiva crítica:
pesquisa e ensino no chão da escola**



Pedro & João
editores

Adair Bonini
Daniella de Cássia Yano
Gabriela Rempel
(Organizadores)

**Gêneros jornalísticos em uma
perspectiva crítica:
pesquisa e ensino no chão da escola**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adair Bonini; Daniella de Cássia Yano; Gabriela Rempel [Orgs.]

Gêneros jornalísticos em uma perspectiva crítica: pesquisa e ensino no chão da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 397p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0588-5 [Impresso]

978-65-265-0592-2 [Digital]

1. Gêneros jornalísticos. 2. Perspectiva crítica. 3. Pesquisa. 4. Ensino. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUÇÃO

1. *Gêneros do discurso e práticas jornalísticas na aula de língua portuguesa a partir de uma abordagem crítica: introdução ao livro* - Adair Bonini, Daniella de Cássia Yano, Gabriela Rempel 9
2. *A Análise Crítica de Gêneros do discurso* – Daniella de Cássia Yano, Adair Bonini, Gabriela Rempel 19

PARTE II - O JORNAL ESCOLAR E A ESCOLA

3. *Gêneros jornalísticos e letramento midiático* – Adair Bonini 57
4. *Jornal escolar versus jornal convencional* – Vanessa Wendhausen Lima 85
5. *A definição da pauta jornalística e a autoria dos textos* – Paula Isaias Campos-Antoniassi 119
6. *A revisão de texto do/a estudante: o caso do gênero entrevista jornalística* – Josiane Cristina Couto e Adair Bonini 145

PARTE III - AS VÁRIAS FORMAS DO JORNALISMO

7. *Mídia contra-hegemônica e jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante* – Adair Bonini 173
8. *Jornalismo independente e transividade dialógica de estudantes* – Gabriela Rempel 199

PARTE IV – O JORNAL ESCOLAR ON-LINE

9. *Jornais escolares on-line e a relação com o discurso jornalístico dominante* – Daniella de Cássia Yano 235

10. *Ensino de ciência via jornal escolar on-line* – Joselice da Rocha Leal 271

PARTE V – JORNALISMO COMO TEMA DAS POLÍTICAS DE ENSINO DE LINGUAGEM

11. *Políticas de ensino de práticas jornalísticas* – Adair Bonini 309

12. *A reenunciação do discurso jornalístico em materiais instrucionais a docentes* – Adair Bonini 337

REFERÊNCIAS 371

SOBRE AS AUTORAS / O AUTOR 395

PARTE I

INTRODUÇÃO

GÊNEROS DO DISCURSO E PRÁTICAS
JORNALÍSTICAS NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM
CRÍTICA: INTRODUÇÃO AO LIVRO

Adair Bonini
Daniella de Cássia Yano
Gabriela Rempel

**O ENSINO DE LINGUAGEM VIA PRÁTICAS
JORNALÍSTICAS**

Cada ação que realizamos e que pode ser reconhecida por outra pessoa, ou seja, que tem determinado nível de codificação na sociedade ou em determinados grupos, é uma prática social. Desse modo, saudar interlocutores/as no início de uma interação (*Bom dia!*; *Oi!*; *Olá, amigão!*) é uma prática social, assim como organizar uma festa de aniversário infantil, ou plantar um jardim. Uma boa parte das práticas sociais, e talvez até as mais centrais, são práticas de linguagem (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A prática social tem sido o elemento norteador do ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas três últimas décadas no Brasil, num processo de mudança radical da metodologia pedagógica desse componente curricular que, se ainda não se completou, tem tomado corpo conforme passam os anos. O conceito de prática, como parte de uma política nacional de ensino e aprendizagem, é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Nesse documento, a

aprendizagem de língua portuguesa é entendida como decorrente da experiência do/a estudante de uso da linguagem e de reflexão sobre esse uso. Para materializar a prática, ou para efetivar o uso, os textos produzidos, lidos, escutados pelos/as alunos/as devem ser trabalhados na forma de gêneros do discurso,¹ conforme propõem os PCN. Os agrupamentos de gêneros sugeridos pelo documento (literários, da imprensa, de divulgação científica, publicidade) colocam em cena certos domínios de práticas (literária, jornalística, científica e publicitária). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento curricular mais recente, o conceito de prática aparece retomado em modo similar ao dos PCN, além de acentuado pela presença dos campos de atuação (artístico-literário, jornalístico/midiático, das práticas de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública, da vida cotidiana), os quais correspondem aproximadamente a certas esferas da atividade humana (conceito de BAKHTIN, 2006[1953]), quais sejam: artística, literária, jornalística, publicitária, digital, midiática, acadêmica, científica, jurídica, administrativa e cotidiana.

Nesse cenário, a prática jornalística aparece como um importante elemento, haja vista a sua clara explicitação em ambos os documentos. Não surpreende o destaque que ganha essa prática, uma vez que ela tem se constituído um fator determinante das relações e dos eventos sociais na idade contemporânea (a do mundo liberal moderno), a qual está vigente desde o século XVIII. Na era eletrônica (do rádio, da tevê, do computador), esse impacto

¹ Optamos por utilizar nessa introdução apenas o termo gênero do discurso, embora haja abordagens que adotem o termo gênero textual. Trata-se de uma opção política, haja vista que defendemos uma perspectiva mais discursiva do que tipológica para o gênero. Seria também salutar, principalmente para fins pedagógicos, que houvesse um maior consenso terminológico na área, aparando aristas que apenas dificultam a discussão e a aplicação dessas teorias no plano escolar, uma vez que essa não é uma distinção fundamental. É salutar utilizar o termo gênero do discurso também em função de a teorização de Bakhtin ser produtiva e amplamente dominante nos currículos e no debate acadêmico sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Brasil.

da prática jornalística sobre o andamento das ações, e decisões, sociais, tem sido ainda maior, em função do amplo alcance que os textos produzidos ganharam.

Ressaltemos também o descomunal poder que as grandes empresas de comunicação (as quais atuam em coordenação, em redes) têm para influenciar no desencadeamento dos fatos que dizem respeito aos seus interesses e aos do grande empresariado ao qual elas servem. Esses interesses podem incluir ações altamente impactantes como, por exemplo, as campanhas pela privatização de empresas públicas, pela queda de governos, pelo alinhamento do país a determinado bloco geopolítico, e que não raramente têm sido exitosas no modo como conseguem mobilizar a adesão do público leitor, espectador, ouvinte.

Sendo assim, saber interpretar os textos da esfera jornalística (compreender a sua linguagem, os seus temas, os seus interesses) é um item fundamental para a formação e para a participação social crítica. Por meio do uso de gêneros jornalísticos e da reflexão sobre este uso, aprendemos as formas e a organização da língua e, também, aprendemos um importante modo como os/as sujeitos/as se organizam e atuam em sociedade: o das práticas de noticiabilidade. No tratamento pedagógico desses textos, é necessário, ressaltamos, não considerar o jornalismo como um bloco monolítico, mas entender que, ao lado da prática dominante, há manifestações alternativas, divergentes (os jornalisismos comunitário e independente, p. ex.), as quais propõem outras perspectivas para o desenvolvimento das práticas de noticiabilidades e para a organização da sociedade. Tais perspectivas alternativas precisam ter um lugar importante nas atividades a serem desenvolvidas com vias ao letramento jornalístico.

Nesse contexto, o presente livro reúne um conjunto de trabalhos que procuram traçar caminhos em direção a essa metodologia de ensino de língua portuguesa, enfocando uma prática social específica: a jornalística. Tratam-se de textos decorrentes de um amplo projeto de pesquisa relacionado ao

jornal escolar impresso e digital, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenado pelo professor Adair Bonini, no interior do qual diversas dissertações e teses foram defendidas ao longo de uma década (LIMA, 2014; CAMPOS-ANTONIASI, 2014; COUTO, 2016; BERGAMO, 2018; YANO, 2020; REMPEL, 2020; DIATEL, 2020; LEAL, 2021).²

Além do objeto comum, o ensino de língua portuguesa por meio do jornal escolar, esse grupo também adota uma perspectiva teórica específica: de análise crítica dos gêneros do discurso (ACG), nesse caso, aplicada às situações de ensino e aprendizagem de linguagem.

Nesta introdução, pretendemos expor algumas coordenadas para um melhor aproveitamento na leitura dos capítulos que compõem o livro. Traçamos, na sequência, portanto, um breve apanhado sobre a ACG, um pouco da história das pesquisas do projeto sobre o jornal escolar na UFSC e uma explicação sobre a arquitetura do livro.

A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS COMO CAMPO DE PESQUISA E REFLEXÃO PEDAGÓGICA

A ACG é uma abordagem de estudo dos gêneros a partir de uma perspectiva crítica do discurso. Centra-se no fato de que o gênero, como elemento da interação linguageira, participa na reprodução e/ou mudança dos discursos, entendidos, nesse caso, como as representações linguísticas e semânticas sobre as identidades, sobre as relações entre as pessoas e sobre o modo como o mundo é concebido (FAIRCLOUGH, 2003).

² Uma das pesquisas, a de Lima (2014), foi defendida na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), mas em estreita relação com a UFSC, em função de um estágio sanduíche e da coorientação do professor Bonini. Dos oito trabalhos desenvolvidos, somente dois não estão presentes no livro (BERGAMO, 2018; DIATEL, 2020).

Todas as reflexões teóricas sobre a ACG têm partido dos trabalhos de Norman Fairclough para pensar a perspectiva crítica em torno do discurso e da interlocução, e sempre procuram realizar uma intervenção sobre os problemas sociais estudados, aqueles reproduzidos pelo gênero, principalmente o problema da desigualdade social. Tem sido comum também, no contexto brasileiro, recorrer ao trabalho de Paulo Freire (2009[1967]) como um autor de referência no campo crítico, quando se trata de abordar o letramento e o conhecimento crítico na atuação do/a sujeito/a.

Grosso modo, os trabalhos em ACG podem ser reconhecidos como um tipo de análise crítica do discurso. A formulação teórica nesse campo, contudo, consiste sempre em um recorte teórico que considera centralmente a abordagem do discurso, os conceitos de prática social e de gênero do discurso, sendo que cada autor/a faz escolhas específicas em um ponto ou outro.

As primeiras elaborações teóricas nesse campo foram propostas por José Luiz Meurer (2002), ao focalizar o gênero a partir dos estudos do discurso de Fairclough e do conceito de gênero de John Swales (1990), o qual se centra nas ações retóricas de textualização necessárias à produção do texto de determinado gênero – por exemplo, as ações que constituem as introduções de artigos científicos: estabelecer o território (tema geral), estabelecer o nicho (tema específico) e ocupar o nicho (forma de abordar o tema). Meurer (2002) analisa o modo como uma narrativa pessoal é produzida – considerando a organização da narrativa descrita em Labov (1972). Ao verificar como a personagem narra a sua história, ele procura levantar como essa personagem produz/reproduz representações de mundo, relações sociais e identidades, distinções apontadas por Fairclough (2001[1992]; 2003) em seu conceito de discurso.

O autor (MEURER, 2005) também se vale da perspectiva sistêmico-funcional de Halliday e Hasan (1989) para explicar o gênero e para estabelecer a relação com o campo do discurso.

Nessa abordagem, o gênero pode ser entendido como parte da semiótica social (como propõe HALLYDAY, 1978), ou seja, como parte de um sistema de escolhas construído cultural e funcionalmente e como forma de realização dos discursos.

Outro autor precursor nesses trabalhos é Vijay Bhatia (2004, 2008), o qual recorre ao mesmo conceitual de discurso e gênero de Meurer, com ênfase no conceito de passos retóricos do gênero, do qual foi um dos desenvolvedores, juntamente com Swales.

O enquadre proposto por Desirée Motta-Roth (2008) também põe em cena, além do discurso, o conceito sociorretórico (SWALES, 1990) e a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday e Hasan (1989), apoiando-se centralmente sobre esse último.

Por fim, no enquadre de Adair Bonini (2013), o conceito de gênero de Bakhtin (2006[1953]) tem ocupado um papel primordial, embora seus primeiros trabalhos em ACG (BONINI, 2007, 2010, 2011b) também recorram, em certa medida, ao conceito retórico de gênero.

A perspectiva descrita a partir de Bonini (2013), e nas obras publicadas posteriormente a esta data, são tomadas por nós como referência nos trabalhos apresentados neste livro, por isso passamos, na próxima seção, a um breve panorama histórico do desenvolvimento desta abordagem.

HISTÓRICO DA PROPOSTA DA ACG TRANSITIVO-DIALÓGICA

O trabalho de Bonini com gêneros do discurso teve início com a aplicação do modelo de passos retóricos de Swales ao campo dos gêneros jornalísticos. Segundo esse modelo, para se produzir um texto de determinado gênero, é preciso realizar as ações textuais codificadas na situação social de ocorrência do gênero, ou seja, dar os passos retóricos rumo à constituição do texto como uma ação

social. Nesse tipo de pesquisa, busca-se levantar, portanto, quais são os passos necessários à realização do gênero.

Desses primeiros anos de pesquisa, sob o viés retórico, resultou o livro “Gêneros do jornal” (BONINI; FERRETTI-SOARES; BORGES; LIMA, 2014), o qual compreende a descrição de diversos gêneros jornalísticos, bem como reflexões sobre a organização do jornal como um hipergênero (um gênero composto de outros gêneros).

A partir da experiência desse primeiro momento, Bonini inicia a sua reflexão sobre ACG, com três artigos (2007, 2010, 2011b) ainda bastante sintonizados com a perspectiva retórica, mas já sinalizando uma aproximação com o dialogismo bakhtiniano (BONINI, 2011b), seja pelo abandono do conceito de propósito retórico do gênero, seja pela incorporação gradativa da ideia de enunciação relacionada ao gênero.

A perspectiva transitivo-dialógica propriamente dita começa a ser delineada em um capítulo de livro que discute os gêneros jornalísticos (BONINI, 2013) e, posteriormente, em um relato de pesquisa sobre jornal escolar (BONINI, 2017) e, por último, em um artigo que discute a produção de jornais escolares em relação aos discursos jornalísticos dominante e a alternativos (BONINI, 2022)³.

Nesse enquadre, é considerado o gênero e seu discurso em termos das relações dialógicas (BAKHTIN, 2006[1953]) e em termos das práticas sociais nas quais o gênero e o discurso tomam parte. Essas práticas podem ser transitivas ou intransitivas (FREIRE, 2009[1967]), conforme se abram ou não para a dialogicidade e para a transformação. Focaliza-se sempre, portanto, um problema de linguagem, ou seja, o gênero como elemento da reprodução de práticas desiguais ou, em outro sentido, como fator na construção de caminhos igualitários e justos. Para a análise, são selecionados conceitos instrumentais que possibilitem uma interpretação do

³ Os dois últimos textos citados, Bonini (2017) e Bonini (2022), constam como capítulos deste livro, ver capítulo sete e doze, respectivamente.

gênero e do problema social, a depender desse objeto enfocado e dos dados considerados na pesquisa: a elaboração temática, a reenunciação de discursos, as relações sociais, as identidades, a transitividade dialógica, a mídia, a composição do gênero, o léxico, as metáforas, a sintaxe etc. Cada estudo pode selecionar dois ou três desses conceitos instrumentais para a análise e, como se poderá observar, muitos deles são utilizados nos capítulos que se seguem neste livro.

Os estudos desenvolvidos durante todos esses anos permitiram diversas conclusões que foram se somando ao debate do grupo, quais sejam: a) a necessidade de se contemplar, no trabalho escolar, as versões não dominantes da prática jornalística (os jornalismo independente e comunitário); b) o cuidado de não reproduzir a forma dominante do jornal como o modo certo ou único de se realizar as práticas de noticiabilidade (tudo deve passar por debates e decisões, contemplando-se as várias orientações da prática jornalística existentes); c) o procedimento de se observar a forma da organização do jornal escolar como hipergênero impresso ou digital, a qual deve corresponder à autoria estudantil (embora isso não signifique seguir uma linha espontaneísta relacionada apenas ao gosto do/a estudante); d) a busca pela realização, em sala de aula, de uma etapa de construção da mídia jornal como um importante momento do trabalho pedagógico, pois é quando são definidos, pelos/as estudantes, os modos de circulação, os interlocutores a se alcançar, os temas a serem cobertos, aspectos importantíssimos para a reflexão e a construção do letramento jornalístico pelos envolvidos; e) o esforço por tratar os temas com pesquisas e problematizações, objetivando aprofundamentos de conhecimento, o que somente ocorrerá com o cuidado criterioso do/a docente para que o trabalho não caia no senso comum ou reproduza os discursos dominantes.

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

A presente publicação reúne diversos textos decorrentes de pesquisas sobre o jornal escolar sempre atreladas à realização empírica de experiências de produção desses jornais no interior da escola. São pesquisas que estudam essas experiências de produção de jornais escolares a partir da observação, de uma intervenção didática ou da análise de relatos publicados previamente. Todas, como já dito acima, estão relacionadas ao um projeto sobre jornal escolar desenvolvido na UFSC, a partir do ano de 2010, sob a coordenação do professor Adair Bonini.

A organização do livro compreende cinco partes que vão de um particular (a apresentação da teoria e de conceitos como letramento midiático, ou a própria definição do jornal escolar), alcançando, no decorrer, temas mais amplos, como as vertentes da prática jornalística, a forma digital online do jornal escolar e a discussão sobre políticas e materiais educativos relativos a esse objeto.

Os textos também seguem certa ordem cronológica, no que tange à época em que tais pesquisas foram realizadas. Sendo assim, os artigos da parte II, por exemplo, compreendem as primeiras pesquisas desse núcleo de estudos, uma delas iniciada em 2008. Estes primeiros textos também estão orientados, grosso modo, pela produção teórica dos primeiros anos do projeto.

Para a leitura dos capítulos, é importante considerar tanto o agrupamento temático, que evidencia o modo como as pesquisas foram abarcando outros temas, quanto a orientação teórica que vai se expandido e amadurecendo nos textos. No todo, o livro consiste em um percurso de reflexão sobre a pesquisa em um tema específico (o jornal escolar) e sobre o desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem nas escolas sobre esse tema (desenvolvimento do letramento jornalístico).

A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS DO DISCURSO*

Daniella de Cássia Yano
Adair Bonini
Gabriela Rempel

INTRODUÇÃO

A análise crítica de gênero (doravante ACG) é uma abordagem recente no campo mais amplo dos estudos dos gêneros. Em um artigo de 2008, Motta-Roth, a partir de um levantamento panorâmico desses estudos, apontou, com base em Hyon (1996) e em Bhatia (2004), três fases cronológicas, sendo a última a dos estudos críticos (Quadro 1).¹

Nesse texto basilar, Motta-Roth relata que as práticas pedagógicas de linguagem no Brasil foram influenciadas pelas quatro escolas da segunda fase. Bezerra (2017, p. 90) também reforça que as propostas pedagógicas brasileiras são fundadas em “combinações” dessas abordagens, e que as pesquisas em gêneros no país têm se orientado “a partir de contribuições dessas abordagens, isoladamente ou em combinações diversas entre si e com outros aportes teóricos” (p.86).

* Esse capítulo consiste em uma adaptação de um trecho da tese de Yano (2020).

¹ Convém apontar que essa organização auxilia no entendimento de que os estudos dos gêneros não compõem um quadro teórico estático e com fronteiras delimitadas, no entanto, é preciso ponderar que essas classificações resultam de interpretações nem sempre exaustivas do quadro teórico e, portanto, nem todas as vertentes podem estar contempladas.

Quadro 1 – Fases cronológicas nos estudos do gênero²

Fases	Enquadramento teórico	Principais autores	Foco
1ª Fase	Linguística textual	Beaugrande e Dressler (1981)	Textualização e léxico-gramática.
2ª Fase	<i>English for specific purposes – ESP³</i> (Escola britânica)	Swales (1990) e Bhatia (1993)	Organização retórica dos tipos de textos, por suas propriedades formais e objetivos comunicativos em contextos sociais.
	Sociorretórica ⁴ (Escola norte-americana)	Bazerman (1988) e Miller (1984)	Contextos sociais e atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação.
	Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (Escola de Sidney)	Halliday e Hasan (1989) e Martin (1989)	Léxico-gramática e funções desempenhadas por ela nos contextos sociais.
	Interacionismo sociodiscursivo – ISD (Escola suíça)	Bronckart (1999[1997]); Schneuwly e Dolz (2004)	Texto, a partir de tipos de discurso e sequências, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.
3ª Fase	Perspectiva Crítica	Bakhtin (2006[1953]) e Fairclough (2003)	Contexto social, discurso e ideologia.

Fonte: Elaborado por Yano (2020), com base em Motta-Roth (2008).

² Motta-Roth se refere a “estudos do texto escrito” em sintonia com a terminologia de Bhatia. No presente artigo, contudo, estamos usando a expressão “estudos do gênero” por entendermos que a primeira fase, embora a partir apenas de mecanismos textuais internos, já circunscreve a análise a uma delimitação própria de gênero.

³ Neste livro, estamos considerando o trabalho de Swales também como uma escola retórica, embora se distinga em alguns aspectos da escola norte-americana (Estados Unidos e Canadá).

⁴ A sociorretórica descrita no quadro acima refere-se aos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG). Outros autores utilizam o termo como sinônimo de ESP, quando mencionam esses estudos, e outros ainda como uma junção das duas abordagens: ESP + ERG, conforme nota explicativa de Bezerra (2017, p. 86).

Por se tratar de um cenário complexo, é relevante apontar, brevemente, a propagação nacional dos estudos de gêneros. Motta-Roth (2008) relata que, em meados da década de 1990, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) abrigava, sob a coordenação do professor José Luiz Meurer, um programa de estudos sobre gêneros com alunos de mestrado e doutorado. Inclusive, entre as primeiras teses defendidas no Brasil, com fundamentos em análise de gêneros, está a de Motta-Roth (1995), seguida de Araújo (1998) e Biasi-Rodrigues (1998), conforme pontua Bezerra (2017, p.11). Nesse contexto, a pesquisa em gêneros, em diferentes enquadramentos teóricos, foi ganhando força:

especialmente na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina (MOTTA-ROTH 1995; BONINI, 1998), na UFSM-Universidade Federal de Santa Maria (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996), na PUC de São Paulo (ROJO, 1997; MACHADO, 1998) e na UECE-Universidade Estadual do Ceará (ARAÚJO, 1998). (MOTTA-ROTH, 2008, p. 346)

No presente capítulo, procuramos explicar sobre o que Motta-Roth (2008), e antes Bhatia (2004), apontam como uma terceira fase para os estudos dos gêneros, a de uma visão crítica. Focalizamos também, numa segunda parte do capítulo, a ACG de viés transitivo-dialógico, conforme foi proposta por Bonini (2013, 2017). Nessa segunda parte, procuramos, além disso, comentar os textos de transição para a ACG transitivo-dialógica, de modo a contextualizar os artigos que compõem o presente livro.

HISTÓRICO DA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS

A perspectiva crítica é entendida aqui em seu sentido de comprometimento social, de desvelamento das relações de dominação e de promoção de transformações a favor de uma sociedade menos exploratória. Nesse sentido, Bonini (2013, p.103) expõe que:

A perspectiva crítica tem origem marxista e, como tal, pressupõe a possibilidade da conscientização do sujeito social e histórico em condições sociais e históricas dadas. Pressupõe também que o conflito é inerente às práticas sociais e que a existência de uma sociedade mais justa e igualitária é sempre uma questão de construção mediante a luta social e política.

A ACG, como campo de estudo, tem início com as reflexões de Meurer (2002) e Bhatia (2004). A proposta de Meurer (2002), concebida por ele como “Análise Crítica de Gêneros Textuais” e alicerçada na Análise Crítica do Discurso (ACD), enfoca o estudo dos gêneros em termos das representações sociais, das relações sociais e das identidades como práticas sociais que os atravessam, por meio do discurso. Nesse sentido, o estudo dos gêneros revela a produção ou reprodução de estruturas e práticas sociais e leva a “entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia” (MEURER, 2002, p. 28). Além do aporte da ACD, Meurer (2005) uniu aspectos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional interdisciplinarmente à área da sociologia com contribuições da teoria da estruturação de Giddens (2003[1984]).

Bhatia (2004) preconiza uma abordagem crítica para o estudo dos gêneros, mas com foco diferente e sem referência ao trabalho de Meurer, “consistindo especificamente em uma combinação entre a teoria de gêneros (leia-se ESP) e a análise crítica do discurso baseada em Fairclough” (BEZERRA, 2017, p. 99). Bonini (2013, p. 106) explica que a análise de Bhatia (2004) é composta por:

quatro focos de atenção (o texto, o conhecimento do gênero, a prática profissional e o discurso), sendo que, em suas pesquisas recentes, tem privilegiado o discurso (a interdiscursividade, a colonização de discursos etc.) como o primeiro plano a partir do qual os demais focos de atenção são considerados.

Bezerra (2017) conclui que, em artigo posterior, Bathia (2008) acrescenta ênfase ao contexto, integrando as práticas profissionais alinhadas ao conjunto maior das práticas discursivas como objeto de estudo.

Atualmente, Bonini e Motta-Roth são os principais autores que realizam pesquisas e discutem teoricamente a ACG no Brasil. Motta-Roth em seus trabalhos (MOTTA-ROTH, 2005, 2013) procura integrar vários conceitos para construir um arcabouço viável à análise crítica dos gêneros. Busca analisar os gêneros “como práticas discursivas socialmente situadas, cujos participantes atualizam identidades e relações sociais nos textos que são produzidos, distribuídos e consumidos em atividades específicas da vida social” (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 520). Neste mesmo artigo, também é apresentada a combinação de quatro enfoques (p.519):

- Análise sociológica do discurso (BAKHTIN, 2006[1953], 2008 [1929])⁵, com seu enfoque na linguagem associada a esferas específicas de atividade humana;
- Sócio-retórica (SWALES, 1990, 2004), com enfoque na organização retórica e nos contextos sociais (atos de fala realizados nos gêneros, numa dada situação / interação).
- Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), com enfoque na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; e
- Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), com enfoque no momento histórico e na organização econômica da sociedade para a análise do texto / discurso.

A proposta de Bonini (2013), a qual chamaremos de transitivo-dialógica e a qual articulamos nos capítulos seguintes, está ligada ao

⁵ Adaptamos as datas ao padrão de referências do livro, por entender que as autoras estão apenas fazendo referência a obras e isso está mantido na alteração que procedemos. Resolvemos uniformizar as referências às obras do círculo de Bakhtin, pois, se houver demasiada divergência nas referências, a leitura do livro pode ficar truncada.

conceito de gênero de Bakhtin (2006[1953]) e ao conceito de transitividade crítica de Paulo Freire (2009[1967]), ambos atravessados pelo discurso, como visto em Fairclough (2003). As próximas seções são dedicadas a uma especificação dessa abordagem.

A PROPOSTA DE UMA ACG TRANSITIVO-DIALÓGICA

Em um artigo que descreve a trajetória de seus estudos até o ano de 2008, Bonini faz o relato de um projeto de pesquisa que tinha como base a teoria e a metodologia da organização retórica textual dos gêneros, conforme foi proposta por Swales (1990) (cf. BONINI, 2008).

Em um momento seguinte de suas pesquisas (BONINI, 2010; 2011b), o autor estabelece uma discussão teórica sobre a ACG, descrevendo-a como uma fusão da Análise de Gênero, com a ACD de Fairclough (2003). Nesses textos, ele abandona a noção de “propósito comunicativo”, conforme concebida por Swales (1990), e estabelece como base do gênero a realização de “prática social”, que “seria um meio termo entre os conceitos de prática social de Fairclough (2003) e de projeto enunciativo de Bakhtin (2006[1953])” (BONINI, 2011b, p. 690). O arranjo de categorias para o estudo dos gêneros que ele propõe compõe-se de três elementos principais:

a) a estrutura social: que pode ser compreendida, conforme Fairclough (2003), como entidades (como a igreja, a economia) que constituem e são constituídas por discursos e práticas sociais.

b) o discurso: entendido como representações de visões do mundo, de identidades e de relações sociais, as quais constituem e materializam os gêneros como práticas sociais.

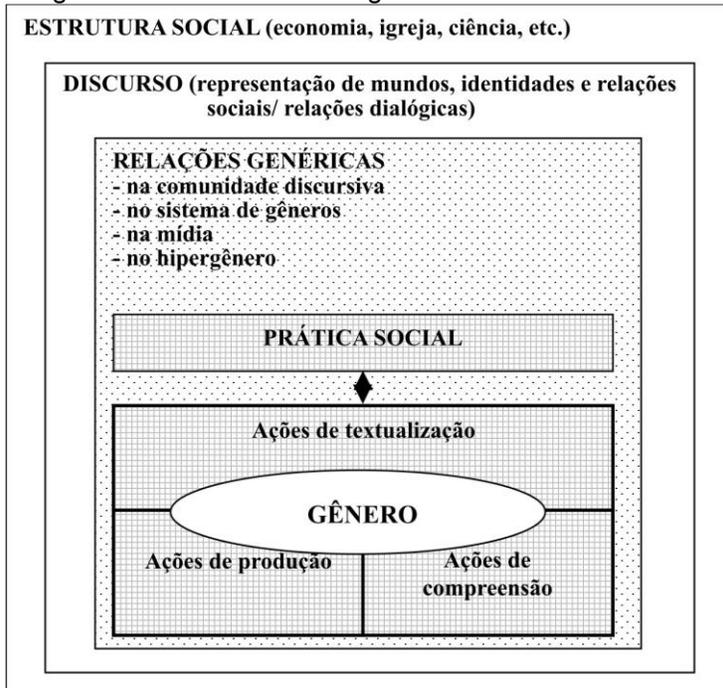
c) o gênero: considerado como unidade da interação linguageira, composto de ações de textualização, de produção e de compreensão, consistindo no que o autor chama, portanto, de prática social. Por ser uma prática social, existe sempre em relação

com outros gêneros, sendo que essas relações podem ser recortadas de diversos modos: pelo hipergênero, pela mídia, pelo sistema de gêneros e pela comunidade discursiva. A Figura 1 ilustra a relação dessas categorias.

Bonini (2010, 2011b) esclarece que uma análise em ACG parte da identificação e delimitação de problemas sociais e explica que há um processo de entrada nos dados, portanto os procedimentos são determinados e implementados conforme o objeto de investigação e o contexto de pesquisa. Ele diferencia a análise em ACG, que focaliza o estudo dos gêneros como uma forma de entendimento dos discursos (estruturados em três componentes: representações do mundo, identidades e representações sociais), e a análise em ACD, em que o gênero tem o papel de delimitador da amostra analisada. Contudo, apesar de diferentes, ambas se complementam.

Em pesquisa posterior, no que já poderíamos chamar de uma ACG transitivo-dialógica, Bonini (2013) discute em que sentido sua perspectiva adere a aspectos conceituais de Fairclough, Freire e Bakhtin. Em consonância com Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), Bonini (2013, p.108) destaca que “o discurso – a semiose (e, portanto, o gênero) – é visto como um dos momentos da prática social”. Ele defende também os estudos da semiose em categorias de significado: acional, representacional e identificacional. E sublinha outro ponto relevante dessa metodologia que é a abrangência da análise da conjuntura, ou seja, das práticas em conjuntos temporais, envolvendo também as não discursivas, tendo em conta o problema de forma global e a perspectivação de condições emancipatórias

Figura 1 – Planos da análise de gênero e da análise de discurso



Fonte: Bonini (2011b, p. 690).

Essa versão da ACD defendida por Fairclough possibilita, conforme Bonini (2013, p.109), uma afinidade com os preceitos de Paulo Freire (2009[1967]) a respeito de uma prática libertadora “vista no quadro das lutas políticas de uma sociedade, considerando-se seus interligados planos social e histórico”, o que, no contexto nacional, acarreta “no reconhecimento e contestação das estruturas seculares de domínio e exploração”, e é nesse sentido que importa o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nessa perspectiva marxista, um dos aspectos centrais da análise é que:

o exercício da linguagem ocorre no interior do embate de posições de classes e grupos sociais. O reconhecimento desse embate e o posicionamento frente a ele em uma perspectiva libertadora são condições necessárias para a existência da prática crítica, do debate e da construção coletiva do porvir. (BONINI, 2013, p.109)

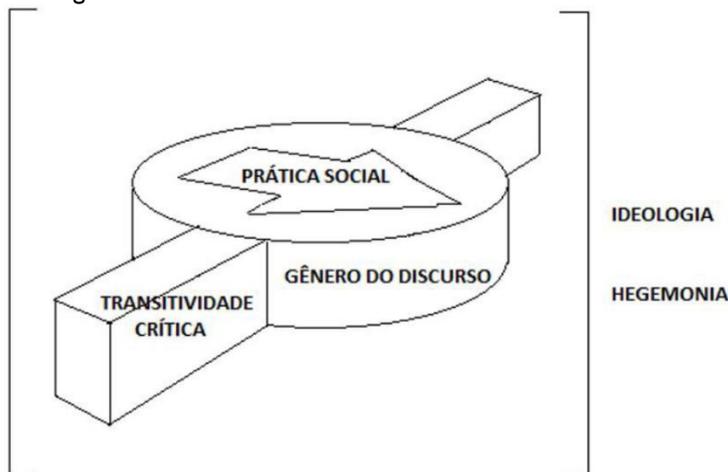
Desse modo, Bonini (2013) indica que a análise leve sempre em conta, pelo menos como pano de fundo, os processos sociais de transitividade da consciência (ou transitividade dialógica). O enquadramento da análise em ACG, baseada nessa concepção freireana, focaliza as representações, relações sociais e identidades, componentes já mencionados anteriormente por Bonini (2010, 2011b), por meio do gênero considerado como enunciado, conforme proposto por Bakhtin (2006[1953]).

Dessas concepções, depreende-se então os três conceitos fundamentais, citados anteriormente, que fazem parte do enquadramento teórico adotado por Bonini (2017, p.14): o entendimento de gênero de Bakhtin (2006[1953]), “como forma relativamente estável do enunciado”; o de prática social, conceito de Fairclough (2003), que pode ser compreendida como “formas habituais de agir no mundo”; e o de transitividade crítica de Freire (2009[1967]), concebida como “relação entre vozes, na construção da consciência social”. Para ilustrar essa relação, o autor elabora um esquema, exemplificado na Figura 2, e explica que, no contexto social de lutas pela manutenção ou rompimento da hegemonia e ideologia da classe dominante, ocorre o desenvolvimento da transitividade (e a possibilidade de ela ser crítica) constituída por prática e gênero e pela colocação em cena de um embate de vozes e práticas.

A ACG prevê a observação e transformação de práticas sociais constituídas pela linguagem em interação e implica também uma forma de atuação politizada por parte dos/as sujeitos/as. Assim sendo, é fundamental trazer esse olhar para o contexto escolar, pois a pedagogia alicerçada em uma postura crítica permite, por meio do trabalho com práticas e gêneros do discurso, reconstruir representações e promover avanços sociais. Uma perspectiva de ensino e aprendizagem crítica oportuniza igualmente aos/as estudantes o acesso ao conhecimento histórico para melhor compreenderem o contexto atual, a percepção do uso de manobras políticas e de manutenção de privilégios da classe

dominante, e para que possam refletir sobre a realidade socioeconômica brasileira, por exemplo, a capacidade de observar o discurso dissimulado da mídia hegemônica, camuflada em opinião coletiva, mas que beneficia os financiadores dessa mídia, em geral, o grande empresariado nacional e internacional.

Figura 2 – Planos de estudo na Análise Crítica de Gêneros



Fonte: Bonini (2017, p. 169).

Nas seções a seguir, discorreremos sobre os três conceitos-chave da referida abordagem, bem como outros conceitos a estes atrelados, com foco em suas contribuições para a ACG.

As práticas sociais na concepção de Fairclough

Para abordar a noção de prática social, concebida como formas recorrentes de agir e interagir no mundo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), tomamos como fundamento as obras de Fairclough (1989, 2001[1992], 2003) e Fairclough e Chouliaraki (1999) bem como referências de pesquisadores brasileiros que buscaram discutir os postulados da ACD. Antes, procuramos dar um breve panorama da ACD, com o intuito de explicar a sua

natureza aberta, interdisciplinar e destituída de fronteiras epistemológicas rígidas, características relevantes para o entendimento da teoria.

A ACD origina-se do panorama de pesquisas e discussões em torno da Linguística Crítica, consolidando-se em 1991, com um simpósio em Amsterdã, reunindo: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak (WODAK, 2003). Estudos distintos desses teóricos acabam por ramificar a ACD em diferentes abordagens, porém unificadas por princípios comuns. Conforme apontam Resende e Ramalho (2017), a vertente mais conhecida e adotada é a Teoria Social do Discurso, do britânico Fairclough, de modo que sua proposta é convencionalmente chamada de ACD. Também utilizamos aqui essa referência geral à ACD a partir da abordagem faircloughiana, ainda que seja importante esclarecer que a ACD não se limita ao trabalho desse autor. Magalhães (2005) comenta que foi Fairclough quem usou o termo “análise de discurso crítica” pela primeira vez no *Journal of Pragmatics*, em 1985. Desde então, a teoria vem se desenvolvendo e expandindo-se com a adesão de perspectivas receptivas ao diálogo com outras abordagens, combinando, então, diferentes enquadres teórico-metodológicos, o que ajuda a reafirmar sua característica interdisciplinar, já que a ACD traz postulados tanto linguísticos quanto sociais.

Apontadas a origem da ACD, sua característica interdisciplinar e a posição de Fairclough, é pertinente expor uma síntese do percurso das propostas desse autor. A abordagem faircloughiana teve início com a obra *Language and power* (1989), que trata da importância da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder, buscando evidenciar, assim, a influência da linguagem nas condições de dominação, sendo, então, essa consciência, um primeiro passo para emancipação (FAIRCLOUGH,

1989, p.1)⁶. Em *Discurso e mudança social* (2001[1992]), Fairclough busca unir a análise linguística e a teoria social propondo um quadro teórico-metodológico baseado no conceito tridimensional de discurso, a partir de três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. O autor explica que:

A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo ‘discursos’ no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/constitutivos referidos anteriormente. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p.22)

Nesse momento, o *discurso é entendido como prática social*, o que implica considerá-lo como um “modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, mas também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.26). Conforme Resende e Ramalho (2017), tal concepção tem por foco uma análise baseada na gramática sistêmico-funcional de Halliday, e modificada por Fairclough, que passa a conter as seguintes macrofunções: ideacional, identitária e relacional. Em *Discourse in Late Modernity* (1999), Chouliaraki e Fairclough deslocam o foco da análise do discurso para a análise da prática social, e o discurso passa a ser considerado um momento das práticas sociais. O objetivo principal desse tipo de pesquisa é “refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.35-36), reflexões localizadas no âmbito da modernidade tardia (do

⁶ As referências em língua estrangeira contidas neste capítulo são de nossa livre tradução.

novo capitalismo global). Com *Analysing Discourse* (2003), Fairclough aprimora a interação teórica com a LSF, articulando as macrofunções (relacional, ideacional, identitária) aos conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo, respectivamente, três principais tipos de significado: o acional, o representacional e o identificacional.

O desenvolvimento da abordagem de Fairclough tem sido direcionado no sentido de privilegiar a análise da prática social. Chouliaraki e Fairclough (1999, p.3) afirmam que, para tal investigação, é primordial ter um olhar para o contexto da modernidade tardia, uma fase atual de desenvolvimento das instituições modernas (pós década de 80), nos domínios de transformações econômicas e sociais e transformações na linguagem e no discurso. São mudanças que criam possibilidades e oportunidades, mas também geram perturbações e sofrimento, e promovem desigualdades, principalmente se considerarmos o cenário das políticas neoliberais, de entrega de parte significativa das instituições dos estados nacionais à iniciativa privada.

Para entender essas mudanças, a ACD busca em Giddens (2002, p.10) a explicação sobre as características da modernidade tardia, que é marcada por “profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe”, ou seja, os modos de interação atuais rompem com uma tradição temporal e espacial, descolando as relações sociais de seus lugares preestabelecidos, por exemplo, com a internet ou com a indústria do turismo. Outro traço da modernidade tardia é a reflexibilidade, influenciadora do dinamismo das instituições modernas, que se refere ao “uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como elemento constitutivo de sua organização e transformação”, conforme define Giddens (2002, p.26). A reflexividade é inerente à ação humana, já que “Todos os homens monitoram continuamente as circunstâncias de suas atividades como parte do fazer o que fazem, e esse monitoramento sempre tem características discursivas”

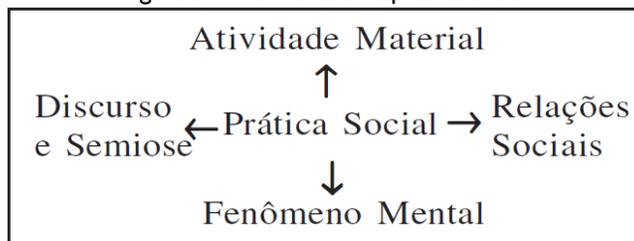
(GIDDENS, 2002, p.39), mas é exacerbada no cenário da modernidade tardia, por exemplo na construção das identidades dentro do sistema capitalista global.

A ACD leva em conta esse cenário de possibilidades de mudanças sociais com o apoio do Realismo Crítico que, por sua vez, considera a realidade social como estratificada em três níveis: potencial, realizado e empírico. Desse modo, “a atividade científica deve estar comprometida em revelar esses níveis mais profundos, suas entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo” (RESENDE; RAMALHO, 2107, p.35).

Nesse enquadre conceitual, Fairclough (2003) esclarece que as práticas sociais podem ser definidas como o ponto de ligação entre estruturas e eventos. As estruturas sociais compreendem processos abstratos e modelares que definem um potencial, um conjunto de possibilidades para a concretização de eventos, sendo essa relação complexa entre abstração e concretude mediada por práticas sociais. Em sua natureza linguística, a relação ocorre entre o potencial dos sistemas linguísticos e os textos realizados e é mediada pelas ordens do discurso, referindo-se a aspectos discursivos relativamente permanentes em práticas sociais específicas. Assim sendo, a linguagem é considerada como um elemento social em todos os níveis, manifestando-se na estrutura como sistema semiótico, nos eventos como textos e nas práticas sociais como discurso.

As práticas sociais são caracterizadas pela articulação de quatro elementos: “discurso (ou semiose), atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação das relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia)”, vistos como momentos articulados da prática social (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.38). Nessa concepção, o discurso é conceituado como sendo uma parte, um dos momentos da prática social. A Figura 3 mostra o arranjo dessas categorias constitutivas da prática social.

Figura 3 – Momentos da prática social

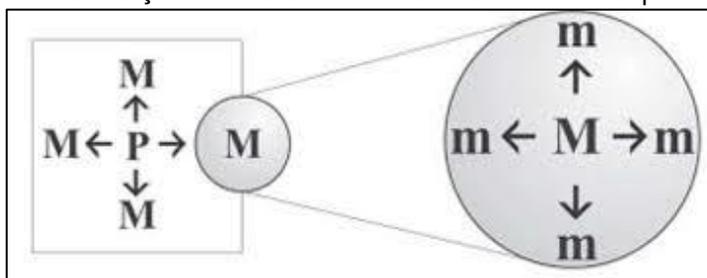


Fonte: Resende e Ramalho (2017, p.39).

Esses momentos de uma determinada prática estabelecem relações mais ou menos permanentes, podendo ser transformados conforme recombinações entre eles. Esse tipo de articulação pode se estabelecer em um nível interno e mais específico para cada um dos momentos da prática (Figura 4).

Tomando o momento discursivo como uma possível ocorrência dessa articulação interna, Resende e Ramalho (2017) afirmam que ele irá se constituir de três recursos simbólicos/discursivos: gêneros, discursos e estilos. Interessa, por ora, compreender que a mudança discursiva acontece por meio do reajuste ou alteração dos elementos que atuam nesse processo de hegemonia de um elemento sobre o outro no quadro das lutas discursivas e sociais. Ou seja, a desconstrução de uma ordem injusta e desigual exige que se proceda a uma reconfiguração na ordenação dos elementos que compõem a prática social.

Figura 4 – Articulação na estrutura interna de cada momento da prática social



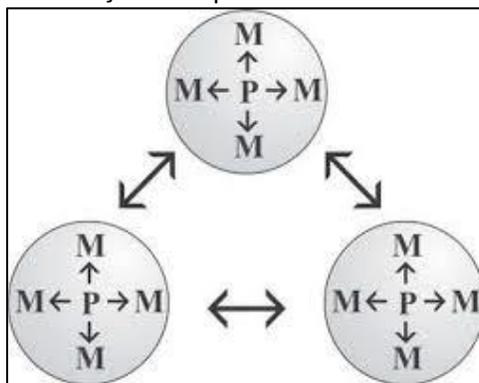
Fonte: Resende e Ramalho (2017, p.40)

Esse jogo articulatório também pode, para além das estruturas internas, ocorrer também em um plano mais amplo, originando redes de práticas relativamente permanentes, conforme aponta a Figura 5. Esse caráter relativo é percebido no contraste das conjunturas, estruturas e eventos (Figura 6):

Conjunturas são "conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas - em seu aspecto de permanência relativa - em torno de projetos sociais específicos"; *estruturas* são "condições históricas da vida social que podem ser modificadas por ela, mas lentamente" e *eventos* são "acontecimentos imediatos individuais ou ocasiões da vida social". (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.41 – grifos das autoras)

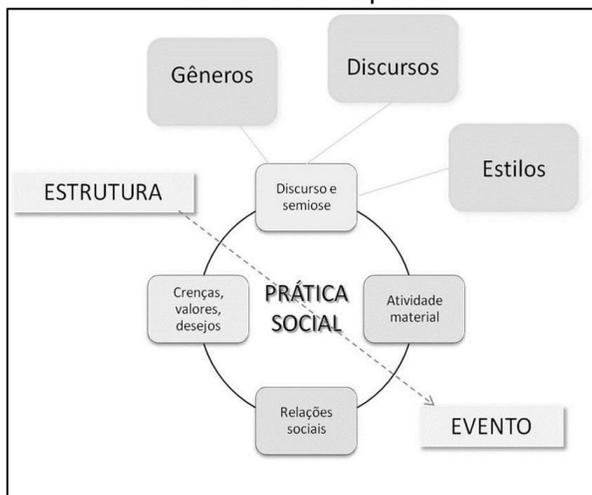
Essas redes de práticas interligadas (Figuras 5 e 6) permitem a análise crítica a partir de um problema visto em sua conjuntura (ordenamento tempo-espacial), percebido por seus efeitos sociais (o estado das relações de hegemonia). Elas são mantidas por relações sociais de poder, portanto suas articulações relacionam-se a lutas hegemônicas, ou seja, trata-se de um ambiente de disputa para assegurar um certo status universal de determinadas representações particulares. No nível discursivo, a existência material da ideologia evidencia a luta pelo poder.

Figura 5 – Articulação entre práticas formando rede de práticas



Fonte: Resende e Ramalho (2017, p.42).

Figura 6 – Mediação de estrutura e ação pela prática social / Desdobramento dos momentos da prática



Fonte: Acosta e Resende (2014, p.131).

Um dos elementos articulados da prática social é o discurso (componente semiótico da prática). O momento discursivo, por sua vez, é constituído por outros três elementos, como já mencionado anteriormente: gêneros, discursos e estilos. Para evitar ambiguidades, é pertinente reforçar a diferença entre os dois sentidos para o termo “discurso”: a) discurso, de modo mais abstrato, significando linguagem e outros tipos de semiose como momentos das práticas sociais; b) discursos, mais concreto, contável, entendido como modos particulares de representar partes do mundo, como por exemplo: discurso trabalhista, discurso político (FAIRCLOUGH, 2003, p.26).

Esses três elementos – gêneros, discursos e estilos – estão relacionados aos três tipos de significados propostos por Fairclough (2003), no diálogo com as metafunções da LSF de Halliday, que são, respectivamente: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional, ou seja, correspondem a modos mais ou menos regulares de: como agimos e nos relacionamos; como representamos as coisas do mundo; e

como identificamos a nós mesmos e aos outros. Assim, há uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, e identificação e estilos. São elementos das ordens de discurso no nível das práticas sociais.

Na análise discursiva, é possível verificar como esses elementos são utilizados e sua articulação no texto, permitindo averiguar sua relação com outros elementos externos:

A análise discursiva é um nível intermediário entre o texto em si e seu contexto social – eventos, práticas, estruturas. Então, a análise de discurso deve ser simultaneamente a análise de como os três tipos de significado são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos. Gêneros, discursos e estilos ligam o texto a outros elementos da esfera social – as relações internas do texto a suas relações externas –, por isso a operacionalização desses conceitos mantém o cerne do pensamento de Halliday. (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.61)

Fairclough (2003) trata mais especificamente cada um dos elementos discursivos (gênero, discurso e estilo), destacando categorias de análise a eles relacionadas.

Os gêneros, para a ACD de Fairclough (2003), referem-se ao aspecto discursivo dos modos de agir e interagir no fluxo dos eventos sociais. Na análise de um gênero, questiona-se como o texto se constitui e contribui para a ação social e interação em eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Algumas outras propriedades do gênero são apontadas pelo autor, sendo que uma delas diz respeito ao fato de os gêneros funcionarem em cadeias, ou redes, no processo de ação e interação do discurso. Fairclough (2003, p.31) define a cadeia de gêneros como a ligação regular entre diferentes gêneros, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero, incluindo o surgimento de novos gêneros.

Outro apontamento que Fairclough (2003, p.33) faz é que os “gêneros de governança” sustentam, regulam e administram a

estrutura institucional da sociedade contemporânea. Diferente dos “gêneros práticos”, que ajudam a fazer as coisas, os de governança visam ao controle do modo como as coisas são feitas. Os gêneros de governança, além de envolverem tanto escalas locais quanto globais, abarcam modos de ação desencaixados, podendo atuar a distância, o que pode incluir uma mediação por tecnologias de comunicação. Por exemplo, um gênero midiático como o noticiário de televisão recontextualiza os eventos noticiados contribuindo para a formatação de como vivemos e dos significados que damos a nossas vidas. Outra classificação proposta por Fairclough (2003) é que os gêneros podem ser identificados em níveis de abstração: pré-gêneros, que são abstratos, como a narrativa ou a argumentação; e gêneros situados, categorias concretas ligadas a redes particulares de práticas sociais, como o romance ou a entrevista. Além dessas características do gênero, o autor aponta outras categorias de análise a partir do significado acional, com base semântica, gramatical e social.

Para tratar do significado representacional, Fairclough (2003, p.124) conceitua o discurso como modos de representação de aspectos do mundo que envolvem os processos, relações e estruturas do mundo material; o mundo mental de pensamentos, sentimentos, crenças e assim por diante; e o mundo social. Aspectos do mundo podem ser representados por diferentes maneiras, gerando diferentes discursos, dependendo da relação que as pessoas estabelecem com o mundo, que por sua vez decorrem de suas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais e das relações sociais em que se encontram. Conforme as perspectivas particulares de cada um, os discursos podem representar o mundo como tal ou o mundo possível, imaginário, de acordo com seu projeto individual para mudar o mundo em determinadas direções. E as relações estabelecidas entre esses discursos podem se complementar, competir umas com as outras, dominar outras, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2003, p.124).

O autor ainda esclarece que cada representação não corresponde a um discurso, já que um discurso pode gerar muitas representações.

Resende e Ramalho (2017) ajudam a especificar algumas características do discurso que podem ser levadas em conta no momento da análise representacional, tais como: os discursos variam em estabilidade, pois podem apresentar graus de repetição e compartilhamento; os discursos também variam em escala, com representações locais ou globais; a articulação de discursos pode diferenciar-se entre cooperação e competição; diferentes discursos podem representar um mesmo aspecto do mundo; um texto pode articular diferentes discursos (interdiscursividade); a representação de atores sociais em um texto pode indicar posicionamentos ideológicos, observados por meio de realizações linguísticas variadas; na relação entre palavras e significados está implícita uma construção social.

Diante do exposto e antes de tratar do conceito de estilo da ACD aqui considerada, cumpre lembrar que Fairclough (2003) mobiliza em seu quadro teórico diversos conceitos de Bakhtin (2006[1953]), mas o faz recontextualizando em sua perspectiva teórica e filosófica. Assim, é importante esclarecer, brevemente, já que será aprofundado no próximo tópico, que, para o pensador russo, o estilo diz respeito ao uso de recursos da língua, de forma mais ou menos regularizada, em função da imagem do interlocutor, de uma resposta ativa, ou seja, tem relação com uma expressão valorativa no interior de determinada esfera de atividade. Já Fairclough (2003) tem no estilo um dos elementos da ordem do discurso, o estilo vai corresponder a modos de ser dos atores sociais, ou seja, é um dos aspectos centrais para se pensar o modo como os/as sujeitos/as se representam e são representados/as na linguagem. É uma perspectiva que focaliza mais o aspecto pragmático da prática de linguagem, enquanto a de Bakhtin focaliza mais o aspecto enunciativo.

Assim, o significado identificacional da ACD faircloughiana está relacionado ao conceito de estilo como aspecto discursivo dos modos de ser, ou seja, com “a identificação dos atores sociais em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.76). O processo de identificação envolve os efeitos constitutivos do discurso, trata-se de um processo dialético em que os discursos são incutidos nas identidades. Uma consequência dessa visão dialética é que significados identificacionais (assim como acionais) em textos podem ser vistos como pressupostos dos significados representacionais, pressupostos sobre como as pessoas se identificam e de que maneira o fazem (FAIRCLOUGH, 2003, p.159-160).

Conforme Resende e Ramalho (2017), a ACD investiga como ocorre o embate discursivo entre identidades em termos de fixação/estabilização e a subversão/desestabilização, o que significa uma luta hegemônica na construção identitária. A esse respeito, é relevante destacar a distinção entre agentes primários e agentes incorporados:

Em sua experiência no mundo, as pessoas são posicionadas involuntariamente como agentes primários pelo modo como nascem e sobre o qual são impossibilitadas, inicialmente, de operar escolhas — isso inclui as noções de gênero e classe social. A capacidade de agentes sociais transformarem sua condição nesse posicionamento primário depende de sua reflexividade para se transformarem em agentes incorporados, capazes de agir coletivamente e de atuar na mudança social. (RESENDE; RAMALHO, 2017, p.79)

O conceito de reflexividade, visto anteriormente, é fundamental na compreensão desse processo de formação de identidades.

Resende e Ramalho (2017) indicam algumas categorias de análise relacionadas ao significado identificacional: a avaliação, que “inclui afirmações avaliativas (que apresentam juízo de valor), afirmações com verbos de processo mental afetivo (tais como “detestar”, “gostar”, “amar”) e presunções valorativas (sobre o que

é bom ou desejável) (p.79)”; a modalidade, que é entendida em termos do comprometimento das pessoas quanto a afirmações, questionamentos, demandas e ofertas; e a metáfora, que ajuda na construção da realidade de determinada maneira particular de representar aspectos do mundo e identificá-los.

Por meio da análise dos elementos do discurso, é possível examinar as relações entre concepções discursivas e não discursivas de práticas sociais. Essa articulação dos elementos ocorre de modo dialético, funcionando na medida em que cada prática social elabora e emprega determinados gêneros discursivos, que vinculam estilos e discursos particulares, em certo contexto sócio-histórico (RESENDE; RAMALHO, 2017).

Diante do exposto, é possível esclarecer que o analista de discurso tem na ACD subsídios para uma crítica social por meio da análise de instâncias discursivas, permitindo explorar a materialização de problemas sociais. Inspirados no Realismo Crítico de Bhaskar (1989), Chouliaraki e Fairclough (1999) elaboram as seguintes etapas de análise: a) percepção de um problema social; b) identificação de obstáculos para a superação do problema que envolve: análise da conjuntura, da prática particular e do discurso; c) verificação da função do problema nas práticas discursiva e social; d) exploração dos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos; e, por fim, e) reflexão sobre a análise (RESENDE; RAMALHO, 2017). Esse enquadre metodológico possibilita maior abertura nas análises, permite a investigação de relações exploratórias e capta a articulação entre discurso e os outros elementos da prática social. Em suma:

[...] nosso foco, como analistas de discurso, não são primariamente as atividades materiais ou as estruturas sociais de um modo amplo, mas o momento discursivo das práticas sociais e as relações causais que estabelecem com outros momentos das práticas, as relações de emergência entre aspectos discursivos e não discursivos na reprodução/transformação da sociedade. (RESENDE, 2009, p.79)

A análise de práticas sociais tem relação com os estudos da ACG. Tal compatibilidade se dá pela linha crítica em que, a partir de um problema social, é concebível uma análise da conjuntura, em termos dos parâmetros firmados pela modernidade tardia, abrangendo o funcionamento de relações de poder, viabilizadas por práticas discursivas. Além disso, a ACD pressupõe promover mudanças em direção a uma sociedade mais igualitária e justa.

Vejamos agora alguns dos principais conceitos da teoria dialógica dos gêneros e o modo como eles podem ser mobilizados na ACG.

Os gêneros na perspectiva de Bakhtin

Entre as proposições de Bakhtin (2006[1953]), o conceito de gêneros do discurso é um elemento de grande reconhecimento no âmbito educacional, em especial nas abordagens de ensino e aprendizagem da linguagem baseadas no uso e na interação social. Os documentos oficiais orientados à educação e a grande maioria dos estudos que envolvem os gêneros discursivos seguem a definição de que gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006[1953], p.262). Para depreender o significado dessa declaração e compreender como o gênero se constitui e seu funcionamento, percorremos os escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006[1953]), (BAKHTIN, 2006[1929]), porém, sem a intenção de apresentar integralmente o pensamento bakhtiniano.

Para tratar da relação constitutiva entre gênero e enunciado, convém compreender alguns conceitos-base, importando inicialmente os que constam na seguinte afirmação de Bakhtin (2006[1953]): a língua realiza-se na forma de enunciados, concretos e únicos, articulados nos diversos campos de atividades humanas.

Partindo dessa assertiva e considerando a interconexão entre os conceitos bakhtinianos, cumpre ressaltar que a “concepção de linguagem do Círculo é uma resposta aos outros discursos sobre a

língua” (RODRIGUES, 2005, p.155). Assim sendo, os autores (BAKHTIN, 2006[1929]) distinguem: a ideia do “objetivismo abstrato” de língua “como um sistema abstrato de formas linguísticas” (p.127), de sua concepção que entende a situação discursiva concreta da língua, vista como discurso, inseparável das relações sociais e históricas. Os autores do círculo também se opõem à explicação “subjetivista idealista”, a qual vê a língua “como uma expressão da consciência individual” (p.114), pois na perspectiva dialógica o dizer é sempre constituído a partir de referências a outros enunciados, por um processo dialógico da linguagem, de modo que não é individual. Para eles, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pelo enunciado, ou seja, “A interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (p.127).

Nesse contexto, é pertinente explicitar, conforme círculo bakhtiniano (BAKHTIN, 2006[1929], p.127), que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, o que não significa apenas uma “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Bakhtin (2006[1953]) esclarece que se trata de um princípio mais amplo, em que o enunciado possui ecos de outros enunciados que a ele se unem pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Desse modo, o fluxo dialógico é constante, sendo o enunciado considerado um elo, precedente e subsequente, na cadeia da comunicação discursiva. O/a sujeito/a, ao produzir seu enunciado, já o faz inferindo uma resposta ativa do outro, mesmo que seja uma compreensão responsiva ativa muda, ou seja, a resposta do outro já é constitutiva de seu enunciado, logo, cada enunciado é sempre uma réplica a outros enunciados que o antecedem e, assim, “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (p.271). Vale mencionar as palavras de Faraco (2007, p. 106) ao acrescentar que “a alteridade é condição da identidade: os outros constituem

dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”.

Como visto, o enunciado é de índole dialógica, mas também é único, não se reprisa no processo de comunicação discursiva. Na medida em que se manifesta na situação e na comunicação verbal dentro de uma dada esfera, o enunciado constitui-se em um novo acontecimento (BAKHTIN, 2006[1953]) e, portanto, as interações não se repetem. Rodrigues (2005) esclarece que, por se constituir em um novo acontecimento, o enunciado não pode ser repetido, apenas citado. A autora afirma que o enunciado, como elemento inalienável e singular, é uma nova unidade na cadeia da comunicação discursiva contínua, contribuindo para sua existência e mudança, não sendo nem o primeiro, nem o último, já que é uma réplica a outros enunciados. Nesse sentido, há uma relação muito estreita com dado momento histórico e com dada situação social imediata. Sintetizando:

[...] se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido. (RODRIGUES, 2005, p. 160)

Rodrigues (2005) também explica que Bakhtin concebe o texto sob dupla orientação teórica, marcando, desse modo, a polissemia do termo e acentuando a existência de dois polos:

[...] de um lado, [estão] os elementos repetíveis e reproduzíveis do texto (a língua como sistema de signo, o texto como unidade corrente de signos); de outro, o texto na sua qualidade de enunciado (que embora inerente ao texto só se manifesta na situação social e em relação com outros textos [numa relação dialógica] em dada esfera). (RODRIGUES, 2005, p.158)

Há dois aspectos determinantes do texto como enunciado: seu projeto de discurso, que corresponde ao querer-dizer do autor; e a realização desse projeto, que é a concretização do

enunciado “vinculada às condições/coerções da situação de interação e sua relação com outros enunciados; o dado da situação real de interação, da língua, do gênero etc.” (RODRIGUES, 2005, p.158). E a correspondência entre o projeto e sua realização estabelece a natureza do texto que, como enunciado, mantém as características enunciativas.

Posto que o texto pode se dar no plano da língua e no plano do discurso, é essencial a distinção de Bakhtin (2006[1953]) entre o enunciado como unidade da comunicação discursiva e as unidades da língua propriamente (unidades do sistema). Uma dessas unidades da língua é a oração, que se diferencia do enunciado, pois ele apresenta como características: a) alternância dos/as sujeitos/as do discurso: todo enunciado possui início e fim absolutos. “O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (p.275); b) conclusibilidade: “é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos” (p.280), percebida pela exauribilidade do objeto e do sentido, pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e pelas formas típicas composicionais e gêneros do acabamento; e c) elemento expressivo: a palavra ou a oração são neutras e só ganham expressividade dentro do enunciado, por um juízo de valor do falante. Conforme Bakhtin (2006[1953]), além de não apresentar essas propriedades, a oração, enquanto unidade da língua, não tem contato com a situação extra verbal nem com enunciados alheios, portanto, não acarreta respostas. As orações só alcançam essas peculiaridades quando funcionam como enunciados plenos de determinados tipos de gênero (como a ordem militar).

Da mesma forma, as palavras, como unidades da língua, são desprovidas de juízo de valor, são neutras, só adquirem expressividade em um enunciado concreto. Bakhtin (2006[1953]) declara que os significados lexicográficos neutros das palavras são de compreensão coletiva, no entanto, seu emprego é de caráter

individual-contextual, assim, qualquer palavra existe em relação ao falante: “como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como minha palavra” (p.294). O enunciado é pleno de palavras dos outros, mas não são apanhadas da língua em sua forma neutra, e sim de “de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo” (p.292) e, conseqüentemente, pela sua especificação de gênero.

Feita essa exposição geral, podemos agora voltar à definição bakhtiniana de gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, para explicar que o enunciado sempre se materializa em formas típicas relativamente estáveis, as quais são formuladas (ou estabilizadas) em cada esfera social (BAKHTIN, 2006[1953]).

Rodrigues (2005) afirma que os gêneros, como modos de ação e de dizer, exercem um efeito normativo, regulador, organizando e significando as interações verbais. Logo, o domínio dos gêneros é necessário para a interação.

Para o falante, os gêneros constituem-se como “índices” sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. (RODRIGUES, 2005 p.166)

Em uma situação de interação, conforme propósito discursivo e por força de determinada esfera social, os gêneros contêm características que são partilhadas pelos/as sujeitos/as do discurso: tema, estilo e composição. Todo gênero apresenta um conteúdo temático determinado, ou seja, uma natureza semântica inerente, pois o objeto e finalidade do discurso fazem sentido naquele gênero especificamente. O gênero também possui um estilo que diz respeito a uma certa regularidade de uso dos recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais da língua (RODRIGUES, 2005). E, por fim, Bakhtin (2006[1953]) destaca a função composicional do gênero como a forma do enunciado como um todo, transcendendo a materialidade textual, incorporando a relação entre os participantes da comunicação discursiva.

Considerando a situação social dos gêneros, Rodrigues (2005, p.165) estabelece uma correspondência com a noção de cronotopo, embora Bakhtin não faça essa associação diretamente, pois o conceito está mais ligado à literatura. Para ela:

Cada gênero está assentado em diferentes cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual sua finalidade ideológico-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário. (p. 167)

Bakhtin (2006[1953]) descreve como inesgotáveis as possibilidades da atividade humana, e por isso aponta como infinitas a riqueza e diversidade dos gêneros. Conforme ampliação e complexificação de cada esfera de comunicação, em que se manifestam outras diferentes situações de interação, novos gêneros vão surgindo. É importante notar aqui que a perspectiva dialógica observa as mudanças sociais como decorrência das próprias cadeias dialógicas e da relação entre esferas. Nesse sentido se pode observar em Bakhtin (2011 [1952-1953]) a construção do criticismo como ampliação das relações dialógicas na mente de determinado/a sujeito/a e como se dá a reflexão sobre essas relações dialógicas. É, contudo, uma formação crítica em aberto, diferentemente do que propõem Fairclough ou Paulo Freire, autores que estreitam o olhar para um ponto de vista: o debate sobre a desigualdade social, de natureza marxista.

Sendo assim, uma ACG que incorpore o conceito de gênero de Bakhtin, trará o pressuposto de que dado/a que o/a sujeito/a se constitui numa gama ampla de vozes, discursos e valores, mas

concentrará seu olhar sobre um conjunto específico das relações dialógicas (os debates em torno da desigualdade e da exploração social). Sendo assim, um/a docente que atue com essa visão de gênero procurará entender e contemplar todos os pontos de vista, mas centralizarão sua ação pedagógica em intervenções que contemplem a questão da diminuição da desigualdade social. Do mesmo modo, uma pesquisa que se guia pela ACG transitivo-dialógica enfocará a constituição diversa dos/as sujeitos/as, mas enfocará um problema social desde o início, como é o caso do estudo de Ferretti-Soares (2018), no qual, ao observar os encontros de um grupo socioeducativo masculino, pesquisou a reconstrução identitária de homens que praticaram violência contra mulheres, considerando a relação dos enunciados desses homens com outros enunciados, mas já partindo de um problema social: a existência de uma masculinidade violenta e assimétrica em poder em relação a outras formas de identidade.

Vejamos, na sequência, como o gênero pode ser uma peça mobilizadora da transitividade da consciência pela via dialógica.

A transitividade crítica na visão de Paulo Freire

A proposta de Paulo Freire visa uma educação libertadora, crítica e transformadora, perspectiva em sintonia com a ACG no sentido de reconhecer e contestar práticas de domínio e exploração (BONINI, 2013). Os oprimidos são vistos por Freire (2010[1968]) enquanto classe social submetida a uma relação de dominação. Essa classe precisa atingir determinado nível de consciência crítica para identificar-se nessa condição e lutar não somente por sua libertação, mas também pela libertação do opressor, já que nessa relação ambos se desumanizam.

Tal perspectiva influencia em sua prática educativa, em especial no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, enfocada não mais com o tradicional método silábico da cartilha, mas com uma

metodologia própria, no trabalho com “palavras geradoras” (FREIRE, 2009[1967]), a partir da realidade dos/das educandos/as, ensinando-os/as antes a ler o mundo (FREIRE, 2009[1982]), associando linguagem e realidade. Essa prática sustenta-se em uma postura político-ideológica de superação das relações de opressão, buscando conscientizar os/as alfabetizando/as de suas condições, levando-os/as à percepção das injustiças e da necessidade da busca por mudanças. Esse engajamento social levou o professor pernambucano ao exílio por dezesseis anos durante o Golpe de 1964, interrompendo um dos maiores processos de democratização cultural no país (WEFFORT, 2009[1967]). Contudo, Paulo Freire nunca deixou de produzir, e quando retornou ao Brasil colaborou com alterações significativas na área educacional, tendo sido eleito Patrono da Educação Brasileira em 2012 (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019), título, contudo, revogado durante o governo retrógrado de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

O conceito de transitividade crítica foi desenvolvido no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Nessa obra, inicialmente, Freire define o ser humano como um ser de relações, humanizado não só porque vive no mundo, mas porque existe com o mundo, evidenciando sua capacidade de responder aos desafios, de transcender, de discernir, de integrar-se às condições de seu contexto, de ser sujeito/a de sua história e intervir na cultura. Tais características são ameaçadas constantemente pela opressão feita, que decorre não só do uso da força, mas, e principalmente, do convencimento por explicações arditas e pela privação do acesso à informação e às experiências de decisão coletiva (de autogoverno).

Ao considerar o ser humano como parte orgânica e ativa do mundo, como consciência inacabada, importa uma educação que o faça refletir sobre o seu tempo e espaço, sobre as condições históricas de sua sociedade. Freire (2009[1967]) descreveu a sociedade brasileira da época (década de 50 e 60) como sendo de transição, ainda limitada

por sua herança na construção de uma estrutura política democrática, sem consciência crítica, mas já em processo de vivência de práticas mais coletivas e dialógicas. Nessa fase de trânsito, a classe popular emerge para uma participação que resulta em tomada de consciência – não ainda uma conscientização –, mas já ameaçadora às elites. A transição refere-se ao “choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (FREIRE, 2009[1967], p.54). A sociedade está sempre em transição, pois há um fluxo constante de mudanças tanto políticas quanto culturais, acarretando a todo momento novas configurações de relações, propiciando o embate de forças contraditórias: de um lado, luta pela conscientização; de outro, a manipulação das massas, inclusive pela via assistencialista, em que não há abertura para o diálogo, mas apenas gestos de passividade e domesticação do ser humano. Esse é o momento em que deve haver uma “educação corajosa”, libertadora, que leve o/a sujeito/a a optar por uma postura conscientemente crítica (FREIRE, 2009[1967]).

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 2009[1967], p.66 – grifo do autor)

Nessa proposta de reflexão, da busca pela conscientização crítica, Freire (2009[1967]) prevê graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural:

intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica. Ele classifica como intransitividade da consciência, a condição do ser humano que está imerso em sua realidade, como ocorria na sociedade fechada. As preocupações desse/a sujeito/a limitam-se à esfera biológica, ele não percebe problemas além desse horizonte, falta-lhe a compreensão da vida por um viés mais histórico. Todavia, a consciência humana é aberta, sendo possível transcender essa condição de intransitividade e chegar à compreensão ativa da realidade à medida que se exercite o poder de resposta aos obstáculos e se amplie a dialogação com os outros (FREIRE, 2009[1967])⁷. Esse outro nível é o que o educador chama de consciência transitiva.

A consciência transitiva, aponta Freire (2009[1967]), acontece paralela às transformações da sociedade. Conforme se intensificam os processos de desenvolvimento, o ser humano experimenta formas de vida mais complexas, entrando em um círculo maior de relações, aumentando os desafios e possibilidades, resultando na transitividade de sua consciência. Continua o autor afirmando que, em um primeiro momento, a consciência transitiva é predominantemente ingênua, caracteriza-se pela interpretação dos problemas de modo simplificado, por julgar o passado melhor que o presente e se subestimar, tende à emoção, a aceitar explicações fabulosas, à fragilidade da argumentação, à dificuldade do diálogo. Por outro lado, responde com mais abertura aos obstáculos, ainda que com teor mágico; à dialogação, mesmo que deturpada; e

⁷ Desconsideramos as menções de Freire a Deus (a um criador), como ocorre em um trecho dessa exposição sobre a transitividade, pois não encampamos uma proposta pedagógica de teor religioso qualquer que seja. Mas essas menções do autor existem e ele mesmo se pronunciou, em determinado momento, a esse respeito: “Eu nunca neguei a minha camaradagem com Cristo e nunca neguei a contribuição de Marx para melhorar a minha camaradagem com Cristo. [...] Mas eu não sou um homem religioso. Sou muito mais um homem de fé do que um religioso. A minha fé se funda sobretudo na crença da existência de um Deus, que não é o ‘fazedor’ da minha história, mas é uma presença na História dos homens e das mulheres” (CORTELLA; VENCESLAU, 1992).

percebe a contradição social, embora apresente um estado mais conformista. Nesse nível, a consciência, ainda que tentando entrar em diálogo efetivo e construtivo, é envolvida por um aspecto mítico, ou seja, trata-se de uma consciência que se posiciona, mas pela imaturidade de diálogo e de embasamento, o faz de forma fanática e irracional.

A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado”. (FREIRE, 2009[1967], p.71)

Essa etapa de transição da sociedade, e de conseqüente transição da consciência, serve de suporte para pensar uma educação libertadora, que objetiva liberar os/as sujeitos/as das amarras da opressão. Essa prática educativa entra na luta para possibilitar uma conscientização crítica, que evite a massificação e promova a igualdade do povo. Prática que é oposta à manipulação das massas, comandada pelas elites, muitas vezes mediante violência disfarçada de assistencialismo, um autoritarismo velado em nome de uma falsa liberdade, na busca pela sustentação de relações de dominação.

Nesse confronto, o papel da educação é promover a saída da condição de transitividade da consciência para uma transitividade crítica, o que não se dá de modo automático, mas decorre de uma prática que possibilite ao/à sujeito/a à discussão sobre os problemas da sua realidade, que mostre as armadilhas do seu contexto, que o apoie e dê forças para a luta, que favoreça o diálogo constante com o outro, que o aproxime das ciências e incentive sua autonomia (FREIRE, 2009[1967]). A transitividade crítica da consciência é assim definida por Freire (2009[1967], p.69):

[...] voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

A transitividade crítica é característica de regimes democráticos e tem relação com “formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais” (FREIRE, 2009[1967], p.70), racionais, participativas e integradas à realidade, portanto, voltadas para a responsabilidade social e política. Freire defende que a educação deve ser igualmente democrática, crítica, dialógica, libertária, construída com o educando e a educanda. Ao contrário de uma educação protagonizada pela elite, prescritiva, uma “educação bancária” (FREIRE, 2010[1968]), que se resume no ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos para os/as estudantes que apenas os recebem passivamente, ou seja, uma forma de alienação.

O que a comunidade científica tem enfatizado e sustentado, há muito tempo, é que os/as alunos/as não são uma folha em branco, que são sujeitos/as ativos/as; que não é possível tornar o ensino significativo se for desconsiderada a realidade estudantil; que o/a professor/a não pode impedir a pluralidade de ideias, ao contrário, é seu papel incentivar a reflexão, o debate e o questionamento; que é na escola que se dialoga sobre conflitos sociais em pauta; e que educação e política não se separam (FREIRE 2010[1968]) e isso nada tem de doutrinação. Nas palavras de Freire 2009[1967], p. 97): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Neste sentido também é que o/a docente não pode se furtar ao dever de ter uma opinião bem fundamentada, com leituras e dados científicos, opinião que será posta em diálogo, em discussão aberta e franca, com os/as estudantes.

Em termos da concepção freireana de educação, o processo emancipatório sempre emerge do comprometimento com a transformação social, portanto:

Compete ao analista, desde uma perspectiva freireana, mediante sua inscrição em um embate de modelos de sociedade, contribuir para: desmistificar a realidade (desmassificando, desconstruindo a consciência mágica e construindo a consciência transitiva crítica), favorecer processos de dialogação e de deslocamento das posições dos grupos dominantes, rumo ao autogoverno (mediante a objetivação da realidade e a construção de soluções coletivas efetivas – “não românticas”). (BONINI, 2013, p.109)

Pensar o gênero como parte do processo de transitividade implica em tomar essas enunciações como componente de um processo que pode ser transformador. Assim, a discussão de um problema (violência de gênero por exemplo) se estabelece como argumentação em relação ao/à agente de arbitrariedade, mas também pode ser vista no sentido de reconfigurador das posições do/a sujeito/a, pela construção da transitividade dialógica com vias ao crítico (a abertura para outras visões de gênero). Optamos, portanto, pelo termo transitividade dialógica como forma de estabelecer a conexão entre Bakhtin e Paulo Freire. Considere-se também que uma tentativa de conexão desses dois autores já foi muito bem desenvolvida em trabalhos de Voese (2003, 2004).

CONCLUSÃO

Do exposto, observa-se como os três conceitos (prática social, enunciado e transitividade dialógica) se agrupam para compor uma proposta de análise crítica de gêneros ainda em

construção, mas que já serviu de guia a inúmeros trabalhos de pesquisa tanto de mestrado quanto de doutorado.

O lado mais complexo, e por isso se pode dizer que a proposta está em construção, é conseguir harmonizar duas teorias de quadros epistemológicos distintos e com terminologias distintas: ACD faircloughiana (de base pragmática) e dialogismo do círculo de Bakhtin (de base enunciativista). Assim, em ambos os lados teremos terminologias distintas como, por exemplo: ator social e sujeito, meio social e esfera da atividade humana, recontextualização e reenunciação. É preciso fazer opções terminológicas e recortes epistemológicos que ainda estão em processo. Mas já há um recorte suficiente para viabilizar pesquisas e mobilizar o debate. A teoria freireana em princípio se coaduna com ambas e pode ser um bom caminho para a construção desse diálogo teórico.

PARTE II

O JORNAL ESCOLAR E A ESCOLA

GÊNEROS JORNALÍSTICOS E LETRAMENTO MIDIÁTICO*

Adair Bonini

INTRODUÇÃO

O jornal escolar se tornou um importante instrumento de ensino-aprendizagem de linguagem em muitos países, desde a experiência seminal de Freinet (1974[192?]), iniciada em 1924. No Brasil, contudo, apenas mais recentemente se tem investido massivamente em experiências desse tipo. Além disso, existem poucas pesquisas que relatem e analisem essas experiências, de modo que ainda pouco se sabe sobre como são produzidos esses jornais e que lugar ocupam no conjunto dos conteúdos ensinados na escola na disciplina de Língua Portuguesa.

Em termos do ensino de linguagem, o trabalho com o jornal (de modo geral) ganhou novos contornos e maior relevância a partir da renovação do currículo e das metodologias de ensino operada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998)⁸ e pela ampliação do debate sobre o ensino de

* Artigo publicado originalmente na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011, com o título “Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem”. Na revisão feita para este livro, o texto sofreu pequenas alterações.

⁸ A discussão que deu origem aos PCNs teve início no final da década de 70 e seus resultados podem ser vistos em trabalhos clássicos como os de Geraldi (1999[1981a], 1999[1981b]) e Ilari (1997[1985]). Conforme lembra Rodrigues (2008, p. 171): “Essa nova perspectiva propõe a troca do ensino de uma teoria gramatical e suas categorias (ensino sobre a língua) por um outro objeto de ensino, a prática de escuta, de leitura e de

linguagem realizada no interior dos estudos de gêneros textuais/discursivos (p. ex., DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002; KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2006; BONINI; FURLANETTO, 2006; BONINI; FIGUEIREDO; BAZERMAN, 2009) e dos letramentos (p. ex., KLEIMAN, 1995a; SOARES, M., 1998; OLIVEIRA; KLEIMAN; 2008; KLEIMAN; BALTAR, 2008; ROJO, 2009).

Além disso, o jornal escolar se revela um dos instrumentos mais apropriados para o desenvolvimento da metodologia dos projetos didáticos (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995) que aparece nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 87) como uma das formas centrais de trabalho com a linguagem na escola. A relação privilegiada com essa metodologia deve-se à importância social do jornal, a sua tecnologia de relativamente simples implementação, e às possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos/as, professores/as e comunidade escolar de modo geral.

Considerando-se esse contexto favorável, o jornal poderia ser mais bem aproveitado no trabalho escolar com a linguagem, de modo que há vantagens na pesquisa e na discussão desse assunto. Neste trabalho, portanto, tendo as metodologias de ensino-aprendizagem de linguagem como pano de fundo, pretendo tecer uma reflexão quanto a experiências pedagógicas realizadas com jornal escolar e, a partir dessa reflexão, apresentar uma proposta de trabalho.

Nas seções que se seguem faço, primeiramente, um apanhado quanto às metodologias de ensino-aprendizagem de linguagem. Em seguida, procuro descrever e analisar o panorama do trabalho com

produção textual (oral e escrita), articulada com a prática de análise linguística (prática de reflexão sobre a linguagem; ou seja, um outro objeto de ensino e não um novo termo para o ensino de teoria gramatical)”. Essa orientação de trabalho se manteve no novo documento de orientação curricular em nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018).

jornais em sala de aula. Por último, faço a exposição de uma proposta de trabalho com jornal escolar, tendo em conta as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM

Pensar as metodologias de ensino-aprendizagem de linguagem implica em considerar, de partida, como está organizado o ensino de Língua Portuguesa no Brasil desde meados da década de 90, o que exige ainda um breve resgate histórico.

Em um texto já clássico em termos do debate brasileiro sobre ensino de linguagem, Geraldi (1999[1981a], p. 41) aponta três concepções de linguagem que têm embasado as metodologias de ensino nessa área: a) a linguagem é a expressão do pensamento [gramática tradicional]; b) a linguagem é um instrumento de comunicação [linguística estruturalista e o gerativismo]; e c) a linguagem é uma forma de interação [linguística da enunciação]. Defendendo essa terceira posição, e se atendo ao então primeiro grau e hoje ensino fundamental, ele propunha: “as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem” (p. 45).

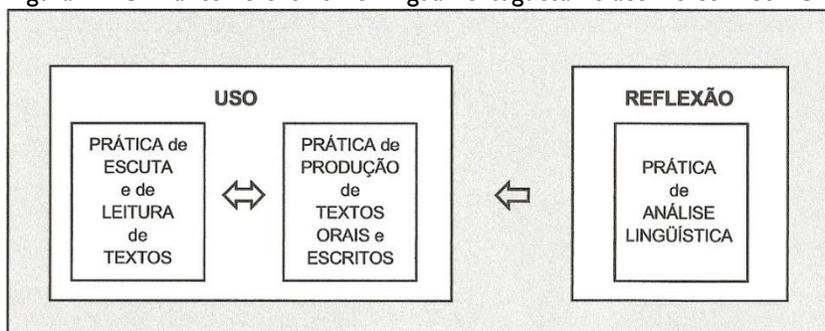
É justamente pensando nessa visão de linguagem e em um trabalho com a língua em uso e não apenas com a metalinguagem que Geraldi (1999[1981b], p. 59-79) propõe três unidades básicas para o ensino de linguagem nas escolas: a) a prática de leitura de textos; b) a prática de produção de textos; e c) a prática de análise linguística.

Posteriormente, via PCNs (BRASIL, 1998), essas unidades ganham peso de política de ensino no país, e assumem as seguintes denominações: a) prática de escuta e de leitura de textos; b) prática de produção de textos orais e escritos; e c) prática de análise

linguística. A duas primeiras são articuladas no eixo do uso e a última, no eixo da reflexão (Figura 1).

O conceito base para se pensar a operacionalização dessas três unidades de ensino passa a ser o gênero textual (BRASIL, 1998)⁹ que, grosso modo, pode ser definido como a forma de agir e de se enunciar pela linguagem¹⁰. A noção de gênero vem se somar e dar corpo à intuição inicial de Geraldi (1999[1981b]) de um ensino baseado na língua em uso, em atividade.¹¹

Figura 1 – Unidades do ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCN



Fonte: Brasil (1998).

Em síntese se pode dizer que o objetivo do ensino de linguagem, conforme a posição dominante nesse debate nas duas últimas décadas, é o desenvolvimento de habilidades de uso (textualização e compreensão de textos) e de reflexão

⁹ Nos PCNs (BRASIL, 1998), há a opção pelo conceito de gênero de Bakhtin (2006[1953]) de modo que, mesmo não aparecendo explicitamente, o termo encampado é “gênero discursivo”. Na literatura, contudo, aparecem denominações alternativas, entre elas o termo “gênero textual” que está sendo utilizado no presente artigo.

¹⁰ Existem diversos conceitos teóricos de gênero, sendo que o de Bakhtin (2006[1953]) é um dos mais conhecidos: os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262).

¹¹ Em 1981, o debate sobre gênero textual/discursivo no ensino de linguagem ainda não estava instaurado, de modo que Geraldi não utiliza este termo em seus textos. Sua visão da linguagem como prática social, contudo, é completamente compatível com o que veio a se estabelecer mais tarde através da noção de gênero.

metalinguística sobre esse uso, mas o objeto de ensino-aprendizagem propriamente é o gênero e as práticas a ele relacionadas. Cabe aqui, contudo, uma complementação. Em anos recentes, o termo letramento se somou positivamente a esse debate, uma vez que possibilitou pensar uma série de aspectos da educação linguística até então pouco visíveis ou negligenciados.¹² O termo letramento, segundo Rojo (2009):

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p. 98)

O conceito de letramento nos fez ver que o ensino de leitura e escrita envolve questões complexas e decisões difíceis. A distinção, de Street (1984),¹³ entre letramento autônomo e ideológico permite concluir que as práticas letradas não são alheias aos jogos de poder e às visões de mundo em disputa; o conceito de letramento local e a distinção entre os letramentos vernacular e dominante de Barton e Hamilton (1998)¹⁴ permitem verificar que os letramentos são complexos e diversos – p. ex., digital (TYNER,

¹² Para maiores informações sobre esse tema, conferir: Kleiman (1995a), Soares (1998), Oliveira e Kleiman (2008), Kleiman e Baltar (2008), Rojo (2009).

¹³ De acordo com Street (1984), o letramento autônomo corresponde à visão, dominante na escola tradicional, de que as práticas letradas são descoladas dos usos e das relações de poder na sociedade. Já o letramento ideológico diz respeito à visão de próprio autor de que essas práticas são heterogêneas e valoradas diferentemente de meio para meio, de modo que cabe à escola evidenciar e tirar proveito da natureza dessas práticas para levar os alunos a uma atitude crítica e a uma ação protagonista (de intervenção no meio).

¹⁴ De acordo com Barton e Hamilton (1998) os letramentos são localizados, ou seja: “Ler e escrever são coisas que as pessoas fazem, seja a sós ou com outras pessoas, mas sempre em um contexto social – sempre em um local e em um tempo” (p. 23 – tradução minha). Para esses autores, os letramentos podem ser dominantes – as práticas letradas de maior prestígio e poder na sociedade – ou vernacular – aquelas práticas enraizadas nas experiências e nos propósitos cotidianos que, em geral, têm menor prestígio e são, de algum modo, informais, secretas e privadas (p. 251).

1998) e midiático (BUCKINGHAM, 2003). Eles também são múltiplos (COPE; CALANTZIS, 2000), se entendermos que ocorrem simultaneamente na maior parte das interações a que estamos expostos/as atualmente. É em função desse panorama que Rojo (2009, p. 107-108) ressalta a importância de a educação linguística levar em conta, “de maneira ética e democrática”: a) os *multiletramentos ou letramentos múltiplos* (considerando os letramentos locais e colocando-os para interagir com os letramentos valorizados); b) os *letramentos multissemióticos* (de grande importância em um mundo dominado pelas mídias de massa e pela internet); e c) os *letramentos críticos* e protagonistas (favorecendo o trato ético dos discursos e empoderando indivíduos e comunidades).

Desse modo, além dos gêneros textuais, são objetos da educação linguística, os letramentos múltiplos (dos locais de trabalho, das comunidades de bairro, literário, cinematográfico, televisivo, musical, imagético, digital, etc.). A relação entre gênero textual, evento e a prática de letramento¹⁵ é muito plausível e articulável de diversos modos.

Para que as unidades curriculares pressupostas pelos PCNs (BRASIL, 1998) sejam postas em marcha, na educação básica, em harmonia com os conceitos de gênero textual e letramento, alguns métodos de ensino-aprendizagem de linguagem têm sido propostos e/ou incorporados ao contexto brasileiro. Os próprios PCNs sugerem, sob o rótulo “organizações didáticas especiais”, o desenvolvimento de projetos e módulos ou sequências didáticas. Considerando o que tem aparecido na literatura, faço aqui a

¹⁵ Segundo Barton e Hamilton (1998, p. 7), enquanto o evento de letramento identifica a ocorrência de uma situação social na qual a escrita assume um papel central, a prática de letramento, que diz respeito aos “modos culturais de utilização da escrita”, corresponde às relações sociais que se estabelecem em torno dos usos escritos. Os eventos de letramento têm base na prática de letramento que, sendo um nível mais abstrato, somente pode ser vista através desses eventos.

descrição do que considero serem os principais métodos de trabalho com linguagem na escola:

a) **projeto didático** – consiste em uma atividade proposta e realizada consensualmente por alunos/as e professor/a e que, ao final, leva à realização de um produto que é posto em circulação (HERNANDEZ, 1998; HERNANDEZ; VENTURA, 1998; KAUFMAN; RODRIGUES, 1995; ZEN, 2002). Conforme aponte em trabalho anterior (BONINI, 2006b), nas experiências relatadas na literatura, aparecem três tipos projetos: temático (atividades voltadas para um tema como “efeito estufa”, por exemplo, mas sem um produto final); temático com produto final (o estudo da Antártida, por exemplo, para, ao final, se fazer uma exposição dos achados); e prático (que tem, já de partida, uma atividade fim como fio condutor: por exemplo, uma “campanha de esclarecimento no bairro”). O primeiro tipo, por não apresentar um produto final, não deve ser entendido como projeto didático. Os projetos, principalmente na forma de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000)¹⁶, são a forma mais efetiva de pôr em marcha o ensino de linguagem do modo como tem sido concebido mais recentemente, uma vez que eles tanto favorecem o trabalho com os gêneros quanto levam os/as alunos/as a uma possibilidade de protagonismo social, além de poderem encampar com facilidade os vários letramentos que existem na sociedade;

b) **sequência didática** – é um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem que se organiza em torno de um gênero oral ou escrito, passando pelas fases da “apresentação da situação”, da “produção inicial”, dos “módulos específicos” e da “produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004). As produções inicial

¹⁶ Conforme Kleiman (2000), o projeto de letramento é “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto” (p. 238).

e final servem como forma de se determinar o desenvolvimento dos/as estudantes durante a sequência, mas também como modo de se realizar uma avaliação formativa;

c) **portfólio** – trata-se do arquivamento seqüencial dos trabalhos de cada estudante de modo que professor/a e aluno/a possam avaliar o que foi feito, como, e quais foram os pontos onde houve aprendizagem e desenvolvimento (JOHNS, 1997, 2002);

d) **retextualização** – é uma técnica proposta por Marcuschi (2001) que consiste na transposição de um registro oral para o escrito e vice-versa. Segundo o autor, a retextualização facilita o desenvolvimento da consciência das diferenças entre as modalidades oral e escrita e o reconhecimento do contínuo de gêneros existentes entre esses dois pólos. Outros autores têm trabalhado com esse método (GAGO; VIEIRA, 2006; DELL’ISOLA, 2007).¹⁷

Ganham relevo nesse contexto também as discussões sobre a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Para caracterizar essa relação, Chevallard (1989) propõe a expressão “transposição didática do conhecimento científico”. Halté (2008[1998]), contudo, vendo na escola um lugar social que tem sua própria elaboração de saberes, questiona a idéia de uma “transposição”, propondo a expressão “elaboração didática dos conteúdos científicos”.

O JORNAL E A ESCOLA

No contexto brasileiro, o interesse pelo trabalho com o jornal no ambiente escolar parecer estar se ampliando, haja vista o aumento recente do número de pesquisas e de experiências de produção de jornais escolares. Além disso, o trabalho com jornais

¹⁷ De modo geral, esses métodos podem ser operados uns dentro dos outros (por exemplo, a sequência dentro de um projeto didático, ou a retextualização dentro de uma sequência didática).

nas escolas tem se intensificado principalmente com duas iniciativas de grande porte.

A primeira delas é a recente tentativa das empresas jornalísticas de implementar projetos de utilização do jornal na escola. Teixeira (2005) aponta a existência de 40 programas desse tipo no Brasil. Cabe, entretanto, aqui, uma palavra de cautela: se o trabalho com o jornal se restringe aos interesses da empresa, acaba ocorrendo não um letramento sobre a mídia, mas um letramento para a mídia.¹⁸ É nesse sentido que soa como precaução a afirmação da autora de que: “a maioria absoluta desses projetos objetiva incentivar a leitura de jornal nas escolas brasileiras, o que, apesar de ser uma iniciativa bastante válida, restringe por demais as possibilidades de apropriação dos potenciais de intersecção entre mídia e educação” (p. 5). Vale lembrar, ainda, o que ressalta Baltar quanto ao trabalho com letramento midiático nas escolas:

Embora muitos professores não se dêem conta, a reprodução do letramento escolar autônomo, mesmo que involuntariamente, acaba ratificando o estado de coisas posto pelas forças das ordens dominantes de poder a quem não interessa a formação de sujeitos protagonistas sociais, mas sim o fabrico e a manutenção de uma legião de técnicos e de consumidores a mercê das leis nem sempre consensuais “de mercado”. [...] Saber ler os discursos e as formações discursivas das diversas esferas sociais é condição *sine qua non* para agir autonomamente em sociedade. Um exemplo recorrente que costumamos referir é do professor que trabalha sistematicamente com textos retirados de determinada revista ou jornal sem se dar conta de que os textos estão impregnados da ideologia da revista, jornal; do seu discurso, do discurso de seus donos, dos seus anunciantes e de quem eles representam. (p. 20 e 23)

¹⁸ Quando me refiro a *mídia* nesse artigo, estou considerando uma formulação que esbocei em um artigo anterior, ou seja, trata-se de: “Tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem” (BONINI, 2011b).

Questionáveis ou não, não é possível se ter uma noção mais clara quanto ao teor e a função desses programas, uma vez que eles, embora já tenham sido objeto de estudo (BARONI, 2005), não passaram suficientemente pelo crivo da reflexão acadêmica. Mesmo não existindo pesquisas mais abrangentes sobre o tema, não há dúvida, contudo, de que o impacto desses programas sobre a sociedade é imenso, a julgar pelas 1312 escolas e pelos/as 850.000 alunos/as atendidos/as pelo programa do Jornal A Notícia (o AN Escola), no Estado de Santa Catarina (STÜPP, 2008)¹⁹.

A segunda dessas iniciativas na educação, um grande projeto social de fomento da produção de jornais escolares, é o Programa Jornal Escola, desenvolvido sob a coordenação da ONG Comunicação e Cultura. Atualmente, segundo dados do Portal do Jornal Escolar (PORTAL, 2009), o projeto alcança seis Estados da região nordeste, atingindo 1128 escolas: Ceará (471), Piauí (147), Paraíba (127), Rio Grande do Norte (85), Bahia (25), Pernambuco (3). O Programa Jornal Escola, ao atender públicos distintos com suas especificidades próprias, se subdivide em quatro subprojetos:

- Primeiras Letras: jornais escolares publicados nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Fala Escola: jornais escolares publicados nos anos finais do ensino fundamental;
- Clube do Jornal: jornais estudantis publicados no ensino médio;
- Jornais Juvenis Associados: promove a formação de grupos juvenis dispostos a produzir jornais comunitários como instrumentos de expressão jovem e mobilização comunitária. (PORTAL, 2009)

Em anos mais recentes, a construção de uma intersecção entre as Ciências da Comunicação e da Educação, em um campo de atuação denominado Educomunicação (SCHAUN, 2002), também

¹⁹ O jornal A Notícia tem sede em Joinville (SC) e, desde 2006, pertence ao grupo RBS (Rede Brasil Sul de Comunicação), sediado em Porto Alegre (RS). [Atualmente, pertence ao grupo NSC.]

tem propiciado o aumento tanto de pesquisas quanto de experiências de ensino com o jornal na escola (MIRANDA, 2006; SOBREIRO, 2008; TEIXEIRA, 2005).

Ainda são poucos os relatos de experiências com o jornal escolar, mas elas vêm aumentando. Em uma varredura realizada no dia 16 de outubro de 2009, no banco de teses da CAPES, em termos das décadas de 1990 e 2000, com as palavras-chave “jornal – escola”, “jornal – sala de aula”, e “jornal escolar”, encontrei 11 trabalhos: Augé (2008), Baltar (2003), Cavalcanti (1999), Cavallini (2000), Ijuim (1995, 2002), Salustiano (2000, 2006), Sbrussi (2001), Teixeira (2001), e Torquato (2002)²⁰. Considerei apenas as pesquisas que relatavam alguma experiência de produção de jornal pelos/as alunos/as. Desses trabalhos, dois foram realizados durante a década de 90 e nove no período 2000 a 2008, o que representa um incremento significativo nessa produção. É importante notar também que, desse montante, apenas um trabalho foi produzido na área de Letras-Linguística (BALTAR, 2003), sendo os demais pertencentes à área de Comunicação (3) e à área da educação (8). A reflexão acadêmica sobre o assunto no país, portanto, tem sido tocada por pesquisadores em três campos – Comunicação, Educação e Linguística – mas, ao que tudo indica, com uma participação menor do campo da linguagem (ou pelo menos dos programas de pós-graduação dessa área), seja na condução de pesquisas e debates, seja na proposição de projetos pedagógicos em escolas.

²⁰ Um dos trabalhos levantados (GALARZA, 1988) não está sendo citado, pois foi elaborado durante a década de 80, e não é possível verificar a sua relevância estatística em termos das pesquisas dessa década sobre o tema, uma vez que o Banco de Teses da Capes somente está alimentado com os trabalhos produzidos a partir de 1987. Outro aspecto que precisa ser mencionado é que, infelizmente, ainda não consegui ter acesso à maior parte dessas teses e dissertações. Embora sejam pesquisas relativamente recentes, a disponibilização de trabalhos em ambiente digital na maioria dos programas de pós-graduação apenas começou há dois ou três anos, de modo que a maior parte deles só pode ser acessada com certo dispêndio de tempo e recursos.

Em termos dos livros contendo relatos desse tipo de experiência, além do clássico livro de Freinet (1974[192?]), existem apenas outros dois – Baltar (2004) e Ijuim (2005) – ambos consistindo em adaptações das teses citadas acima. O primeiro deles traz um relato do ponto de vista do ensino de linguagem, focalizando a produção textual e a leitura, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (cf: BRONCKART, 1999[1997]). O segundo centra a sua análise nos depoimentos dos participantes, aplicando uma perspectiva educacional e social para identificar aspectos experienciais relativos ao envolvimento dos/as alunos/as com o jornal por eles/elas produzidos.

Há um terceiro livro que trata do jornal escolar (FARIA; ZANCHETTA JR., 2002)²¹, mas que consiste, diferentemente dos anteriores, em uma proposta de trabalho, não trazendo dados de pesquisa. Esses autores fazem, contudo, um alerta para três problemas a respeito da produção do jornal escolar que precisam ser mencionados aqui, pois, certamente, são aspectos importantes da discussão sobre esse assunto. Segundo eles: 1) esses jornais, com muita frequência, “se limitam a fazer reprodução de matérias” ou transformam-se “em mera apostila de disciplinas, repetindo-se ali, como informação, o resumo de uma aula”; 2) podem também ficar fechados “entre os próprios leitores, o que tira o caráter de divulgação ampla de informações variadas”; e 3) por vezes, se limitam “a apresentar textos pessoais dos alunos, poesias e piadas”, trazendo “pouca coisa nova aos alunos”.

Na implementação de um jornal escolar, pode-se privilegiar seu papel de mídia de alunos/as, sendo que a ênfase nessa perspectiva pode levar a uma experiência sem nenhuma relação com os conteúdos e as práticas da sala de aula. Pode-se privilegiar, por outro lado, sua função como ferramenta de ensino-

²¹ Faria publicou outros dois livros sobre o tema (1989, 1996), ambos tratando da utilização do jornal como base de atividades pedagógicas, mas não efetivamente da produção de jornais pelos alunos.

aprendizagem, sendo que a ênfase nessa perspectiva pode levar a uma experiência de treino, sem nenhuma função interacional e autoral.²² Uma parte dos trabalhos procura privilegiar essa primeira perspectiva, a exemplo de Ijuim (2002, 2006), Freinet (1974[192?]); outra parte, procura desenvolver uma perspectiva intermediária, a exemplo de Baltar (2003, 2004) e Augé (2008), embora esse ponto ainda se revele frágil em ambas as pesquisas, como defenderei mais abaixo. Particularmente, acredito ser mais produtiva a proposição que, além de privilegiar o papel interacional do jornal, procure considerar, logo de início, a sua função como instrumento pedagógico. Por esse motivo, vou me ater um pouco mais a esses últimos trabalhos.

A questão, me parece, é exatamente a de se conseguir refletir e tomar posições quanto a esse duplo papel do jornal (de ser meio de interação e, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem) de modo a tirar proveito dessa dupla face. O que acontece, nas duas experiências aqui consideradas, é que, positivamente, o jornal foi pensado como um instrumento da aprendizagem de leitura e escrita. Os bons resultados que esses professores alcançaram, contudo, talvez ainda possam ser melhorados em futuras pesquisas, caso se consiga chegar a um ponto em que haja uma melhor calibragem da participação autoral do(a) professor/a e dos/as alunos/as na organização da experiência.

Desse modo, em Augé (2008), o jornal produzido apresenta:

- a) textos copiados (palavra-cruzada, letra de música, etc.) que privilegiam centralmente a diversão e a interação dos/as alunos/as;
- b) textos que equilibram as funções de interação e de aprendizagem no jornal (relatos de pesquisa, por exemplo); e c)

²² A reflexão sobre a produção de jornais escolares envolve, de algum modo, o que Schneuwly e Dolz (2004) denominam o “desdobramento do gênero na escola” – o fato de que ele, nesse contexto, é, ao mesmo tempo, objeto de comunicação e de ensino-aprendizagem. O jornal escolar, dentro dessa mesma ótica, deve ter caráter interativo para os alunos, mas, ao mesmo tempo, não deve perder sua especificidade como objeto (e motor) de aprendizagem.

textos que tendem a um simulacro do jornal como é praticado fora da escola (ênfase na função de instrumento pedagógico). Podemos notar, nos exemplos 1 e 2, como os classificados produzidos cumprem mais a função de treino do gênero do que de interação com função autoral entre os/as alunos/as – daí a clara simulação em 1 e a paródia em 2. O contrário, uma função pedagógica ainda inicial e pouco significativa também se verifica em uma letra de música que apenas é transposta para o jornal – é uma interação autêntica, mas que não mobiliza nenhum conteúdo de aprendizagem.

(1) TROCO OPALA 78, cor branca, rodas 17' de liga, por BMW completa. Cel.: 84396640

(2) TROCO um celular Siemens A50 e uma calça velha por um namorado. Condições: bonito, alto, de olhos azuis. Tratar com Natara. Fone: 32226141

Na proposta conduzida por Baltar (2003, 2004), os/as alunos/as chegaram a experiências autênticas de interação via jornal e, portanto, a práticas do letramento midiático. A organização dos jornais na experiência, contudo, em alguns momentos simula de modo talvez um pouco rígido o jornal convencional (não escolar) (ver Figura 2). Se os títulos dos jornais (Testemunha ocular; Traficando informações, etc.) parecem refletir projetos autorais dos/as alunos/as, o mesmo não ocorre em algumas seções. Economia, política, cultura e esportes são seções típicas dos jornais convencionais e que não se coadunam diretamente com a identidade e os temas próprios (os dizeres) dos/as alunos/as; seções como história e meio ambiente, em outra direção, têm caráter claramente escolar e, portanto, encampam o projeto enunciativo dos/as professores/as, refletindo a ênfase no jornal

como instrumento pedagógico, mas não como mídia dos/as alunos/as. Em meio a essas seções aparecem também aquelas que equilibram os dois aspectos (ser mídia dos/as alunos/as e instrumento pedagógico), como é o caso da seção “Social” (e da matéria “Formatura do ensino médio”).

Em conclusão, tanto Augé (2008) quando Baltar (2003, 2004) chegam a resultados importantes para a aprendizagem de seus/suas alunos/as, mas talvez pudessem ter um ganho extra, caso os aspectos arrolados acima pudessem ter sido calibrados de início. Minha sugestão, portanto, é para que se coloque como ponto central uma reflexão sobre essa dinâmica entre o social (a prática de referência), a escola (a prática escolar e escolarizada) e a construção do protagonismo estudantil (a prática identitária).

Figura 2 – Capas dos jornais produzidos durante a experiência realizada por Baltar (2004)



Fonte: Baltar (2004).

De modo geral, parece que o ponto mais delicado, no que tange à produção do jornal escolar, está no fato de que ele não pode ter um caráter de pura mídia dos/as estudantes (uma vez que se perde de vista a especificidade da esfera jornalística, empobrecendo o conteúdo de linguagem a ser apreendido pelo/a aluno/a), mas também não pode se tornar um simulacro do jornal convencional (sob pena de se perder de vista a sua especificidade enunciativa escolar, o que lhe confere valor subjetivo do ponto de vista do/a aluno/a como autor/a). Nas experiências didáticas aqui analisadas, já há um trabalho no sentido de se considerar ambos os aspectos e com resultados bastante produtivos, mas que talvez pudesse ser intensificado em experiências futuras.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O JORNAL ESCOLAR

A proposta de projeto que passo a descrever procura equilibrar a dupla face do jornal escolar (mídia dos/as alunos/as e instrumento de ensino-aprendizagem). O modelo de jornal proposto para produção busca, desse modo, ser equilibrado, por um lado, quando à participação de professores/as e alunos/as na sua autoria e, por outro, em termos do quanto ele refletirá o jornal convencional (algo necessário para que haja a prática de letramento midiático e jornalístico) e do quanto ele respeitará aqueles/as sujeitos/as específicos/as (que não são jornalistas, mas alunos/as), possivelmente favorecendo a sua expressão como autores/as e, portanto, como protagonistas sociais (algo que é necessário para que o jornal exista enquanto mídia de expressão e interação dos/as estudantes). Faço, nesta seção, a exposição, concentrando-me em dois aspectos: a) o modelo de jornal escolar proposto; e b) a articulação desse modelo com o trabalho docente em termos das metodologias adotadas e de suas operacionalizações.

Seguindo essa linha de orientação, o jornal proposto é pensado como um esquema que respeita diversos gêneros e a organização de um jornal convencional, mas, ao mesmo tempo, é atualizado como uso local, servindo de mídia própria dos/as estudantes e, portanto, como um instrumento de suas identidades e protagonismo. Diferindo um pouco do que propõe Ijuim (2006), aqui os/a alunos/a não participam de todas as decisões. Eles/elas assumem o comando do jornal, mas devem, antes e simultaneamente, aprender os gêneros, a linguagem e o trato crítico com essa mídia, o que depende de um nível anterior de planejamento e realização de escolhas por parte do/a professor/a.

Nesta proposta, portanto, foi considerado um pequeno conjunto de gêneros do jornal convencional (cf. Quadro 1) que possibilita, aos/às estudantes, conhecer essa mídia em termos de seus mecanismos textuais e discursivos e que, ao mesmo tempo, pode ser utilizado na montagem de um pequeno jornal escolar que possa funcionar como autêntica deles/delas.

Quadro 1 – Seções e gêneros do jornal escolar proposto

Seções	Gêneros
[Título] Capa (Gêneros exclusivos de alunos/as editores/as e professor/a)	<ul style="list-style-type: none"> • Cabeçalho (identifica o jornal) • Editorial (traz a opinião dos editores e/ou uma descrição da edição) • Chamada (anuncia os principais textos da edição e a sua localização) • Expediente (lista com os nomes e funções dos que fazem o jornal) • Anúncio (divulga e promove marcas e produtos) • Errata (faz explicação e retificação de erros da edição anterior)
[Título] Opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião (traz a opinião de um colaborador do jornal) • Enquête (evidencia a opinião dos leitores sobre determinado tema) • Carta do leitor (traz um comentário sintético do leitor a respeito de texto publicado na edição anterior, ou da edição como um todo, e sobre outros temas e fatos)

[Título] Notícias do(a)...	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia (descrição de acontecimento) • Reportagem de cobertura (descrição do dia-a-dia de instituição ou evento duradouro) • Nota (descrição sintética de acontecimento) • Entrevista (traz as respostas de uma personalidade sobre fatos e/ou assuntos)
[Título] Conhecimento sobre...	<ul style="list-style-type: none"> • Reportagem didática (descreve assunto, situação-problema ou assunto) • Reportagem de pesquisa (apresenta dados de interpretação de problema em evidência ou tendência de comportamento social) • Carta-consulta (traz a apresentação, pelo leitor, de problema e o conseqüente pedido de esclarecimento)
[Título] Ação cultural...	<ul style="list-style-type: none"> • Programação (apresenta um cronograma de eventos sociais e dados pontuais de sua ocorrência) • Crítica de cinema (apresenta a opinião de alguém sobre determinado filme) • Reportagem de roteiro (descreve ponto turístico) • Reportagem de perfil (descreve personalidade ou instituição)

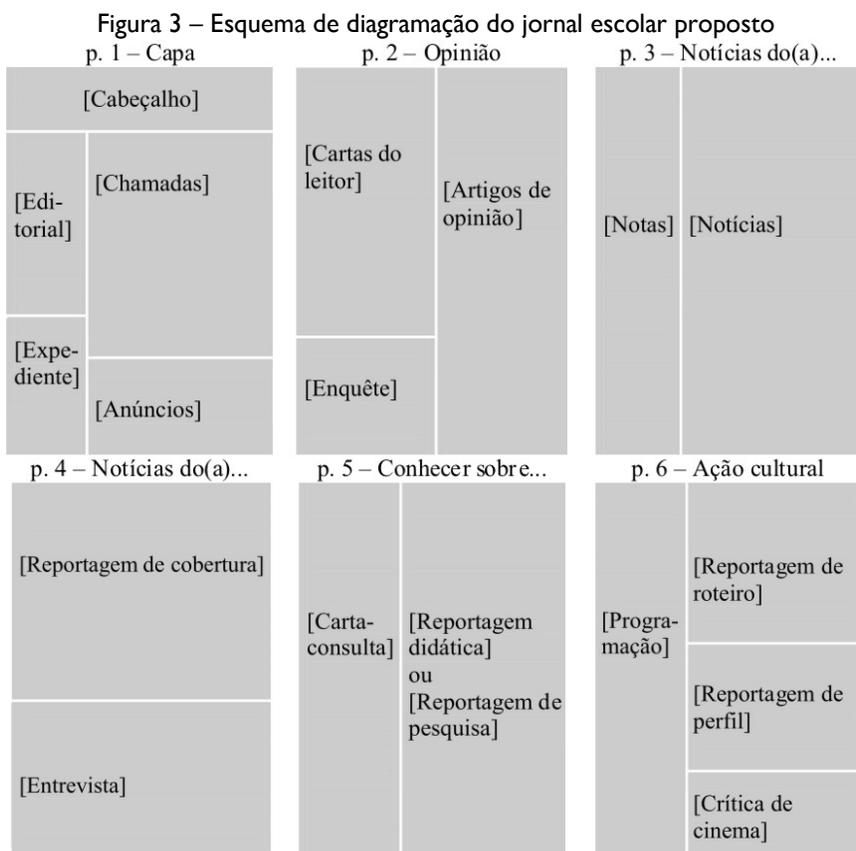
Fonte: elaborado pelo autor (2011).

No Quadro 1, que possibilita visualizar as seções e os gêneros que as compõem, apenas os gêneros em negrito seriam objeto de ensino com toda a turma em sala de aula, conforme se verá mais adiante.²³

A produção desses gêneros possibilitaria a realização de um jornal com seis páginas, organizado do modo como se pode observar na Figura 3. Esse esquema de diagramação favorece pensar a materialização do jornal, o trabalho e as etapas que precisam ser realizadas, e o tipo de mediação que estará a cargo do/a professor/a. No modelo proposto, as seções podem ser assim explicadas e justificadas:

²³ Alguns dos gêneros considerados nesse quadro foram descritos em trabalhos meus ou de meus orientandos. É o caso das várias formas da reportagem que aparecem descritas em Bonini (2009).

a) *Capa* – funciona como o ponto de unificação do jornal como unidade de interação (uma vez que, por exemplo, a capa se remete aos textos da edição, resumizando-a, aglutinando-a). Além disso, elementos como o nome do jornal (escolhido pelos/as alunos/as durante a montagem da linha editorial) e os conteúdos tratados nas chamadas representam o primeiro e principal ponto de identificação dos/as alunos/as com o jornal escolar como mídia que lhes atende;



Fonte: elaborado pelo autor (2011).

b) *Opinião* – é a seção na qual os/as alunos/as podem expressar o que pensam sobre os fatos que dizem respeito ao campo de

abrangência do jornal, noticiados ou não no jornal. Ao mesmo tempo em que podem desenvolver as habilidades da argumentação e da exposição, os/as alunos/as podem se ver representados ao publicar o seu ponto de vista ou ao ler e confrontar o ponto de vista do colega;

c) *Notícias do(a)...* [*do colégio, do bairro, do movimento x, etc.*] – nesta seção, ao mesmo tempo em que os/a alunos/a se apropriam dos principais gêneros do jornal convencional (nota, notícia, reportagem e entrevista) – e, portanto, têm uma evidente experiência de letramento midiático jornalístico – eles também desenvolvem um conteúdo que torna esse jornal produzido um autêntico jornal de alunos/as (e, portanto, escolar), uma vez que os fatos cobertos não exigem que os/as estudantes finjam estar em outra situação (como seria se a seção se chamasse, por exemplo, notícias da bolsa de valores ou notícias do congresso);

d) *Conhecer sobre...* – é uma seção na qual os/as alunos/as podem abordar temas específicos dentro do campo de abrangência (da linha editorial) do jornal. Tanto se pode ter, em relação ao gênero carta-consulta, uma seção fixa (do tipo pergunte ao/a professor/a) ou um tema e especialista diferentes por edição, podendo esse/a especialista inclusive ser alguém da comunidade. Na outra parte dessa seção, apareceriam reportagens que descrevem conteúdos: a reportagem didática (que explica um assunto, situação-problema ou serviço) ou a de pesquisa (que aporta dados de interpretação de problema em evidência ou de tendência de comportamento social);

e) *Ação cultural* – é a seção que possibilita aos/às estudantes organizar atividades culturais e falar a respeito delas, podendo (e talvez até devendo) ser abordadas também outras formas de acesso à cultura – o cinema, a locadora, a televisão.²⁴ A princípio, podem aparecer, nessa seção, quatro tipos de informação, cada uma delas

²⁴ Nos dias atuais, se poderia falar de *streamings*, haja vista que certas formas de circulação de produtos culturais (como as locadoras de vídeos) não existem mais.

em um gênero: lista de eventos (no gênero programação), informações sobre um ponto turístico (na reportagem de roteiro), informações sobre uma personalidade – de dentro ou fora da escola – ou sobre uma instituição (na reportagem de perfil) e a opinião dos/as alunos/as sobre um filme, por exemplo, que tenha chegado recentemente à locadora do bairro e que tenha relação com a linha editorial escolhida para o jornal.

Todos os gêneros publicados no jornal proposto podem ser complementados com gêneros auxiliares – aqueles que apresentam a informação de outro modo ou a destacam, muitas vezes com recursos multimodais, sendo exemplos: o cineminha, a cronologia, a ficha técnica, a fotografia, a galeria, a grade, o gráfico, o infográfico, a ilustração, a lista, o mapa, o *story-board*, e a tabela. É difícil saber com quantos e com quais desses gêneros se poderia trabalhar, mas muitos deles certamente não estariam presentes em um primeiro momento do projeto. É bastante plausível, entretanto, que a fotografia seja um dos primeiros gêneros desse conjunto a ser trabalhado, considerando-se a praticidade do seu uso no contexto atual (com as máquinas fotográficas digitais) e a sua importância como recurso jornalístico.

Se o esquema da Figura 3 visa, de antemão, harmonizar as faces que compõem a natureza do jornal escolar, possibilitando um espaço de intervenção pedagógica, ele também traz subjacente um espaço de participação dos/as alunos/as. Desse modo, são eles que escolhem o nome do jornal, o título das seções, os assuntos que serão cobertos e a abordagem. O jornal pode tratar de algum assunto que mobilize a maior parte do grupo de estudantes: questões do bairro, da escola, da cidade, podendo ainda se centrar em assuntos como classes sociais, trabalho, minorias sociais, movimento cultural, segurança pública, adolescência, etc. A linha editorial também pode mudar de ano para ano de acordo com os assuntos mais importantes para aquele grupo.

A idéia aqui é a de que o jornal, assim projetado, possa ser desenvolvido pelos quatro anos finais do ensino fundamental, sendo coordenado e editado por alunos/as do 9º ano, que seriam os mais experientes, uma vez que teriam passado por um trabalho desse tipo desde o 6º ano. A opção, nesta reflexão, por um jornal dos anos finais deve-se ao fato de que os anos iniciais estão em outra fase de aprendizagem das práticas letradas e em uma faixa etária também diversa, devendo ter um jornal exclusivo que respeite essas especificidades.

O fato de o conjunto de gêneros ser pequeno e o jornal, relativamente simples, favorece o desenvolvimento de atividades em sala de aula no sentido da aprendizagem desses gêneros e da produção de pelo menos parte dos textos das edições. No todo, o jornal é tocado como um projeto didático das turmas desses quatro anos finais. Internamente, contudo, o projeto é conduzido mediante sequências didáticas para a apropriação de gêneros específicos em cada ano de escolaridade. O Quadro 2 apresenta uma visualização dos gêneros e dos períodos das sequências didáticas em cada ano. Não é possível detalhar cada sequência no espaço desse artigo. Além disso, esse já é um assunto tratado em diversas publicações. De todo modo, é importante que essas sequências envolvam pelo menos a leitura crítica desses gêneros, o estudo de suas condições de produção, a análise de suas organizações e tarefas de produção textual.

A progressão dos gêneros trabalhados nos anos de escolaridade aqui considerados segue uma lógica de aumento da complexidade e do nível de abstração: menos complexos no sexto ano (programação, por exemplo) e mais complexos no oitavo (artigo de opinião e reportagem de pesquisa). Outro aspecto é que a realização, nesse caso, de três sequências didáticas por ano de escolaridade possibilita que se tenha, conseqüentemente, três edições do jornal por ano. Além disso, essa progressão das sequências didáticas considera os gêneros na ordem das seções que

estruturam o jornal (da página 1 à 6), possibilitando, desse modo, que, no ano de implementação do projeto, sejam produzidos jornais com tamanhos diversos, em ordem crescente nas três edições: a) páginas 1 a 3 na primeira etapa (fevereiro a abril); b) páginas 1 a 5 na segunda etapa (agosto e setembro); e c) páginas 1 a 6 na terceira etapa (outubro e novembro). Nos anos seguintes, todas as edições poderão ter seis páginas, uma vez que todas as turmas em todos os anos finais do ensino fundamental na escola estarão produzindo ou aptas a produzir todos os gêneros essenciais para pôr em funcionamento o jornal escolar proposto, havendo, portanto, material suficiente para as edições.

Quadro 2 – Cronograma da realização das sequências didáticas

Ano	Fev. - abr.	Ago. – set.	Out.-nov.
6	Enquête	Carta-consulta	Programação
7	Carta do leitor	Entrevista	Reportagem de roteiro
8	Notícia Nota	Reportagem de cobertura	Reportagem de perfil
9	Artigo de opinião	Reportagem didática Reportagem de pesquisa	Crítica de cinema

Fonte: elaborado pelo autor (2011).

A distribuição do jornal fica a cargo também dos/as alunos/as editores/as que podem, para facilitar, fazer apenas poucos exemplares impressos para venda e, posteriormente, afixar em mural e/ou transformar em PDF e disponibilizar no site do colégio.

A montagem das edições também obedeceria a um conjunto de etapas conforme expõe o Quadro 3. Nesse conjunto de tarefas, os/as estudantes do 9º ano e o/a professor/a seriam responsáveis por selecionar os textos para compor cada número, pela revisão final, diagramação e produção dos gêneros da capa (editorial, chamadas, expediente, e, se for o caso, anúncios). É preciso também que os/a editores/a estabeleçam um código de ética relacionado às informações publicáveis, evitando-se, desse modo,

linguagem grosseira, ofensas, calúnias, entre outros possíveis problemas da comunicação/interação nessa situação.

O tempo gasto com as sequências didáticas – e, portanto, as datas de fechamento das edições – podem ser revistos de acordo com o planejamento do/a professor/a. Conforme o projeto avance e professor/a e alunos/as ganhem experiência, muito do planejamento pode ser revisto. Além disso, o jornal pode se tornar mais complexo, ampliando-se as seções, os gêneros e os letramentos trabalhados. Um exemplo seriam as atividades de letramento literário (COSSON, 2006) que poderiam desembocar no jornal, dependendo de sua linha editorial ou de possível ajuste nessa linha editorial. Poesias, minicontos, notícias de lançamentos e críticas de livros poderiam, assim, ser produzidos e, por sua vez, complementar a seção “Ação cultural” ou compor uma nova seção do jornal.

Quadro 3 – Cronograma de realização do jornal

PASSOS	EDIÇÃO		
	1	2	3
Realização das sequências didáticas (professor/a e alunos/as)	Fev., 20 - abr., 30	Ago., 1 – set., 15	Out., 1 - nov., 15
Coleta do material produzido (professor/a e alunos/as editores/as)	abr., 30	Set., 15	Nov., 15
Seleção do material produzido (professor/a e alunos/as editores/as)	Mai., 1-10	Set., 16-20	Nov., 16-20
Organização do material nas seções do jornal (professor/a e alunos/as editores/as)	Mai., 11-20	Set., 21-25	Nov., 21-25
Escrita dos gêneros da capa (professor/a e alunos/as editores/as)	Mai., 21-30	Set., 26-30	Nov., 26-30
Impressão do material (alunos/as editores/as)	Mai., 30	Set., 30	Nov., 30
Distribuição (alunos/as editores/as)	Junho, 1	Out., 1	Dez., 1

Fonte: elaborado pelo autor (2011).

Conforme o projeto avance, as seções produzidas dentro do modelo inicial também podem receber outros gêneros, dependendo da maturidade e do interesse do grupo. Na seção opinião, por exemplo, se poderia incluir a charge, ou, na seção conhecimento, o ensaio. Essas seções também podem ser incrementadas pela reutilização dos mesmos gêneros trabalhados em sala de aula. A entrevista, a nota e a notícia, por exemplo, podem estar presente em mais de uma delas.

Conforme o/a professor/a resolva alocar tempo para outros projetos ou experiências didáticas, o jornal também pode ser reduzido: a) para cinco páginas, correspondendo a duas sequências didáticas anuais por turma; ou b) para três páginas, correspondendo a uma sequência didática anual por turma. Pode-se criar também um jornal por série, centrado em um desses gêneros: jornal de notícias, jornal de entrevistas, de cartas-consulta, etc. Mesmo nas práticas de referência encontramos jornais instaurados a partir de um único gênero – como o jornal de resenhas, o jornal de opinião (centrado no artigo de opinião) e o de imóveis (centrado no classificado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das diretrizes propostas para o ensino-aprendizagem de linguagem a partir de meados da década de 90, uma vez que não existe mais a figura de um programa de conteúdos fixado de antemão, torna-se tarefa do/a professor/a determinar as habilidades específicas que os/as alunos/as precisam desenvolver, escolher os conteúdos de ensino que favorecerão o desenvolvimento dessas habilidades, e organizar o trabalho com esses conteúdos no tempo escolar. Essas tarefas do/a professor/a, embora não representem um problema, são, no entanto, um ponto que merece reflexão por parte de professores/as na escola e na universidade. É, portanto, essa preocupação com a seleção de

conteúdos, com a organização do tempo escolar e com a operacionalização da prática pedagógica que dá base e toma o centro da reflexão no presente artigo. De certo modo, este trabalho é uma continuação de reflexões anteriores, uma vez que já me ocupei de questões similares em trabalhos prévios (BONINI, 2001b, 2002, 2003b).

Esse artigo também visa de algum modo pensar a relação dos conteúdos da pesquisa acadêmica com os conteúdos ensinados-aprendidos na escola. A proposta exposta acima é fruto de vários anos de pesquisa sobre os gêneros e a organização do jornal convencional (BONINI, 2009, 2008, 2006a, 2003a). O conhecimento sobre esses gêneros e práticas, de certa maneira, possibilita que se lance um olhar diferente sobre o jornal escolar, tanto no sentido de rever experiências anteriores quanto no sentido de propor diretrizes para outras experiências. Procurei, desse modo, pensar o papel do jornal convencional como um catalisador de práticas de letramento na sociedade, me atendo, nesse caso, aos espaços de elaboração desse conhecimento na escola (cf: HALTÉ, 2008[1998]). É nesse sentido que o jornal escolar aqui proposto é pensado como uma base para um desenvolvimento futuro, como uma estrutura que se desenvolverá durante a experiência na escola seja como instrumento de ensino-aprendizagem seja como mídia própria de interação dos/as alunos/as.

Cabe ressaltar, por último, que não estou propondo que o jornal escolar seja tal coisa ou que deva ser de tal forma. Pelo contrário, espero que essas reflexões ajudem-nos (como professores/as) a pensar modos alternativos de conduzir o trabalho com o jornal e o letramento midiático. A visualização do modelo proposto, mesmo que ainda não testado anteriormente, já nos leva a refletir sobre os desafios e potencialidades do planejamento desse tipo de atividade nas aulas de Língua Portuguesa. Certamente não é possível desenvolver a produção do jornal escolar sem passar pelo trabalho com vários gêneros do jornal convencional. Não parece produtivo que se considerem todos esses gêneros em um

único momento. Decidir quais gêneros ensinar, como e em qual momento é uma questão que exige planejamento, prática e uma reflexão sobre essa prática que vá realimentar o planejamento e, portanto, renovar e aperfeiçoar a prática.

JORNAL ESCOLAR VERSUS JORNAL CONVENCIONAL*

Vanessa Wendhausen Lima

INTRODUÇÃO

Desenvolver a escrita em ambiente escolar tem se mostrado uma tarefa árdua para professores/as e alunos/as. Isso tem acontecido não só pela forma como as novas gerações têm lidado com seu próprio aprendizado ou com o gerenciamento do alto fluxo de informação com o qual convivem, mas também por entenderem que os métodos de ensino tradicionais ou mesmo os mais contemporâneos já não se mostram suficientes em comparação com o acesso fácil ao banco de dados da internet.

Não obstante, todo esse acesso à informação não será eficiente se o/a estudante não souber o que fazer com isso. Tendo em vista que o funcionamento da escrita não se refere apenas aos aspectos do “saber ler e escrever”, mas que está mais para o domínio do funcionamento da linguagem como um todo, como um dispositivo social que produz sentido mediante as atividades dos/as sujeitos/as, que se modifica e influencia os aspectos da vida social, é relevante refletir sobre essa dinâmica de existência da linguagem.

* Este artigo, que consiste em um excerto adaptado de minha tese de doutorado (LIMA, 2014), foi publicado anteriormente na Revista Vincici, n. 2, v. 2, p. 111-128, 2017, com o título “A influência da prática social na produção de jornal escolar: análise crítica do gênero”. Disponível em: <http://revistavincici.satc.edu.br/ojs/index.php/Revista-Vincici/article/view/98>. Para a presente edição, contudo, foram feitas algumas alterações, assinaladas em nota de rodapé quando pertinente.

Além disso, é preciso entender que linguagem “em movimento” é discurso e uma das formas de manifestações discursivas é o gênero.

O gênero sofre e apresenta influências diversas, entre elas a exercida pelo discurso que, por sua vez, pode ser considerado um dos momentos da prática social, aquela que movimenta e regula o funcionamento da sociedade. O momento da produção de um gênero não pode ser suficientemente entendido se a análise estiver limitada ao textual. É preciso considerar as relações dialógicas que envolvem o gênero e, sobretudo, quais os aspectos dessas relações influenciam e se manifestam na produção.

Pensando nesses aspectos, uma análise crítica de gênero deve ir além do textual, tomando como central a relação entre o gênero e a prática social. Essa relação é um dos aspectos centrais do quadro teórico-metodológico da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011b), que fundamenta este texto e evidencia a necessidade de uma visão crítica perante a relação linguagem-sociedade, assumindo uma perspectiva de “crítica” discursiva utilizando-se de pressupostos provenientes do quadro teórico da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (2001[1992], 2003), e de alguns aspectos do enunciado e dos Gêneros do Discurso, de Bakhtin (2006[1929], 2006[1953]).

O objetivo da tese de que partiu este trabalho era analisar, do ponto de vista da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011b), a relação entre gênero e prática social em um jornal escolar produzido por alunos/as de uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Tubarão, SC, no ano de 2012.¹ Tendo tal objetivo em vista, a pesquisa foi classificada como participante, considerando que a pesquisadora esteve em sala de aula com

¹ A correção de fluxo é uma medida política e estratégica que objetiva auxiliar estudantes com distorção idade-ano escolar. Essas salas agregam estudantes que tenham no mínimo dois anos de distorção, visando a complementação do ensino fundamental em idade regular a dos/as estudantes que não tiveram reprovação em anos anteriores.

esses/as alunos/as, incentivando e orientando a produção das edições de jornal. Além disso, foi possível incentivar o protagonismo escolar, abrindo espaço para a autoria discente.

Diante do exposto, este capítulo pretende apresentar os caminhos percorridos pelos/as estudantes, além de permitir uma análise crítica do gênero jornal escolar produzido por eles/elas. Nas seções que se seguem é possível encontrar o referencial teórico utilizado, que é o da Análise Crítica de Gênero (BONINI, 2011b), bem como traçar um comparativo entre o jornal convencional e o escolar e também contextualizar o/a leitor/a quanto ao cenário onde foi produzido o jornal, objeto deste trabalho.

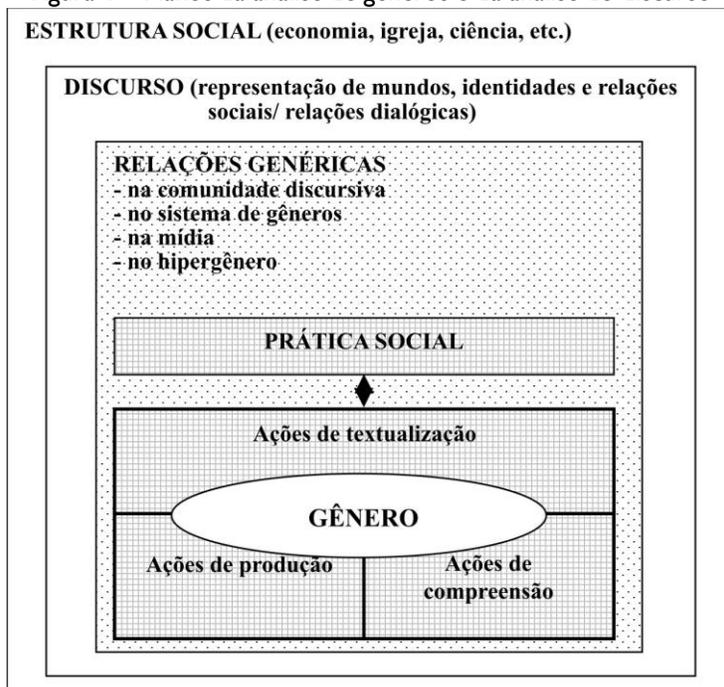
ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO

É possível perceber que a Análise Crítica de Gêneros, conforme proposto por Bonini (2011b), apresenta-se como um quadro teórico-metodológico que busca entender a dinâmica de funcionamento dos gêneros. Isso significa pensar, também, naquilo que influencia os gêneros que circulam socialmente, quais práticas sociais podem impulsionar o surgimento ou o apagamento de um gênero e de que forma os discursos se fazem presentes na constituição genérica.

Gêneros não surgem do vazio, mas sempre de uma relação de interação com outros gêneros e com outros aspectos do contexto que abrigam esses gêneros. Responsáveis por organizar a comunicação humana, o funcionamento dos gêneros depende tanto de outros gêneros, quanto das estruturas que regulam sua circulação e, por consequência, da forma como os/as sujeitos/as estabelecem contato com esses gêneros. Tais sujeitos/as, por sua vez, só têm a possibilidade de conhecer e de dominar a utilização dos gêneros porque os gêneros contam com suportes físicos e sociais que permitem sua existência e sua circulação social.

Segundo Bonini (2011b), os gêneros se constituem através de relações dialógicas e interdependentes estabelecidas com outros gêneros, com as práticas sociais e discursivas, com as estruturas sociais e com o discurso. Essas relações podem estar restritas ao campo do enunciado ou ampliadas ao âmbito do discurso e das estruturas sociais. São essas relações que o quadro conceitual, conforme a Figura 1, permite entender e analisar.

Figura 1 – Planos da análise de gêneros e da análise do discurso



Fonte: Bonini (2011b, p. 690).

Os/as sujeitos/as produtores/as-receptores/as envolvidos/as com o gênero estão envolvidos/as também em uma série de ações que podem ser relativas às ações de produção, ações de compreensão e ações de textualização. Tais ações dizem respeito àquilo que os/as sujeitos/as produtores/as-receptores/as precisam acionar quando chamados à produção, textualização e

compreensão de um gênero, por exemplo: os conhecimentos sobre o gênero e seus objetivos; o conhecimento de mundo necessário para a textualização; ou a identificação do público receptor e do que ele espera compreender desse gênero. Essas ações provocam um resultado a que se pode chamar de prática social do gênero.

O gênero está imerso em práticas sociais que lhe são inerentes e que determinam sua forma, seu conteúdo, a maneira como os/as sujeitos/as o (re)produzem e o compreendem. Essa relação dialógica é um fator constitutivo do gênero, evidenciando que um gênero está sempre conectado a outro, que uma prática discursiva está sempre ligada à outra, interferindo-se e influenciando-se mutuamente. Para entender o gênero sob esse viés, é preciso entender como essas relações se estabelecem como fortes influências na formação do gênero e do discurso.

Essa relação de constituição é essencial, pois, em alguns casos, os gêneros nem existiriam se não fossem alguns elementos (o suporte e a mídia, por exemplo), isto é, sem estes, os gêneros não poderiam circular ou seriam completos desconhecidos dos/as sujeitos/as. Essa relação de interação entre os gêneros e esses elementos, segundo Bonini (2011b), pode ser chamada de relação genérica e pode ocorrer de quatro formas: com o hipergênero, com a mídia, com o sistema de gêneros e com a comunidade discursiva.

O gênero pode se relacionar com um hipergênero, uma espécie de agrupamento de gêneros, em que as produções genéricas simplesmente acontecem em conjunto. Conforme Bonini (2011b, p. 691), essa produção pode ocorrer num agrupamento, que permite formar “uma unidade de interação maior (um grande enunciado)”, como o jornal, por exemplo. A mídia, por sua vez, é uma “forma tecnológica material de mediação da interação linguageira, sendo que ela constitui-se de um ou mais suportes e apresenta uma forma característica de organização, produção e recepção” (BONINI, 2011b, p. 693). A relação com a mídia é

essencial, tendo em vista que, segundo o autor, é a mídia que põe o gênero em circulação e, ainda, organiza os/as sujeitos/as produtores/as-receptores/as através do cenário espaço-temporal dos gêneros. Ainda segundo o autor, “gêneros e hipergêneros se ajustam às formas de produção e recepção possibilitadas pela mídia”. Os gêneros, com suas práticas discursivas, tanto quanto os/as sujeitos/as que os produzem/recebem, precisam se ajustar às possibilidades midiáticas para que possam entrar e se manter em circulação social. Por isso, essa é outra das relações que constituem e, de alguma forma, determinam o gênero.

Quanto ao sistema de gêneros, conceito proposto por Bazerman (2006), Bonini (2011b, p. 693) declara que “os gêneros podem ser vistos como elementos de uma sequência de práticas e ações sociais [...] [em que] um gênero cria condições para existência de outro”. Já no que se refere à comunidade discursiva, conceito proposto por Swales (1990), “os gêneros em uma comunidade discursiva, estão a serviço de uma hierarquia de membros que, juntos, realizam um conjunto de práticas sociais também hierarquizadas” (BONINI, 2011b, p. 693).

Outro possível nível de análise, conseguinte às relações genéricas, refere-se às relações do plano do discurso. Para o autor, gêneros são materializações do discurso, assim como as práticas sociais imersas nos gêneros também influenciam os discursos. Por último, aparecem as relações no plano da estrutura social. “As instituições (como a igreja, a economia e a ciência) constituem tanto os discursos quanto as práticas sociais e são, ao mesmo tempo, por esses constituídas” (BONINI, 2011b, p. 694).

Segundo Bonini (2011b), seu quadro conceitual permite, quando observado numa perspectiva ascendente, a possibilidade de uma análise que parta do gênero rumo ao discurso, construindo uma análise crítica de gêneros. O contrário também é possível: numa perspectiva descendente, permite construir um caminho para a análise crítica do discurso. Ao optar pela análise crítica de

gêneros como fundamento teórico-metodológico para este trabalho, entendo a necessidade de traçar uma rota possível que vá além do textualmente explícito e busque identificar e refletir sobre as assimetrias de poder que influenciam a constituição dos gêneros e dos discursos.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR²

Previamente idealizado, o projeto de letramento para a elaboração do jornal escolar chegou à escola preparado em função do fundamento teórico ao qual esta pesquisa está filiada, embora tal prévia não significa dizer que os temas debatidos e as possibilidades de produções textuais não tenham sido discutidos e decididos em conjunto em sala de aula. De qualquer forma, o projeto passou por adaptações contínuas, seja por sugestão (mesmo que implícita) dos/as sujeitos/as participantes, seja por necessidade de adequação pedagógica.

Um projeto de letramento, de acordo com Kleiman (2000, p. 238), é baseado em:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

² Esta seção não está contemplada no artigo original, foi acrescida para dar uma noção ao/à leitor/a a respeito do contexto de produção da pesquisa que originou os jornais analisados.

Ao chegar à escola, o objetivo inicial era trabalhar com turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental, prevendo o envolvimento dos/as alunos/as no período de contraturno escolar. Porém, por solicitação da coordenação, o projeto foi direcionado a uma turma apenas: a de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental.

Recém-criada, ainda não havia definições estruturais e pedagógicas que permitissem às escolas pensar, com a devida autonomia, sobre como seria o ano letivo para os/as estudantes dessas turmas de correção de fluxo. Quando levei meu projeto à escola, surgiu a oportunidade de envolver os/as estudantes em algo que os/as engajasse em uma atividade social específica. Considerando o perfil da turma, a escola também solicitou que as aulas referentes ao projeto do jornal fossem ministradas no período escolar, impulsionando, assim, mais uma alteração do projeto.

Após os primeiros contatos com a turma participante, foi possível perceber que eles/elas eram inquietos/as, e o comportamento, em geral, podia ser caracterizado como turbulento. Outro fator que acarretou mudanças no projeto inicial de trabalho pedagógico na pesquisa foi a dificuldade apresentada com o ensino regular, em turma. Os/as estudantes não se mostraram dispostos/as ao ensino em grupo, talvez por falta de prática ou por vergonha, tendo em vista que muitos/as deles/as se consideravam incapazes de aprender e se autodenominavam “burros/as”. Isso fez com que as aulas planejadas, visando a momentos teóricos em sala de aula e a momentos práticos em laboratório de informática, passassem a ser ministradas todas no laboratório de informática e individualmente, isto é, sem explicações coletivas. Com isso, o aspecto da timidez foi minimamente contornado, e o trabalho individual abriu espaço para uma aprendizagem mais livre.

Conforme as situações foram surgindo no decorrer do ano letivo e a participação dos/as sujeitos/as se efetivando, foi preciso

entender que outras práticas de ensino e aprendizagem se tornavam necessárias e que as práticas didáticas “gerais” ensinadas na universidade não seriam suficientes para o trabalho com essa turma, em particular.

Os/as estudantes participantes pertenciam à escola de uma comunidade que apresentava todas as características típicas de um bairro periférico; por isso foi necessário também dedicar um momento para conhecer e entender esse contexto e efetivar uma integração entre pesquisadora e participantes, por meio da troca de ideias tal, qual uma roda de conversa, e registradas em um diário de campo. A atitude de ingressar nessa realidade, antes mesmo de começar a produzir textos para o jornal, permitiu-me uma leitura de seus hábitos, das práticas sociais a que estão acostumados/as, das curiosidades e necessidades que eles/elas tinham e dos problemas que enfrentavam. Esse momento inicial serviu para criar um vínculo entre pesquisadora e participantes e, assim, foi possível conhecer um pouco daquela realidade e, a partir dela, construir em conjunto com os/as alunos/as um projeto de jornal. Foi esse conhecimento que possibilitou propor temas e discussões em sala de aula que, mais tarde, foram objeto das produções textuais publicadas no jornal escolar.

Dos 350 alunos e alunas da escola, 15 pertenciam à turma de correção de fluxo no ano letivo de 2012. A criação dessa turma ocorreu por determinação da Secretaria Estadual de Educação ao final de 2011, e tornou-se uma forma de o Estado extinguir um problema vindouro, tendo em vista que essa turma de correção de fluxo correspondia à 8ª série. Em caso de nova reprovação, não haveria, em 2013, outras 8ª séries disponíveis para esses/as estudantes, em função da implementação do nono ano no ensino fundamental. Assim, ao final de 2012, esses/as alunos/as deveriam estar “aptos” a frequentar o ensino médio, tendo em vista que sua aprovação era obrigatória porque não haveria novas turmas de correção de fluxo a partir do ano seguinte. É importante ressaltar

que a turma começou o ano letivo com 14 alunos/as e apenas metade deles/as completou os estudos desse período. Ao chegarem à escola para o início do ano letivo de 2012, eles/elas descobriram que não estavam matriculados nem na 6^a nem na 7^a série, mas sim na “8^a Série Intensiva”, como foi denominada pela escola.

O perfil suposto para uma turma de correção de fluxo é a de sujeitos/as provenientes de múltiplas repetências, de evasão ou entrada tardia, ou seja, que não condizem com a idade dos/as demais estudantes da etapa escolar que frequentam. E normalmente são vistos/as como desinteressados/as, indisciplinados/as, com baixa autoestima e com problemas de relacionamentos. No entanto, a maioria dos/as alunos/as pertencentes a essa turma não apresentavam quase nenhuma dessas características.

Conhecer o mundo desses/as alunos/as permitiu aproximar-me de suas histórias e conhecer suas realidades, levando a refletir sobre o que esses/as estudantes de fato precisam. Em alguns casos, precisam apenas de alguma reflexão sobre as formas de burlar uma “pasteurização” imposta por um sistema que desvaloriza sua realidade local e sua experiência de vida. Conhecer suas vidas levou-nos (nós, pesquisadora e alunos/as) a refletir sobre as possibilidades de uma realidade diferente (apesar dos padrões impostos socialmente). Além disso, conhecer uma realidade tão distante da tomada como “normal” (branca, classe média, dominante) me levou a perceber que a maioria da população não é formada por esse tipo “pintado” pela mídia, pelo sistema dominador e opressor; mas sim, pela classe que é, a todo tempo, ocultada da sociedade. Foi a partir dessa realidade local que a prática de produção de jornal escolar tomou forma e nos permitiu criar um contexto de produção de jornal escolar, levando-nos a refletir sobre uma realidade que não precisa ser denominada como destruidora. O Quadro 1 mostra como ficou o desenvolvimento das atividades para a elaboração do jornal escolar.

Quadro 1 – Organização do projeto de jornal escolar

	Fases do projeto	Ações de execução
1	Entrosamento	Momentos de Conversa Livre (sem registro oficial)
2	Conhecendo o jornalismo convencional	Comprometimento, relações de poder, lutas sociais. Percebendo realidade local; entendendo o leitor do jornalismo convencional; entendendo por que a realidade local não aparece nos jornais.
3	Primeiros contatos com o jornalismo convencional	Entendendo o telejornal; conhecendo o jornal impresso; entendendo sua organização. Gêneros básicos do jornal convencional
4	Sequências didáticas de gêneros jornalísticos.	Sequência didática: notícia <ul style="list-style-type: none"> › Apresentação da notícia › Entendendo a organização da notícia › Escrevendo uma notícia
6	Planejamento das edições do jornal	Criação equipes: cada estudante responsável por um tema: fotografia. Dando forma ao jornal: número de página, formato, título, temas.
7	Produção e revisão das edições do jornal	Pesquisa, produção e revisão de textos.
8	Publicação do jornal	Impressão do jornal-mural.

Fonte: Elaboração da autora (2012).

Depois de estabelecida essa conexão com os/as estudantes e cumpridas as etapas acima, o projeto, mesmo que sofrendo adaptações diversas vezes, de modo geral, transcorreu como previsto. Cabe lembrar, contudo, que o planejamento acima precisou ser adaptado à realidade escolar e ao contexto desses/as estudantes, de forma a manter o funcionamento das aulas e do projeto.

JORNAL CONVENCIONAL VERSUS JORNAL ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS³

Imersos no cenário descrito acima, o projeto aconteceu. Diante de tantas dificuldades, ainda assim, o trabalho permitiu perceber as similaridades e as diferenças entre o jornal escolar e o convencional. No entanto, de antemão, é preciso deixar claro que o jornal escolar não deve ter como objetivo principal o de se tornar igual aos jornais convencionais. Jornais escolares devem se configurar como oportunidades de atuação discente e, ao mesmo tempo,

³ Da mesma forma que a seção anterior, esta seção não consta no artigo original, pois também foi adaptada da tese e incluída especificamente neste livro a fim de ajudar a ampliar e aprofundar as discussões sobre o jornal escolar.

instrumentos de ensino e de aprendizagem. A imprensa escolar pode ser capaz de abrir espaço para que o/a aluno/a se coloque no centro de sua aprendizagem, assumindo papel fundamental na construção de conhecimento e deixando de atuar como um simples receptor/a da informação. Nesse sentido, vale caracterizar o jornalismo na tentativa de mensurar as semelhanças e/ou diferenças entre a atuação da imprensa escolar e da imprensa convencional.

Uma definição tradicional, e já bastante enfraquecida, é a de que o jornalismo consiste no “processo de transmissão de informação, através de veículos de difusão coletiva, com características específicas da atualidade, periodicidade e recepção coletiva” (AMARAL, 1969, p. 16). Trata-se de uma visão técnica de jornalismo e da própria comunicação que, centrando-se apenas em características estanques (atualidade, periodicidade, recepção coletiva), apaga a existência de práticas jornalísticas e dos/as sujeitos/as que as realizam, desconsiderando, além disso, as ideologias e discursos, a interação pela linguagem e o próprio papel da linguagem na reprodução e/ou transformação dessas práticas.

Outra definição tradicional pode ser encontrada em Sousa (2005, p. 11), para quem o jornalismo é uma forma de comunicação em sociedade e sua principal função, “nos estados democráticos de direito, é a de manter um sistema de vigilância e de controlo dos poderes”. Contudo, esse papel do/a jornalista como um/a servidor/a público/a isento/a, objetivo/a e imparcial, está em franco descompasso com a realidade empírica. O jornalismo atualmente praticado nas grandes empresas de mídia representa, na maior parte dos casos, uma voz única, embora disfarçada de visão plural, que encampa os interesses de grupos poderosos e totalitários, como é possível perceber no livro “Jornalismo de campanha e a Constituição de 1988”, de José (2010).

Uma definição de jornalismo diferente das tradicionais é aquela proposta por Genro Filho (1987, p. 4), segundo o qual o jornalismo pode ser entendido como “uma *forma social de conhecimento*,

historicamente condicionada pelo desenvolvimento do capitalismo, mas dotada de potencialidades que ultrapassam a mera funcionalidade a esse modo de produção”. Nessa perspectiva, a construção de um conhecimento sobre o mundo do ponto de vista jornalístico depende do reconhecimento de que os “fatos não existem previamente como tais” e de que existe “um fluxo objetivo na realidade, de onde os fatos são recortados e construídos obedecendo a determinações ao mesmo tempo objetivas e subjetivas” (p. 164). Nesse sentido, os “*fatos jornalísticos* são [apenas] um recorte no fluxo contínuo, uma parte que, em certa medida, é separada arbitrariamente do todo”. Ou seja, “é inevitável [concluir aqui] que os fatos sejam, em si mesmos, **uma escolha**” (p. 166 – grifo meu).

Se reconhecermos o jornalismo como uma prática social prenhe de ideologias, de escolhas políticas, precisamos assumir que, como parte de uma sociedade plural, se o jornalismo se posiciona e critica eventos e atores sociais, ele também deve ser alvo constante do escrutínio social.

O jornalismo como prática social ocorre desde seu surgimento nos primeiros anos do século XVIII através do jornal impresso (que chamo aqui de jornal convencional), só vindo a circular em outras mídias e suportes (televisão, internet etc.) no final do século XX. O jornal convencional, portanto, foi o centro irradiador e modelar do jornalismo e, como tal, apresenta uma organização específica.

O jornal convencional é organizado em seções maiores ou menores voltadas a conteúdos e/ou funções específicas, como bem apontou Bonini em alguns de seus estudos (2006a, 2008). Em uma página pode haver várias seções fixas, mas essas seções, quando maiores, também podem corresponder ao tamanho total da página ou corresponder a várias páginas agrupadas na forma de suplemento ou caderno. Nessas seções circulam os gêneros mais característicos do jornalismo convencional, dentre eles: a notícia, a

reportagem, a entrevista, o comentário. A disposição dos textos num jornal convencional procura sempre atrair a atenção do/a leitor/a (e vender exemplares), seja facilitando o seu acesso a determinados conteúdos, seja despertando sua atenção para tais conteúdos, conduzindo a um determinado recorte dos fatos e a uma determinada leitura do mundo.

O jornal escolar, assim como o convencional, pode ser entendido como uma instância de expressão de ideias. O jornal escolar não está (totalmente) sujeito às forças econômicas que comandam a sociedade, mas também não pode se julgar imune a sua interferência. Se não podemos exigir de um/a jornalista que deixe em casa suas crenças e atue com isenção e objetividade, também não podemos acreditar que nosso jornal escolar será imparcial, isento de ideologias e objetivo. Assim também acontece com as produções textuais dos/as alunos/as, além do foco de trabalho aplicado pelos/as professores/as. Não é difícil imaginar que as práticas sociais locais da comunidade escolar devem se fazer presentes por todo o jornal e que, através desse jornal, é possível transmitir ideias, crenças, subjetividades. Isso não se configura como um problema; problema é acreditar que se pode ser imparcial.

Seguindo essa linha, o jornal escolar pode se assemelhar a um jornal convencional no que se refere à apresentação de recortes que deem destaque aos interesses do grupo produtor da edição. O papel do/a professor/a, como mediador/a dessa produção, é entender esse aspecto, saber lidar com ele e fazer com que os/as alunos/as entendam e, o mais importante, aprendam com esse processo. Assim, o/a professor/a assume o papel de agente de letramento, isto é, aquele/a que “desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade” (KLEIMAN, 2005, p. 52).

A essência do jornal escolar está em dar voz a um grupo⁴ que, geralmente, em instâncias de expressão já institucionalizadas, não teria espaço para sua manifestação. É comum que, em grandes jornais, o/a leitor/a tenha algum espaço apenas quando sua contribuição se coaduna com os interesses da empresa. Já o jornal escolar, que deve se mostrar desvestido de qualquer vínculo empresarial e mercantilista, pode se abrir à expressão da comunidade escolar.

Nesse sentido, é preciso salientar que os temas que permeiam a produção do jornal escolar, necessariamente, devem pertencer à realidade dos/as alunos/as. Não é possível que eles/elas escrevam sobre a economia do país, sobre os jogos da Copa do Mundo ou sobre a fome na Somália, apenas simulando as editorias do jornal convencional. As práticas locais devem ser valorizadas, e os/as alunos/as precisam ter acesso às fontes do que estão escrevendo. Quando os temas se generalizam, os/as alunos/as só têm acesso à informação através de outras mídias, não diretamente, o que faz com que os textos produzidos assumam um caráter vicioso e representem a ideologia dominante. Dessa forma, reproduzem-se discursos assimétricos e injustos, em vez de combatê-los.

Ao produzir textos para o jornal da escola ou da turma, além de o/a aluno/a ocupar lugar central em seu processo de aprendizagem, ele/ela poderá perceber o resultado de seus esforços, acompanhando a produção do jornal, escrevendo textos para a publicação ou encontrando suas fotos em seus textos. Já no que diz respeito às diferenças entre o jornal convencional e o escolar, a principal delas é o compromisso deste último com o aprendizado. No jornal convencional, os/as jornalistas têm compromisso firmado com a empresa para a qual trabalham, com as ideologias que revestem sua história, com o mercado de trabalho

⁴ Yano menciona, no capítulo 9 deste livro, uma classificação com termos relacionados ao jornal escolar no sentido dele se constituir como veículo de autoria e protagonismo discente.

que exige um comportamento limitado. Isso faz com que os textos reflitam, muitas vezes, a ideologia da empresa que, em geral, é uma ideologia de dominação e de exploração econômica, como mostrou o estudo de José (2010). No jornal escolar, o compromisso dos/as professores/as deve ser com a aprendizagem, com o desenvolvimento de um/a leitor/a crítico/a de seus próprios textos e de textos que circulam em sociedade. Contudo, o compromisso dos/as alunos/as deve ser com o/a seu/sua leitor/a, mas também com as possibilidades de aprendizado que surgem no momento de uma produção textual. É essa marca que faz a diferença no aprendizado e que permite que o/a aluno/a assuma outra postura quanto aos textos publicados, quanto ao conteúdo divulgado. É preciso, também, que num jornal escolar os/as participantes estejam engajados/as em reconhecer movimentos opressores e que estejam aptos/as (ou em processo de habilitação) a produzir textos críticos que exponham suas posições e, mais, que possam reconhecer tais posições em outrem também.

O papel da imprensa escolar é estar a serviço da educação no sentido de proporcionar espaço de atuação para os/as alunos/as, mas deve estar a serviço deles/delas, permitindo que estes/estas se manifestem da maneira que não poderiam fazê-lo num jornal convencional⁵. Desse modo, o jornal escolar permite dar vez e voz à comunidade escolar, que talvez tenha suas reivindicações preparadas, mas que não tenha tido ainda a oportunidade ou espaço para expô-las. Esse trabalho é uma maneira de permitir que as práticas sociais locais sejam valorizadas, e que possam, a partir do local de vivência e de identidade do/a aluno/a, favorecer uma contínua expansão da reflexão sobre a cidade, o estado, país, continente e mundo. As práticas sociais locais precisam estar no centro do trabalho para

⁵ Na perspectiva deste livro, o jornal escolar, ao se opor ao modelo convencional de jornalismo, pode ser considerado mais próximo de uma mídia alternativa. Essa discussão pode ser aprofundada no capítulo 8 deste livro, assinado por Rempel.

que, através delas, os/as alunos/as se manifestem e os/as professores/as atuem como agentes dessas práticas.

Talvez aí esteja a diferença essencial entre um jornal convencional e um escolar: abrir espaços, permitir que as práticas de letramentos locais sejam valorizadas e utilizadas como instrumentos do trabalho docente. Ao ver sua comunidade, seus textos, suas imagens no jornal da escola, o/a aluno/a possivelmente vai se interessar pelo projeto e, especialmente, pelo seu próprio aprendizado.

No que diz respeito aos conceitos relacionados ao jornal escolar, é importante apontar que há um debate na literatura sobre gêneros textuais que procura evidenciar critérios que possam caracterizar o jornal como um suporte ou como um gênero. Tal definição não tem sido fácil, pois neste caso há um limite tênue entre aqueles aspectos que podem caracterizar o jornal de uma forma ou de outra. Uma dessas definições, por exemplo, é que o jornal deve ser visto como um suporte (MARCUSCHI, 2003), como um veículo que viabiliza a circulação social de outros gêneros, tais como a notícia, a reportagem e outros gêneros próprios ao meio jornalístico. Por outro lado, há uma definição que vê o jornal também como um gênero que “abriga outros gêneros” e que, portanto, pode ser definido como um hipergênero (BONINI, 2001a, 2003a, 2008) porque o jornal possui aspectos que permitem essa caracterização.

O primeiro desses aspectos, de acordo com Bonini (2008, 2011b), vem do fato de o jornal responder às características de um enunciado (BAKHTIN, 2006[1953]). Essas características são: a) alternância dos sujeitos do discurso e, b) a conclusibilidade, que pode ser dividida em: “exauribilidade do objeto e do sentido”, “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” e as “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (p. 275). Aplicadas ao jornal, essas características podem evidenciá-lo

como um gênero do discurso, conforme Bonini (2011b, p. 692) explica no Quadro 2.

Somado a essas características, no pensamento de Bonini (2001a), “há motivos para considerá-lo [o jornal] um gênero que abriga outros (ou seja, um hipergênero), porque preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica [...] e produtores e receptores definidos”. Nesse caso, segundo o autor, o hipergênero jornal pode apresentar uma equivalência ao suporte jornal, por expor características de enunciado e, ainda assim, desempenhar a função de pôr outros gêneros em circulação social.

Quadro 2 – Características do enunciado de Bakhtin aplicadas ao jornal como um hipergênero

Características do Enunciado	Aplicação dessas características ao jornal
1 – alternância dos sujeitos do discurso	O jornal apresenta um modo <i>dixi</i> (sua própria constituição, por exemplo, com primeira e última página) que assinala a alternância de enunciados (de edição para edição) e dá a deixa para que o outro se pronuncie em relação ao seu conteúdo.
2 – conclusibilidade A) “exauribilidade do objeto e do sentido”	A equipe que produz o jornal expressa todo o conteúdo que quer ou pode expressar na edição. Esse conteúdo, por sua vez, funciona como uma unidade de sentido que pode ser alvo de réplica, de modo que alguém pode afirmar, por exemplo: “Gostei da edição de ontem do jornal X”.
B) “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante”	Embora compartilhado entre muitos sujeitos e não passível de especificação, há um intuito na produção do jornal. Do mesmo modo como ocorre com outros enunciados coletivos, a exemplo de um filme, de um espetáculo, há, no caso do jornal, uma hierarquia de enunciadores. Sendo assim, alguns têm mais poder e espaço na construção do todo do que outros. No caso de um filme, é geralmente o diretor; no do jornal, os editores.
C) “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”	O jornal apresenta uma organização genérica, composta principalmente de cabeçalho, chamadas, expediente, editorial, carta do leitor e cadernos. Essa organização, por sua vez, cria um espaço de circulação para outros gêneros.

Fonte: Bonini (2011b, p. 692).

Esses gêneros que são postos em circulação no jornal também são capazes de serem atribuídos como frequentes e/ou característicos do hipergênero e, portanto, contribuem para que o jornal possua uma organização textual característica, ou seja, um/a sujeito/a reconhece um exemplar de jornal porque há aspectos recorrentes que permitem tal reconhecimento, assim como são alguns desses aspectos que permitem que o jornal se apresente como tal.

No que se refere aos propósitos comunicativos de um jornal, que, basicamente, é o de transmitir informação, mas que se sabe

estar para além, pois envolve também questões comerciais, ideológicas e políticas, encontram-se propósitos semelhantes em diversos tipos de jornais. Assim também acontece com o público consumidor dos jornais. Dessa forma, se é possível definir o jornal como um gênero porque apresenta alguma regularidade quanto aos aspectos relativos à organização textual, propósitos comunicativos e público consumidor definidos se pode estender tais características ao jornal escolar e defini-lo, também, como um gênero.

O jornal escolar também pode apresentar uma organização textual similar ao jornal convencional, especialmente no que se refere à presença de gêneros, tais como o cabeçalho, a notícia/a reportagem ou o expediente, ou quanto à presença de aparatos de edição como a manchete, a citação ou o lide. Quanto aos propósitos comunicativos, apesar de muito possivelmente apresentarem propósitos diferentes daqueles previstos pelos jornais convencionais, o jornal escolar pode apresentar um propósito comunicativo que envolva outros aspectos em sua essência, como o objetivo básico de servir como instrumento de aprendizagem.

Apesar de características tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes, pois o caráter pedagógico do jornal escolar por si só já o diferencia de qualquer formato convencional, ainda assim, um jornal escolar pode ser um instrumento que representa certo empoderamento para os/as estudantes. Ser um/a dos/as produtores/as de um jornal da própria escola permite que os/as estudantes se vejam como autores/as de histórias que serão lidas pelos/as colegas e não apenas pelos/as professores/as, corretores/as de uma atividade de sala de aula.

O GÊNERO JORNAL ESCOLAR

Há três possibilidades de definição para o jornal: como um suporte textual, como uma mídia (devido ao seu status social

adquirido) ou como um gênero. Para se definir o jornal como um gênero (pensamento assumido neste trabalho) é preciso elencar os aspectos em que se baseia essa caracterização. De acordo com Bonini (2008, p. 35) “há motivos para se considerar o jornal um gênero [...] porque [este] preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica e produtores e receptores definidos”. Partindo desse pensamento, classifico o jornal escolar como um gênero por encontrar nas edições analisadas algumas das características elencadas.

O propósito comunicativo do jornal escolar é um dos itens que permitem fomentar regularidades que o caracterizem como gênero. Num jornal convencional, basicamente, seu propósito comunicativo está relacionado, conforme Bonini (2001a), às ações de noticiar, opinar, criticar, conceituação de gênero baseada em Swales (1990), de análise de movimentos retóricos, e adotada por Bonini em seus primeiros trabalhos com jornal escolar e aqui também adotada parcialmente.⁶ Esse propósito pode ser tomado como um dos aspectos que permite a identificação de um jornal como tal.

No que se refere ao jornal escolar, opto por pensar em “objetivo” do gênero jornal escolar que é, além de se configurar como um instrumento de ensino e de aprendizagem, promover a interação discente e incentivar os/as estudantes a assumirem uma posição mais central em seu processo de aprendizagem escolar. Em essência, o objetivo desse gênero, apesar de algumas vezes parecer se perder ao longo da produção, é incentivar a prática de escrita autoral pelos/as estudantes. Mesmo tendo propósito distinto, não é difícil destacar que o jornal escolar possa assumir alguns aspectos que contemplam os mesmos propósitos comunicativos do jornal convencional, como noticiar, criticar ou opinar; entretanto, um

⁶ Recorro ao conceito de propósito comunicativo de Swales (1990) para explicar o gênero, mas também ao conceito projeto de dizer de Bakhtin (2006[1953]), como se verá mais adiante.

objetivo ideal para o jornal escolar é dar prioridade à interação discente, a fim de evitar que a produção se torne escolarizada.

Além do propósito comunicativo, um jornal pode ser considerado um gênero por apresentar uma organização textual característica que pode ser encontrada em diversos exemplares de jornal (escolares ou convencionais). Essa organização pode ser marcada pela presença de itens como o cabeçalho, a chamada, a manchete e/ou a fotografia. Esses itens dispostos e agrupados num conjunto de páginas que formam uma unidade costumam levar à identificação do público consumidor de que se trata de um jornal. Tem sido possível perceber que essas características podem ser estendidas ao jornal escolar, tendo em vista que este último ainda busca se legitimar como jornal escolar ao assumir características comuns ao jornal convencional.

Outro aspecto que permite que o jornal seja pensado como um gênero é o fato de que este serve como um agregador de outros gêneros. É um aspecto que, além de definir sua organização característica, o estabelece como um jornal, pois este não seria um jornal se não trouxesse notícias ou reportagens, se não apresentasse um cabeçalho ou um expediente, se não tivesse um caderno (de algum tema específico, como o de esportes ou o de classificados) ou a seção de carta do leitor. A presença recorrente desses gêneros faz do jornal um hipergênero, isto é, um gênero que abriga outros gêneros. Esses gêneros agrupados, assim como outros itens presentes no jornal, tais como os aparatos de edição, são os responsáveis por fornecer uma organização textual característica e, por isso, permitem sua identificação não apenas como um jornal, mas como um hipergênero. No Quadro 3, é possível ver os gêneros e aparatos elencados por Bonini (2008) como elementos frequentes no jornal.⁷

⁷ Embora Bonini não tenha rediscutido esse tema posteriormente de modo específico, pode-se dizer que talvez alguns desses itens listados como aparatos possam ser entendidos como gênero (p. ex., a manchete, a lista, o olho, a tabela, o gráfico...). Percebe-

Quadro 3 – Gêneros e aparatos de edição do jornal

Gêneros		Aparatos de Edição	
<u>Presos:</u>	<u>Livres:</u>	Manchete	Exemplo
Editorial	Notícia	Lide	Perfil
Carta do leitor	Nota	Lista	Selo
Expediente	Crítica	Painel	
Chamada	Comentário	Chapéu	
Índice	Opinião	Olho	
Cabeçalho	Reportagem	Tabela	
	Entrevista	Gráfico	
	Claquete	Citação	

Fonte: Bonini (2001a).

Este jornal escolar pode ser caracterizado como gênero porque apresenta alguns dos elementos acima. Um primeiro aspecto a ser considerado é a presença de itens de paginação. A inserção de números de página na publicação auxilia a transformar uma coleção independente de textos e folhas em uma unidade caracterizada por um projeto de dizer (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo de paginação do Jornal 803 Intensivo

<p>Prefeitura de Tubarão Secretaria de Desenvolvimento Social Rua Lauro Müller, 500. Centro. Telefones: (48)3906-1036/3906-1037 E-mail: social@tubarao.sc.gov.br Atendimento: das 13 às 19 horas.</p>	<p>Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE Av. Marcolino M. Cabral, 1788. Centro. Telefones: (48)3626-8113/3626-8287 E-mail: cieetubarao@cieesc.org.br</p>
<p>Ainda tem dúvidas? Fale com uma de nossas orientadoras e boa sorte!</p>	
<p>1</p>	

Fonte: Edição n.1 do jornal 803 Intensivo, publicada em julho de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Os gêneros que aparecem nessas edições auxiliam a configurar sua organização textual e a concretizar sua definição como hipergênero. Esses gêneros são característicos ao jornal, isto é,

se isso, por exemplo, em partes de seu artigo de 2006a. É interessante, nesse sentido, atentarmos para o fato de que não se trata de uma classificação fixa. Seu maior mérito, e que permanece, é o fato de que ela permite verificar que os gêneros no jornal constituem um todo enunciativo e não unidades estanques.

aparecem em produtos relacionados ao jornalismo e, geralmente, em locais fixos, a fim de permitir, também, o reconhecimento do público leitor. Além disso, essa tipificação, pela qual o gênero passou, faz com que o/a sujeito/a, ao pensar em produzir jornal, atribua a ele um aspecto visual recorrente em outros jornais, algo que auxilia no processo de constituição e estruturação do jornal.

Um primeiro aspecto que permite configurar esta produção como gênero jornal é o cabeçalho (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Cabeçalho do Jornal 803 Intensivo



Fonte: Edição n. 1 do jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Figura 4 – Cabeçalho da segunda edição do Jornal 803 Intensivo.



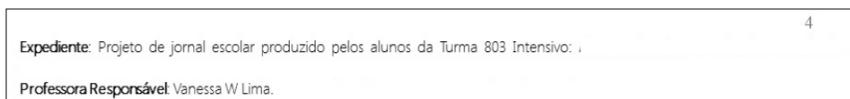
Fonte: Primeira página da edição n. 2 do jornal 803 Intensivo publicada, em novembro de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

O cabeçalho costuma aparecer na capa, no topo da página e de maneira que o público consumidor possa percebê-lo

imediatamente. O cabeçalho é constituído de informações sobre o jornal, como o título, a data da publicação, o número da edição e a marca de referência (o logotipo) da publicação. No caso do jornal escolar, informa quem esteve envolvido com a produção e traz a informação sobre a escola a que pertencem os/as produtores/as dos textos publicados. Neste, produzido pela turma 803 Intensivo, o cabeçalho faz referência ao nome da turma e se repete na segunda edição, conforme Figura 4.

Outro gênero que aparece no hipergênero jornal é o expediente. Presente nos jornais convencionais, o expediente é formado por um conjunto de informações que identificam o jornal, tais como: a listagem da equipe da redação (ao menos a direção, as chefias e as editorias), os dados de tiragem e de circulação, os endereços e telefones para contato sobre assinaturas e edições anteriores. No jornal escolar, por não ser comercializado (ao menos neste caso), não há informações como telefone de contato para assinaturas ou dados de tiragem. Nessas edições do jornal 803 Intensivo, o expediente também está presente, porém as informações que o constituem limitam-se a identificar os/as alunos/as produtores/as dos textos e a professora responsável pela publicação. Nas duas edições, ele aparece conforme figuras 5 e 6.

Figura 5 – Expediente do Jornal 803 Intensivo



Fonte: Edição n. 1 do jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Figura 6 – Expediente da segunda edição do Jornal 803 Intensivo

Expediente: Jornal escolar produzido pelos alunos
, da turma 803 Intensivo, sob a coordenação da professora Vanessa W. Lima.

Fonte: Edição n. 2 do jornal 803 Intensivo, publicada em novembro de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Na primeira edição, o expediente está localizado na página 4. Na segunda, o expediente pode ser encontrado logo na página 1, de acordo com figura 6.

Outros dois gêneros comuns ao jornal e que aparecem neste jornal escolar são a notícia e a reportagem. A notícia (Figura 7) tem, segundo Bonini (2008, p. 37), “o propósito de relatar um fato/acontecimento”. A definição de reportagem, por sua vez, depende de se olhar para o que é mais característico: a reportagem enfoca assuntos e não eventos.

É possível encontrar nessas edições de jornal escolar alguns exemplos de notícia e de reportagem. A presença desses dois gêneros no jornal escolar é um dos motivos para que o jornal seja considerado um hipergênero.

Considerando que uma notícia é, em essência, o relato de um fato/acontecimento, o texto da Figura 7 pode ser visto como o relato de uma coleta e doação de cestas básicas que a turma produtora do jornal realizou no mesmo período da elaboração da edição. A motivação que levou a tal publicação pode não ter sido o interesse do público leitor pelo assunto. Talvez seja possível pensar que esse interesse pelo tema tenha vindo mais do próprio público produtor, tendo em vista que são eles/elas mesmos/as os/as autores/as da doação. Entretanto, como a questão central aqui é a presença de gêneros que justifiquem a conceituação do jornal como um hipergênero, a relevância da publicação não é algo a ser considerado no momento.

Figura 7 – Exemplo de notícia publicada no Jornal Escolar 803 Intensivo

803 Intensivo doa cestas básicas ao Asilo dos Velhinhos

Por Alan Tomé

A turma 803 Intensivo fez uma doação de 03 cestas básicas ao Abrigo dos Velhinhos. Estiveram presentes os alunos Alan, Gabriel, Matheus, Glenda, Mery e a professora Jussara. A entrega foi realizada em 20 de setembro no próprio Asilo, no bairro São João, em Tubarão.

As cestas continham alimentos não perecíveis e produtos de higiene, arrecadados pelos alunos no comércio de Tubarão.

A supervisão da escola junto com a professora de Língua Portuguesa da turma, Jussara Bittencourt, combinou a entrega das cestas com a assistente social do Asilo.



História – O Abrigo dos Velhinhos é o único asilo do município de Tubarão. Foi fundado no dia 15 de setembro de 1962 e é mantido pelo Clube das Ladies (grupo de senhoras da cidade). Recebe também doações de empresas da região e comunidade. Vivem no asilo, atualmente, 20 idosos.

O abrigo recebe visitantes, diariamente, das 15 às 17 horas. Grupos maiores devem agendar visita com a assistente social, Gislaine. Mais informações através do (48) 3628-0351 ou pessoalmente na Rua São João, 1125, bairro São João, margem esquerda.

Fonte: Edição n. 2 do jornal 803 Intensivo publicada em novembro de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

No que se refere à presença do gênero reportagem, nessas duas edições de jornal escolar podem ser encontrados alguns exemplos de reportagens didáticas. Esses textos são semelhantes a reportagens didáticas, tendo em vista que eles buscam “explicar um assunto, situação problema ou serviço” (BONINI, 2008, p. 37).

Nas figuras 8 e 9, encontramos as reportagens didáticas produzidas para as duas edições do Jornal 803 Intensivo.

Figura 8 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo

Trabalho na adolescência

Por Yanco Martinho de Amadeu

Auxiliado por Glendia Nogaret e Mery Freitas

Profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos extensivos, tais como advocacia, medicina ou engenharia, por exemplo. Outras dependem de habilidade prática e requer apenas formação básica (ensino fundamental ou médio), como as profissões de faxineiro, ajudante, jardineiro.

Algumas precisam de uma licença especial, por exemplo: um engenheiro só pode ser responsável por uma obra se tiver o registro no conselho regional de engenharia. Um motorista só estará apto a desenvolver sua profissão, caso esteja habilitado pelo DETRAN na modalidade do veículo correspondente.

No Brasil, o salário mínimo que se pode receber por uma profissão é de R\$622,73, para maiores de 18 anos. Porém, para **menores de 18 anos e maiores de 14 anos**, a lei prevê somente meio salário mínimo (R\$311,36), trabalhando apenas **meio turno**, na qualidade de **aprendiz**. Menores de 14 anos, legalmente podem exercer a **profissão de estudante**. Porém, há quem viole a lei explorando o trabalho infantil, podendo **promover multa** ou até 15 anos de prisão.



Sou estudante. Quero trabalhar. O que faço?

Você pode procurar programas de **aprendizagem** que ajudam a encontrar e aprender uma profissão. Veja abaixo onde você pode encontrar alguns destes programas:

Prefeitura de Tubarão
Secretaria de Desenvolvimento Social
Rua Lauro Müller, 500, Centro.
Telefones: (48) 3908-1238 / 3906-1087
E-mail: soc@tubarão.sc.gov.br
Atendimento: das 11 às 18 horas.

Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE
Av. Marcolino M. Cabral, 1788, Centro.
Telefones: (48) 3628-8111 / 3628-6287
E-mail: ciestatubarao@ciee.com.br

Ainda tem dúvidas?
Fale com uma de nossas orientadoras e boa sorte!

Fonte: Reportagem didática publicada na página 1 da edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Figura 9 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo

Jogue futebol: faz bem à saúde

Por Alan Tomé

Todo mundo fala que a gente tem que fazer atividade física, mas nem sempre a gente tem dinheiro pra pagar uma academia. Hoje vamos falar de uma atividade que pode ser de graça: o futebol. O futebol é um dos esportes mais populares do mundo.

O futebol tornou-se popular graças a seu jeito de jogar: basta uma bola, equipes de jogadores e as travas, para que, em qualquer espaço, crianças e adultos possam se divertir com o futebol. Na rua, na escola, no clube, no campinho do bairro ou até mesmo no quintal de casa, desde cedo jovens de vários cantos do mundo aprendem a jogar bola.

O futebol pode ser jogado de várias maneiras: em quadras de salão ou suíço, e em campos naturais. Pra jogar futebol de areia, salão ou suíço você precisa apenas de 3 pessoas. Para jogar futebol você precisa fazer alguma atividade física como se alongar após a partida de futebol.

Os benefícios do futebol para o corpo

Para termos saúde, precisamos praticar alguma atividade física. Mas nem sempre temos dinheiro ou tempo para irmos a uma academia. Você sabia que existem atividades físicas que são grátis e bem fáceis de praticar. O futebol é uma dessas.

Praticar esporte traz muitos benefícios à saúde e o futebol não fica atrás. Outra vantagem de praticar este esporte é ficar com pernas fortes e bonitas. Além disso, o futebol pode ajudar na diminuição de gordura localizada, na manutenção do peso e no aumento da densidade óssea, melhora da resistência cardiovascular.

Os perigos do sedentarismo

Quando não praticamos exercícios físicos e deixamos o sedentarismo tomar conta de nosso corpo, a capacidade de respiração profunda diminui e o coração e a circulação do sangue para tecidos e órgãos também deixa de funcionar adequadamente. Basta um pouco de esforço para ficar rapidamente cansado e sentir dificuldade até mesmo na execução das tarefas diárias.

Mexa-se!



Primeiro, **visite um médico** e faça um exame físico com detalhes para verificar possíveis problemas de saúde.

Depois, com a ajuda de um profissional de educação física, faça uma **avaliação**, compartilhando com ele seus objetivos e necessidades. A partir disso é que se pode definir o plano de exercícios adequado.

É preciso ter **regularidade** e se exercitar por **30 minutos** pelo menos **três vezes por semana**. Em atividades, como a musculação, caso o treino seja diário, será preciso dividir os grupos musculares para não sobre carregar. Não adianta dar o máximo em um dia, e nos próximos quatro dias não se exercitar.

Fonte: Reportagem didática publicada na página 2 da edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Outro exemplo da presença de reportagem didática no Jornal 803 Intensivo é demonstrado na Figura 10.

Figura 10 – Exemplo de reportagem didática publicada no Jornal 803 Intensivo

A gravidez na adolescência

Por |

A adolescência é uma fase bastante problemática, na maioria das vezes, em razão das descobertas, das ideias opostas às dos pais e irmãos, da formação da identidade, fase na qual as conversas envolvem namoro, brincadeiras e assuntos proibidos. É uma fase do desenvolvimento que está entre a infância e a fase adulta. Muitas alterações são percebidas no corpo humano, nos pensamentos e nas atitudes desses jovens.

A gravidez é o período de crescimento e desenvolvimento de um bebê na mulher e envolve várias alterações. Desde o crescimento do útero e alterações nas mamas as preocupações sobre o futuro da criança que ainda irá nascer. São pensamentos e alterações importantes para o período.

Adolescência e gravidez, quando ocorrem juntas, podem provocar sérias consequências para toda a família, mas principalmente para os adolescentes envolvidos, pois envolvem crises e conflitos. O que acontece é que esses jovens não estão preparados para assumir tamanha responsabilidade, fazendo com que muitos adolescentes saiam de casa, cometam abortos, deixem os estudos ou abandonem as crianças sem saber o que fazer ou fugindo da própria realidade.

A gravidez precoce pode estar relacionada a diferentes fatores, desde estrutura familiar,

formação psicológica e baixa autoestima. Por isso, o apoio da família é tão importante, pois a família é a base que poderá proporcionar compreensão, diálogo, segurança, afeto e auxílio para que tanto os adolescentes envolvidos quanto a criança que foi gerada se desenvolvam saudáveis. Com o apoio da família, aborto e dificuldades de amamentação têm seus riscos diminuídos. Alterações na gestação envolvem diferentes alterações no corpo da jovem grávida e sintomas como depressão e mau-humor podem piorar ou melhorar.



Para muitos destes jovens não há no futuro nem planos de vida. Somado a isso, a falta de orientação sexual e de informações pertinentes, a mídia que passa aos jovens a intenção de sensualidade, libido, beleza e liberdade sexual, além da comum fase de fazer tudo por impulso, sem pensar nas consequências, aumenta ainda mais a incidência de gestação juvenil.

É muito importante que a adolescente faça os exames para ver como o bebê está, para que possa compreender melhor o que está acontecendo com seu corpo, seu bebê, prevenir doenças e poder conversar abertamente com um profissional, tirando as dúvidas que incomodam essas jovens.

Converse com alguém em que você confie!

Fonte: Reportagem didática publicada na página 3 da edição n. 1 do Jornal 803 Intensivo publicada em julho de 2012, pelos/as alunos/as da turma de correção de fluxo, 803 Intensivo.

Os três exemplos de reportagem didática podem demonstrar a presença constante do gênero em questão nas duas edições, tendo em vista que os textos publicados seguem os mesmos padrões.

Os aspectos destacados acima (os gêneros cabeçalho, expediente, notícia, reportagem e o elemento paginação) são frequentemente relacionados ao jornal (BONINI, 2008) e podem ser também relacionados ao jornal escolar analisado aqui. Agrupados numa mesma publicação, eles auxiliam a constituir uma unidade maior, o hipergênero jornal escolar. Esses elementos contribuem para que o jornal assuma uma organização textual específica, uma organização comum à maioria dos jornais.

ANÁLISE CRÍTICA DO JORNAL ESCOLAR

Ao assumir o entendimento de jornal escolar como gênero e, tendo em vista que o gênero pode ser visto como “um conteúdo representacional dinâmico que corresponde a uma forma característica de um texto sob a forma de enunciado” trago os elementos que determinam o enunciado para a discussão, como forma de corroborar a definição de jornal como gênero. Esses elementos são, segundo Bakhtin (2006[1953], p. 275): a) “alternância dos sujeitos do discurso” e, b) a “conclusibilidade”, que pode ser dividida em: “exauribilidade do objeto e do sentido”, “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” e as “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”.

Dessa forma, o jornal escolar caracterizado como enunciado, apresenta uma “alternância dos sujeitos do discurso”, tendo em vista que o jornal escolar apresenta “um modo *dixi* que assinala a alternância de enunciados” (BONINI, 2011b, p. 692) e, tendo em vista que este jornal escolar possui uma periodização semestral, isso permite que o outro (a comunidade escolar, por exemplo) se manifeste em relação ao seu conteúdo.

Quanto à conclusibilidade do enunciado, referente à “exauribilidade do objeto e do sentido”, este é um aspecto que tende a se mostrar mais abertamente no jornal escolar. Se o jornal escolar é tomado como um enunciado produzido por uma “equipe que expressa todo o conteúdo que pode expressar naquela edição” (BONINI, 2008, p. 36), é possível pensar na exauribilidade do objeto e do sentido, tendo em vista que é incomum que conteúdos sejam retomados em outras edições e porque o público consumidor do gênero jornal escolar pode manifestar sua atitude responsiva ativa e, assim, produzir reações que podem levar a novas produções ou à paralisação das publicações.

No que se refere ao “projeto de discurso do/a falante” no jornal escolar, nesse caso, não se pode identificar um intuito através do enunciado, ou seja, dessas edições de jornal escolar. Apesar de ser uma característica esperada de um jornal, este jornal não apresenta uma linha editorial específica. Ao considerar que não há uma linha editorial clara e definida, seria possível caracterizar este jornal como uma coleção de textos, entretanto, essa ausência de linha editorial não significa a ausência de um projeto de dizer. Talvez seja possível afirmar que o projeto de dizer desse enunciado esteja relacionado muito mais à tentativa de fornecer alguma visibilidade à turma e a sua produção que propriamente à função de definir um tema e discuti-lo frente à comunidade escolar.

Quanto às formas típicas composicionais e de gênero do acabamento no enunciado em questão, o que se espera de um jornal escolar é que este apresente elementos que facilitem seu reconhecimento como tal. Esses elementos podem ser uma linha editorial (que representa o projeto de dizer da publicação), ou uma divisão por seções que organizam os textos (como esporte, polícia, comunidade) ou, ainda, uma seção de carta do leitor. Alguns elementos podem ser encontrados nos jornais analisados, como o expediente, o cabeçalho, a notícia ou a reportagem. Porém, é clara

a ausência de seções, cadernos ou, ainda, de chamadas que direcionem a atenção do/a leitor/a para o interior da publicação.

A ausência desses elementos evidencia que este jornal escolar é diferente do que se idealiza para uma produção desse tipo, mas essa ausência não é capaz de invalidar a caracterização deste jornal escolar como um gênero constituído por outros gêneros. Itens como o cabeçalho, a paginação, o expediente e a presença de notícias e reportagens são itens suficientes para caracterizá-lo como tal. Além disso, se há um projeto de dizer no enunciado, há um gênero sendo produzido e criando espaço para a circulação de outros gêneros.

Nesse sentido, se nestes jornais escolares existem aspectos capazes de propiciar sua configuração como gênero, também há aspectos ausentes sobre os quais é preciso refletir. Os motivos de essas duas edições de jornal escolar não se assemelham à maioria das produções de jornal escolar estão relacionados ao contexto que envolveu a produção. Naquele momento, por influência das práticas sociais, essa foi a possibilidade de produção.

A produção deste jornal escolar esteve envolvida por práticas sociais que circundam não apenas a realidade local desses/as estudantes e suas histórias, mas também suas crenças (a de que não sabiam fazer, por exemplo), seus valores (influenciados por uma visão de mundo limitada a suas experiências com este mesmo mundo) e essas influências se mostraram em sua produção de texto ainda oscilante.

Quanto à ausência de uma linha editorial, por mais que um dos pontos pensados no projeto inicial fosse um trabalho com um jornal escolar que apresentasse uma linha editorial definida, com o andamento do projeto e a falta de engajamento dos/as estudantes ficou clara a dificuldade de definir uma linha editorial, impedindo que o gênero sofresse uma amarração, um acabamento idealizado para uma produção escolar com esta. A produção de textos não se configurou como uma produção de gêneros específicos para o

jornal escolar, como tomar a produção de notícias ou de reportagens para as edições como um objetivo do projeto. Isso se deve também à visão que a própria turma tinha sobre si. Essa visão também influenciou na produção do gênero, fazendo com que o projeto passasse por modificações.

Este jornal é diferente do que se espera de um jornal escolar por conta, também, da ausência do trabalho em grupo e da dificuldade em se formar equipes produtoras de textos. O trabalho em laboratório de informática foi pautado na produção individual e isso também influenciou no projeto de dizer do enunciado, haja vista que, por essa característica, o jornal poderia até ser caracterizado como uma coleção de textos. A prática de trabalhar individualmente é evidenciada nos textos produzidos por apenas um/a autor/a, quando uma equipe editorial poderia se responsabilizar pela produção do jornal como um todo.

Assim, o gênero jornal escolar sofreu influências oriundas tanto de práticas sociais externas, no que se refere à minha experiência ainda inicial com esse objeto de ensino e às dificuldades apresentadas pelos/as estudantes de modo geral, quanto internas, quando o gênero não mostra claramente um projeto de dizer. A ausência de elementos que concretizam o jornal escolar como gênero, por exemplo, também é uma consequência da influência dessas práticas sociais. É possível caracterizá-lo como gênero porque outros gêneros estão presentes na produção, no entanto gêneros essenciais, como o editorial, por exemplo, fazem falta no momento de estabelecer um projeto de dizer para o enunciado.

Diante disso, é possível perceber que um gênero oriundo do lado de lá dos muros-escolares, qualquer que seja, utilizado como um instrumento didático, permite que os/as estudantes atuem, protagonizem sua própria aprendizagem. Isso evidencia que a educação pode e deve trazer o mundo para dentro da sala de aula, haja vista que é para fora desses mesmos muros que os/as estudantes terão que atuar depois que terminarem a educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual em sala de aula deve se configurar como uma forma de agir sobre o mundo em que se vive e permitir que o/a estudante saia da posição de receptividade que lhe foi imposta e consiga agir como protagonista em seu próprio aprendizado, levando-o/a a agir também dessa forma no mundo em que vive.

As influências pelas quais um gênero passa estão para além do expresso textualmente, isso porque o gênero está imerso em práticas sociais que lhe são inerentes e que determinam sua forma, seu conteúdo, a maneira como os/as sujeitos/as o (re)produzem e o compreendem. Essa relação dialógica é um fator constitutivo do gênero, evidenciando que um gênero está sempre conectado a outro, que uma prática discursiva está sempre ligada à outra, interferindo-se e influenciando-se mutuamente.

O objetivo deste trabalho foi de analisar, do ponto de vista da Análise Crítica de Gênero, a relação entre gênero e prática social em jornal escolar produzido por alunos/as de uma turma de correção de fluxo dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Tubarão, SC. Essa produção, caracterizada como jornal escolar, apresenta características diferentes do esperado para uma publicação do tipo, porque as práticas sociais nas quais a equipe produtora estava envolvida influenciaram na constituição do gênero jornal escolar.

Ao entrar em sala de aula, o/a professor/a deve estar atento não só àquilo que se realiza nas aulas, mas às influências extraescolares e sociais como um todo. O gênero é um exemplo de como a estrutura e a prática social influenciam indivíduos/as, mesmo em produções textuais escolares.

A DEFINIÇÃO DA PAUTA JORNALÍSTICA E A AUTORIA DOS TEXTOS

Paula Isaias Campos-Antoniassi

INTRODUÇÃO

A busca por uma escola que dialogue com a realidade dos/as educandos/as e que ressignifique identidades, trabalhando com a linguagem, a criticidade e o protagonismo do/a sujeito/a, é fundamental para a educação que concebemos: progressista, autônoma e formadora de cidadãos/ãs engajados/as. Mas, para isso, é necessário trabalhar com práticas educacionais que empoderem os/as estudantes, ajudando-os/as a repensar e dizer o mundo, e que viabilize ecoar a voz dos/as menos favorecidos/as.

Uma possibilidade de grande valia é a construção de mídias escolares; mídias criadas pelos/as alunos/as e que oportunizam o debate acerca da comunidade escolar, da sociedade em que estamos inseridos, da imprensa e do poder. Uma prática que contempla tal perspectiva é o trabalho com o jornal escolar, pois consideramos que, por meio dele, é possível discutir questões relativas à linguagem e, também, refletir acerca das mídias e do letramento midiático. Para Bonini (2011a), o jornal escolar é um instrumento de grande importância social por se tratar de uma tecnologia de implementação relativamente simples que possibilita, aos/às alunos/as, professores/as e comunidade, protagonismo e autoria.

Alinhado a esse contexto, este texto parte de uma dissertação de mestrado (CAMPOS-ANTONIASSI, 2014) que analisou um

projeto com jornal escolar realizado em uma escola de educação básica, em Florianópolis, com o objetivo de investigar a formação do/a aluno/a produtor/a de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes da elaboração de jornal escolar. A pesquisa buscou responder como o trabalho educativo com o jornal escolar pode contribuir com essa formação, ou seja, como o/a sujeito/a produtor/a de textos constrói saberes específicos, sobre a linguagem, em uma situação de produção de um jornal escolar.

Para este capítulo, faremos um recorte da referida dissertação com o objetivo de discutir questões relacionadas à definição de pauta no jornal escolar e à autoria, com base no levantamento realizado naquela pesquisa. Pode-se definir pauta como:

1. Agenda ou roteiro dos principais assuntos a serem noticiados em uma edição do jornal ou revista, programa de rádio ou tv etc. Súmula das matérias a serem feitas em uma determinada edição. 2. O planejamento esquemático dos ângulos a serem focalizados numa reportagem, com um resumo dos assuntos (no caso da suíte) e a indicação de sugestão de como o tema deve ser tratado. [...] Podem estar contidos numa pauta, além do resumo do assunto, o tratamento que deve ser dado à matéria, uma sugestão de lide, perguntas para os entrevistados, nomes, endereços e telefones de possíveis fontes, etc. 3. Anotação de temas que poderão ser desenvolvidos oportunamente, para aproveitamento em futuras edições. [...] (RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 556)

A pauta é um item que se relaciona diretamente com a linha editorial definida para a publicação, correspondendo ao modo como o projeto de dizer da publicação é estipulado e posto em prática. Ela é um índice que permite ler criticamente uma publicação, de modo a se entender em que ela consiste.

A fim de discutir sobre o processo de escrita, a autoria e o trabalho com o jornal escolar neste estudo, evidenciamos o caráter interativo da linguagem e que a necessidade de reconhecer o “outro”, no momento da escrita, é primordial para que se construa um texto que dialogue com a sociedade, buscando, em alguma

medida, auxiliar na formação de sujeitos/as políticos/as e engajados/as. Para isso, ao produzir a dissertação e fazer o recorte para este contexto, buscamos em Geraldi (2011[1997]), Antunes (2010, 2003), Faraco (2012), Freire (2010[1968]), Freire e Shor (2011[1986]) e Bonini (2002, 2011a, 2017) dentre outros, o aparato teórico para falar sobre o processo de escrita e autoria.

O PROCESSO DE ESCRITA E O JORNAL ESCOLAR

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), o texto passou a ser tratado como ponto central nas discussões acerca do ensino de linguagem, evidenciando o caráter interacional desta e a necessidade de partir para uma escrita que faça sentido aos/às alunos/as, proporcionando a correlação entre os conteúdos tratados na escola com os acontecimentos de fora dela.

A educação não serve ao propósito de armazenar conteúdos e conhecimentos na mente dos/as alunos/as. Faz-se necessário que esses conteúdos estejam correlacionados com os acontecimentos de fora da escola e que, a partir daí, conclusões sejam extraídas. Para Geraldi (2011[1997]), “o texto é precisamente o lugar destas correlações”, por isso existe a necessidade de que se trabalhe a produção textual na escola e que ela seja carregada de sentidos e realidade, uma vez que para a existência de tais correlações há a exigência de que as condições de produção sejam efetivas, não sendo possível existir a materialização do texto do/a aluno/a sem que recursos expressivos sejam mobilizados na construção de cada produção. É importante compreender o valor das condições de produção textual, pois o caráter artificial da escrita pode nos levar a uma prática que preza por adquirir conhecimento sobre a linguagem e não sobre o seu uso, socialmente.

Nesse sentido, buscamos conceber a escrita como uma atividade discursiva – pois, por meio dela, dizemos alguma coisa a

alguém, de uma determinada forma – e interativa – exatamente pelo fato de que partilhamos com outrem o que escrevemos, de que dizemos alguma coisa ‘a alguém’. Faz parte do processo de escrita a necessidade de compartilhamento; é tarefa bastante árdua escrever algo sem pensar na interação, sem conhecer, ou ao menos prever, seu/sua interlocutor/a. Além disso, precisamos compreender que, ao interagir com o/a outro/a, é necessário que saibamos o que dizer, o que é uma “condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (ANTUNUES, 2003, p. 45). Assim, concordamos com Geraldi (1997[1991]) que para escrever é preciso que:

[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997[1991], p. 137)

A escrita vai sempre estar a serviço da sociedade e, por esse motivo, devemos permitir que nossos/as alunos/as escrevam textos que correspondam aos reais usos da escrita – é preciso que a escola oportunize ao/à aluno/a a chance de escrever textos que circulem na sociedade, que circulem nas esferas que fogem das práticas escolares. Para Antunes (2003), os textos devem pertencer a “gêneros que têm uma função social determinada conforme as práticas vigentes na sociedade”. Além disso, cabe à escola propiciar uma escrita que tenha por fim vínculos comunicativos, lembrando sempre que concebemos a linguagem como forma de interação. A produção textual é uma maneira de o/a sujeito/a dialogar com seus pares – algo que é intrínseco à natureza humana (FREIRE; SHOR, 2011[1986]) –, mas para isso é preciso que haja o/a interlocutor/a e que se tenha o que dizer: “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (FREIRE, 2009[1967], p.116).

Portanto, o processo de produzir um texto exige uma metodologia bem definida e que auxilie os/as educandos/as durante

o desenvolvimento de uma escrita. Para Bonini (2002), as habilidades exigidas na construção de um texto devem ser desenvolvidas em três níveis: discursivo, textual e frasal. O nível discursivo, segundo o autor, é composto pela circunstância enunciativa, pelas metas discursivas, pela seleção do gênero apropriado e identificação de seus aspectos formais, pela caracterização da audiência e pelo levantamento dos conteúdos a serem discutidos no texto. Já os níveis textual e frasal relacionam-se com critérios mais pontuais, como, no primeiro caso, a sequência e a progressão textuais e a coesão e, no segundo, a concordância, a regência, a aplicação de relatores, a escolha lexical, entre outros. Antunes (2010) coincide com Bonini (2002), ao elencar diversos fatores que formam um texto – temática, situacionalidade, coesão etc. – e, também, ao afirmar que existem condições e propriedades que devem ser avaliadas antes e durante a produção de um texto. Para se ter o que dizer, não bastam regras gramaticais ou amontoado de palavras, pois “O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (ANTUNUES, 2010, p. 37). Para a autora, assim como visto em Bonini (2002), a construção de um texto depende, ainda, da configuração de cada gênero, pois definindo o gênero discursivo é possível determinar “o que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precauções, em função de quais resultados etc.” (ANTUNES, 2010, p. 39).

Até o momento, foi possível perceber o quanto é importante ter o que dizer e ter a quem dizer. Para Bakhtin (2006[1929]), esse dialogismo é característica fundamental da linguagem, assim como para Freire (2010[1968]), indicando que o ‘método’ dialogal é necessário à escola e ao processo de ensino e aprendizagem que cerca o trabalho com produção textual, pois é a partir dos questionamentos propiciados nesse debate, nesse diálogo, que a palavra será devolvida àqueles/as que estão à margem, sem voz, e

que acreditam, enganosamente, que a “pronúncia do mundo” (FREIRE, 2010[1968]) não é um direito das classes desfavorecidas. Cabe à escola, então, fazer com que esse direito de dizer seja devolvido, pois é a partir do debate sobre o mundo, do desenvolvimento da linguagem do/a sujeito/a, da análise de sua realidade que o ser humano vai se tornar mais crítico e vai lutar por uma educação mais democrática e popular (FREIRE, 2011[1992]).

A devolução da palavra ao/à sujeito/a propicia a formação de alunos/as-produtores/a de texto, superando, assim, a condição apenas de leitores/as desses/as educandos/as. Além dessa superação, a prática de trabalhar com a linguagem por meio da produção textual favorece a participação social dos/as alunos/as (ANTUNES, 2003), uma vez que nossa sociedade é grafocêntrica e, nela, a escrita tem um papel de grande importância. Ao serem incluídos/as, os/as alunos/as, por meio do recurso da escrita, podem ser parte e ter voz nesse ambiente, sendo participantes ativos/as da sociedade (GERALDI, 2011[1997]) e críticos/as.

A partir do exposto, fica mais claro que a escrita tem um uso social e que por meio dela é possível participar ativamente da sociedade. Sendo assim, o trabalho com a produção textual não deve vir como tarefa aleatória, como uma simples atividade mecânica de concatenar ideias. É preciso que haja um processo, associado a um projeto pedagógico, no qual a produção irá emergir (AZEVEDO; TARDELLI, 2011), permitindo que o texto seja escrito com propósitos interacionais e fazendo dos/as alunos/as autores/as e protagonistas de seus textos.

Assim, a autoria é entendida, neste trabalho, de acordo com Bakhtin e o conceito cunhado por ele de autor/a-criador/a, no qual o/a autor/a é quem cria o todo, dando forma ao conteúdo. A autoria de cada sujeito/a é determinada “a partir de uma certa posição axiológica”, em que se busca fazer um recorte e reorganização dos eventos a serem tratados (FARACO, 2012).

Dessa forma, é possível compreender que a autoria de cada sujeito/a está relacionada a sua história e ao seu entendimento de mundo. E, por protagonismo, entendemos, segundo Freire (2002[1996]), que o/a sujeito/a deve ser parte daquilo que está aprendendo, isto é, que ele/ela seja um/a cidadão/ã ativo/a, crítico/a e que busque conhecimento.

Trabalhar com a escrita nessa perspectiva é compreender que a atividade de produção textual possibilita a nossos/as alunos/as dar opinião, construir conhecimento, agir socialmente com criticidade, entender o que está posto e o que está subentendido. Mas, para isso, é preciso que o trabalho seja feito de forma consciente e que o/a sujeito/a-produtor/a de textos tenha a compreensão de que escrever não é apenas aplicar regras, mas uma tarefa

[...] que exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p. 115)

É importante ressaltar que a criticidade que almejamos ver nos/as alunos/as não é imposta ou construída instantaneamente. A tarefa de escrever um texto, revisá-lo e reescrevê-lo quantas vezes se fizerem necessárias é de grande importância para a construção do/a sujeito/a e de seus textos. Entender que “não basta o cumprimento da etapa de escrever” (ANTUNES, 2003), oportunizar o planejamento e revisão dos textos dos/as alunos/as faz com que eles/elas busquem “a melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar” (ANTUNES, 2003), favorecendo, assim, a interação entre os pares e possibilitando a construção de autores/as mais cientes de suas ações sociais.

Nessa perspectiva da interação, o trabalho com o jornal escolar abre inúmeras possibilidades quando se trata do ensino de linguagem. No entanto, é necessário tomar alguns cuidados e

refletir sobre a forma como a produção textual vai ser enfocada nesse processo. É importante haver debate sobre o que vai ser produzido e a maneira como acontecerá essa produção tem que ter seu espaço garantido. No momento de debate, é fundamental que haja não só reflexão acerca da linguagem, mas também acerca da mídia, para que o jornal da escola seja um produto dos/as alunos/as, faça parte do processo de ensino e aprendizagem, sem perder sua função política e ideológica. Bonini (2011a) afirma que

[...] é necessário refletir acerca do papel representado por esta prática [de produção do jornal escolar] no ambiente escolar, haja vista que este projeto não pode ter um caráter de pura mídia dos alunos (uma vez que se perde de vista a especificidade da esfera jornalística, empobrecendo o conteúdo de linguagem a ser apreendido pelo aluno), mas também não pode se tornar um mero simulacro do jornal convencional (sob pena de se perder de vista a sua especificidade enunciativa escolar, o que lhe confere valor subjetivo do ponto de vista do aluno como sujeito autor). (p. 161-162)

Além dessa preocupação em não transformar o jornal da escola em um jornal convencional, é interessante que os/as professores/as levem a discussão midiática a outro patamar, evidenciando o poder que os meios de comunicação exercem e a ação política massificadora (e anticomunitária) que existe nos monopólios comunicativos. Freire e Guimarães (2011[1984]) são taxativos em afirmar que

[...] os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar em parênteses esse problema [do monopólio dos meios de comunicação]. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo. De um poder que não opta pelo povo, pelas classes populares (FREIRE; GUIMARÃES, 2011[1984], p. 33)

Além de não transformar o jornal escolar em um simulacro do jornal convencional, cabe o entendimento de que esse material pode vir a se tornar um jornal da comunidade, trazendo a possibilidade de sua “ação política ser ainda mais questionadora, ao viabilizar o questionamento dos lugares sociais e ao dar ensejo a uma ecologia de saberes contra-hegemônica⁸” (BONINI, 2017, p. 173).

A discussão midiática, portanto, faz parte do trabalho com o jornal escolar, pois não basta apenas trabalhar com o gênero discursivo, é preciso considerar a formação do/a sujeito/a autor/a, a forma como a mídia é enfocada e a maneira como a criticidade dos/as alunos/as é trabalhada, uma vez que o jornal dá a palavra aos/às jovens e, também, possibilita a libertação dessa palavra (SANTOS; PINTO, 1995).

Para Bonini (2017), é interessante que o jornal escolar esteja ancorado em uma base teórica como a Análise Crítica de Gêneros, uma vez que ela considera aspectos como prática social, gênero e transitividade crítica, implicando tanto uma metodologia de ação dos/as sujeitos/as “em situação de aprendizagem rumo a uma atuação crítica e politizada quanto uma forma de observar os eventos e a linguagem em sua ocorrência” (BONINI, 2017, p. 169).

Assim, consideramos que a prática de produção de um jornal escolar, se realizada de forma crítica, possibilita o engajamento dos/as alunos/as, favorece o diálogo e o protagonismo social de educandos/as e educadores/as, além de oportunizar aos/às estudantes se constituírem como receptores/as mais críticos/as da mídia (MIRANDA, 2006, p. 3) e favorecer o desenvolvimento e a aquisição da competência discursiva (BALTAR, 2003, p. 93).

⁸ Nas palavras de Costa (2011) *apud* Bonini (2017): “a hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe (p. 5)”. Assim, segundo Costa (2011) *apud* Bonini (2017), evidencia a “materialização de novas ideologias, uma vez que elas ‘são as formas pelas quais os sujeitos históricos adquirem consciência da sua posição de classe e do conflito em que estão situados, assumindo a luta e a conduzindo até o fim’ (p. 9)” BONINI, 2017, p. 172).

Ademais, entendemos que o jornal escolar é um dos instrumentos mais apropriados para o desenvolvimento da metodologia de projetos didáticos, pois, de acordo com Bonini (2011a), apresenta importância social e tecnológica, sendo de simples implementação, favorecendo o trabalho com a linguagem e, por conseguinte, a autoria e o protagonismo de alunos/as, professores/as e comunidade escolar.

Além disso, o trabalho com o jornal escolar envolve a formação de alunos/as produtores/as de textos, evidencia seu protagonismo e engajamento enquanto cidadãos/ãs, pois, conforme afirmam Santos e Pinto (1995, p.7),

[...] o jornal escolar [...] pode ser um espaço importante de os alunos tomarem a palavra e darem a conhecer o que acham significativo ou que precisam; tornarem públicas as suas inquietações e os seus sonhos; trazerem ao debate os assuntos quentes; desenvolverem as distintas linguagens gráficas; expressarem as suas capacidades e os seus gostos; exercerem a crítica e a sugestão.

Assim, o jornal escolar não apenas permite, de maneira efetiva, que os/as alunos/as produzam seus próprios textos, mas ele é relevante para uma educação progressista e transformadora, uma educação que busque problematizar a sociedade e promover a criticidade do alunado. Ao compreendermos o jornal feito por alunos/as como uma ferramenta capaz de permitir a discussão de alguns paradigmas, favoreceremos, também, a tomada de consciência crítica por parte dos/as alunos/as-autores/as. Tal consciência se dá quando se é possibilitado, ao/à estudante, analisar a sociedade em seus aspectos sociais, econômicos e políticos, e isso pode acontecer durante todo o processo de produção – do levantamento de pauta até a finalização dos textos. Para um trabalho escolar que busque auxiliar na formação crítica dos/as estudantes, não basta reproduzir um jornal convencional, é preciso produzir uma mídia escolar que se pretenda progressista.

O CONTEXTO DO PROJETO DE “JORNAL ESCOLAR” ESTUDADO NESTA PESQUISA

Buscamos como campo de observação uma escola que trabalhasse com o projeto de jornal escolar pensando no protagonismo e no empoderamento dos/as alunos/as. Assim, chegamos a uma escola pública de educação básica, do bairro Itacorubi, em Florianópolis, cidade onde se localiza o núcleo de pesquisa que congregou o presente estudo, o qual ocorreu ao longo do ano de 2012, como parte da realização de um curso de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho com jornal existe nessa escola há muitos anos, de modo que, no referido período, buscou-se analisar o que já estava sendo feito pelos/as participantes daquela instituição, sem intervenção da pesquisadora na prática já existente do jornal escolar.

Inicialmente, o grupo orientado pelo professor Adair Bonini, em seu projeto de pesquisa intitulado “Jornal Escolar: sua organização, seus gêneros, seu papel no ensino de língua portuguesa”, visitou escolas da rede municipal de Florianópolis a fim de verificar como o trabalho com o jornal escolar vinha sendo desenvolvido. A partir disso, foi possível eleger uma escola já visitada pelo projeto de pesquisa de Bonini como a sede do presente estudo. A escolha pela unidade de ensino se deu após analisarmos as entrevistas feitas com os/as responsáveis pelo trabalho e verificarmos um grande envolvimento entre coordenadores/as e alunos/as participantes do jornal e, também, pelo fato de que esse jornal já existia há vários anos, o que propiciava a criação de uma identidade, uma marca da escola.

O jornal, criado na escola pesquisada, existia desde o ano de 1992, segundo entrevista com o diretor da unidade escolar. Ao longo dos anos, o jornal passou por diversas modificações. No início, segundo ele, era um boletim informativo “xerocado” na própria escola e entregue aos/às leitores/as daquela instituição. As

transformações também dizem respeito às equipes que coordenam o projeto, pois, normalmente, a cada ano, a equipe diretiva muda e a configuração do jornal também sofre transformações. Para o diretor, essas mudanças ocorrem justamente pelo fato de que o produto reflete a personalidade de cada coordenador/a. Em 2000, segundo ele, a escola fez uma parceria com o Instituto Guga Kuerten, ganhando uma máquina copiadora, o que facilitou o trabalho dos/as participantes do projeto. Naquele mesmo ano, realizou-se um concurso para definir o nome e o logotipo do jornal: Comunicação em Outras Palavras. A partir daquele momento, os/as professores/as de Língua Portuguesa começaram a utilizar o jornal como estratégia de ensino.

Para fortalecer o jornal, segundo o diretor, passou-se a trabalhar com o intuito de fazer do projeto uma forma de divulgação e comunicação da escola com a comunidade, além de “um apoio para o currículo escolar, ferramenta curricular de leitura, exposição de trabalhos, pesquisa, escrita”. Para tal fortalecimento, a coordenação do projeto trabalhou para que a impressão do jornal passasse a ser feita em uma gráfica especializada.

Na época, a escola estava inserida no Programa Mais Educação⁹ do Governo Federal, o que beneficiou o projeto do jornal. Com a entrada no programa, foi possível realizar o pagamento de um bolsista – chamado de oficineiro – e a diagramação e impressão do jornal por equipes especializadas, uma vez que a verba destinada pelo programa ia, diretamente, à conta da Associação de Pais e Professores (APP) da escola. Segundo o

⁹ O programa Mais Educação foi um projeto do Ministério da Educação voltado para a ampliação de horas trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental, através da oferta de oficinas no contraturno. O programa durou de 2007 a 2016, quando, no governo Temer, passou a se chamar Novo Mais Educação. A inclusão do “novo” era uma estratégia retórica para positivar o governo, mas que, na prática, significava o desmonte dessa iniciativa, com o corte de recursos.

site do MEC, o programa foi instituído pela Portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e

[...] aumenta[va] a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Tratava-se de um programa que aumentava a permanência dos alunos na escola por meio da realização de oficinas no contraturno. Na unidade escolar em questão, havia oficinas de jornal, rádio escolar, futsal, letramento dentre outras, e a escola tinha autonomia para decidir a forma como a verba seria utilizada.

Quanto aos/às estudantes que faziam parte do projeto de jornal, também eram outros/as a cada período, seja pelo fato de não mais pertencerem à escola, seja pelo fato de não mais se interessarem pelo projeto. O ano de 2012, por exemplo, foi marcado por equipes bem diferentes. No primeiro semestre, havia no grupo, predominantemente feminino, a presença de dois garotos. No segundo semestre, no entanto, os meninos não mais participaram do projeto. Algumas garotas continuaram – a maioria do grupo – e outras vieram se juntar às oficinas. Com as entrevistas realizadas durante a pesquisa do mestrado, contudo, não foi possível levantar, com clareza, o porquê da predominância feminina no projeto. Para a coordenadora do projeto no ano de 2012, a ausência de garotos nas oficinas foi uma decorrência de as oficinas de futsal coincidirem com as oficinas de jornal e, também, pelo fato de os meninos não terem facilidade em se concentrar para o momento de produção textual. Já o oficinairo foi menos assertivo em sua resposta, mas teorizou uma possibilidade; segundo ele, “talvez, justamente por não haver outros meninos no jornal, pela equipe já estar monopolizada pelas meninas, isso dificulte, um pouco, a entrada de um menino ou outro”. Mesmo não podendo

concluir a respeito da predominância feminina, acreditamos que a situação geral foi uma especificidade na elaboração desse jornal e, portanto, se fez necessário fornecer a informação.

Durante o ano de 2012, momento da pesquisa em campo, as oficinas do jornal aconteceram às quartas-feiras, no período vespertino, para alunos/as que frequentavam o turno matutino. O grupo, inicialmente, contava com 13 alunos/as. O jornal teve três edições, sendo uma no primeiro semestre e outras duas no segundo (Figura 1). A primeira edição foi coordenada por um estudante de jornalismo, que propunha oficinas que discutiam o jornal convencional e suas diferenças relativas ao jornal escolar, apresentavam aos/às alunos/as como uma diagramação era feita e buscavam fomentar o debate a todo instante. No entanto, a necessidade e importância dos debates perdiam-se, muitas vezes, na obrigação de decidir a pauta, escrever os textos e publicar uma edição. O segundo semestre foi marcado pela volta doicineiro que trabalhara com o grupo nos anos anteriores. Ele, estudante de psicologia, estava mais integrado ao projeto e demonstrava mais conhecimento sobre a forma como a equipe diretiva – coordenadora responsável pelo projeto, que também era professora da escola, e diretor da unidade escolar – desejava realizar o trabalho. Sendo assim, o último semestre foi marcado pela grande quantidade de textos produzidos e pelo novo direcionamento das oficinas e foram publicadas duas edições do jornal. Portanto, as oficinas passaram a ser usadas para a escrita e reescrita, não havendo mais debates acerca do projeto em si.

Outro ponto importante no projeto do jornal, e que deve ser destacado, era a diretriz adotada pela equipe diretiva do jornal de que as edições deveriam contemplar as atividades do colégio. Durante a definição da pauta, a coordenadora do projeto apresentava o que estava sendo feito na escola, pela equipe diretiva, corpo docente ou alunado, e os participantes do projeto decidiam sobre o que cada um gostaria de escrever. Nessa maneira de

trabalhar, a voz dos/as alunos/as parecia algumas vezes ficar silenciada em proveito das demandas escolares.

Figura 1 – Capas das edições publicadas no ano de 2012



Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

Durante as observações naquele referido ano, após a finalização dos textos, uma equipe de diagramação foi contatada e, com a aprovação do projeto apresentado pela equipe, passou-se à impressão e entrega dos jornais. Os jornais foram encaminhados a todas as escolas da rede municipal e entregues a todos os/as alunos/as em sala de aula. Algumas vezes, o jornal foi encaminhado aos pais dos/as alunos/as que participaram do projeto no momento de entrega de resultados escolares. Essa contextualização e descrição do projeto do jornal da escola de educação básica serve para elucidar o cenário em que a pesquisa de Mestrado aconteceu. Por se tratar de um projeto já existente, nosso papel foi de observadora-participante¹⁰, a fim de verificar e analisar o trabalho realizado por alunos/as-oficineiro-professores/as.

¹⁰ É “participante” na medida em que a pesquisadora teve algum envolvimento com as atividades, comentando os textos das alunas, por exemplo.

A DEFINIÇÃO DAS PAUTAS E O PROCESSO DE AUTORIA

Como já registrado, o trabalho com a produção de jornal aqui analisado existia há vários anos na instituição de ensino. No entanto, a configuração – oficinas durante o contraturno, participação no projeto Mais Educação¹¹ do Governo Federal, diagramação feita por uma equipe fora da escola e impressão realizada em uma gráfica especializada – era recente no momento da pesquisa. No início do projeto, a escola precisava, de alguma forma, custear o jornal e sua impressão, o que era feito na própria unidade escolar. Com a entrada da escola no projeto Mais Educação, os custos passaram a ser financiados pelo Governo Federal e foi possível transformar o próprio jornal, que passou a ser impresso em tamanho tabloide, colorido, em uma gráfica especializada. Além disso, passou a contar, também, com uma pessoa responsável pelas oficinas do projeto, denominada oficineiro.

Essas mudanças, somadas às que se processaram ao longo dos anos quando a cada novo ciclo – em que uma nova equipe de alunos/as e professores/as era formada – levavam o jornal a ganhar outra configuração, evidenciando o fato de que o produto reflete a identidade dos/as participantes. Tais modificações permitem compreender como a história de cada sujeito/a influencia nas suas decisões e escolhas, exatamente pelo fato de o ser humano ser situado e datado historicamente, como afirma Freire (2010[1968]). Assim, o fato de o produto – jornal – carregar a identidade de cada equipe deixa claro que, a partir da história de cada sujeito/a, há uma posição e uma nova reconstrução, em um constante processo dialogal.

¹¹ O Programa Mais Educação foi instituído pelo Ministério da Educação, em 2008, como estratégia para ampliar as horas de permanência dos/as estudantes nas escolas públicas, ofertando atividades no contraturno.

É possível perceber, portanto, que a cada novo ciclo – em que há nova equipe diretiva e novos/as participantes – há, também, uma significativa mudança na linha editorial do jornal, o que pode revelar, por outro lado, alguma fragilidade do projeto. A primeira edição do ano de 2012, por exemplo, foi fruto de uma pauta que privilegiou os assuntos escolares, mas, ainda assim, viabilizou o desejo autoral dos/as alunos/as. Nessa edição, há a predominância de textos relacionados à escola (o uso do uniforme, o trabalho dos/as alunos/as na horta, a visita ao Horto Florestal, as oficinas de rádio e letramento etc.), mas há a voz dos/as alunos/as – e suas posições autorais.

Esse contexto da divulgação dos fatos do colégio traz uma autoria que fica um pouco engessada, mas o jornal também oferece oportunidades para a expressão de outros modos de autoria, por exemplo, em textos que tratam de temas como o uso da maquiagem na escola, a automutilação e a história do Rock. A segunda edição foi marcada por textos sobre a escola, contudo também apresentou textos sobre a comunidade e a continuação da história do Rock. Além disso, contou com os textos construídos pelos/as colaboradores/as que também versavam sobre assuntos da escola. Denominamos colaboradores/as os/as alunos/as que não participavam do projeto, a equipe que coordenava o projeto e a direção escolar. A terceira edição do ano seguiu a mesma linha editorial da anterior, apresentando a finalização da “trilogia” da história do Rock e algumas dicas para o verão. Os demais textos contemplavam os acontecimentos escolares.

Para um aprofundamento sobre a definição da pauta, é preciso atentarmos para o modo como esse processo ocorria. A equipe diretiva, em todas as edições, seguiu o mesmo padrão: apresentava aos/às participantes alguns temas relacionados à escola e que poderiam ser parte do jornal e cada aluno/a escolhia o tema sobre o qual desejava escrever. Em alguns momentos, os/as alunos/as opinavam sobre os assuntos que gostariam que aparecessem no

jornal, como o texto que dissertava sobre automutilação, por exemplo, e os/as participantes decidiam se tais textos poderiam ser parte do jornal. A partir dessa definição, os temas a serem tratados eram divididos entre os/as participantes, de acordo com a vontade de cada aluno/a. Em entrevistas, foi possível verificar que a decisão dos/as alunos/as era respeitada, pois, segundo a aluna M.S., “a professora reserva uns nomes [temas] e vai perguntando quem vai fazer essa matéria e tal”. Essa posição foi compartilhada por A.J.A.C.. De acordo com a aluna, “se ninguém quiser fazer, não faz”.

A partir dessas definições, os/as estudantes reuniam-se em duplas ou trios e começavam o planejamento de cada “matéria”, que consistia em pesquisar sobre o tema a ser tratado, realizar entrevistas com as pessoas envolvidas, fazer algumas fotos, quando isso era possível, escrever os textos, analisar a correção e reescrevê-los, quando necessário (Figura 2).

Figura 2 – Elaboração de roteiro de entrevista¹²

A.: Alguns alunos acharam que os pais não podiam participar [da festa]. Chegando na festa, eles perceberam que muitos pais estavam lá. Afinal, podia ou não podia os pais participar?
R.:

A.: O que você achou da festa Junina?
C.:
A.: Você achou que a quadrilha ocorreu como você esperava?
Porque?
C.:
A.: Você teve muito trabalho para organizar as danças?
C.:
A.: De onde surgiu a ideia de fazer essa quadrilha diferente?
C.:

A.: O que você achou da festa junina?
G.:
B.:
M.:

Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

A etapa da pesquisa, muitas vezes, era substituída pela elaboração das entrevistas, como se pode notar no texto escrito sobre a quadrilha apresentada durante a festa junina, em que as

¹² As letras correspondem às iniciais dos nomes dos entrevistados.

alunas responsáveis entrevistaram o diretor da unidade escolar, outros/as professores/as e colegas (Figura 2).

Após a realização das entrevistas ou pesquisas, as estudantes construíam seus textos para que pudessem ser corrigidos pelo oficineiro e, depois, reescritos por elas, como é possível observar nas Figuras 3, 4 e 5, tendo como exemplo o texto a respeito da quadrilha.

Figura 3 – Versão 1 do texto sobre a quadrilha realizada durante a festa junina

Festa junina – Quadrilha

Amanda C. e Amanda J.³³

No dia 13/07/12 na Escola Vitor Miguel de Souza aconteceu um grande evento: a festa junina.

Uma das grandes apresentação foi a quadrilha aonde os alunos da 6^a, 7^a e 8^a série apresentaram. Para que a quadrilha acontesece os alunos tiveram que ensaiar varios dias ate estar tudo perfeito.

Os ensaios ocorreram na sala de dança nas aulas de Ed. Física e as vezes os alunos ficavam à tarde na escola para ensaiar.

A quadrilha deste ano foi diferente por que durante a apresentação tiveram vários tipos de musicas, como tchu tcha, assim você mata papai, olha a onda, dormi na praça.

Esta festa ocorreu para finaliza o semestre o que foi muito bom pois foi possível que a escola se diverti-se junto.

Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

Essa rotina de etapas é bem característica do cotidiano do trabalho durante as oficinas, a partir da definição de cada pauta. A produção dos jornais seguia essas etapas: definição de pauta, distribuição dos temas, elaboração de entrevistas ou pesquisas, escrita dos textos, correção e reescrita. Após isso, os textos eram encaminhados para a equipe de diagramação e para a gráfica responsável por imprimir as edições. Ao retornar para a escola, o jornal, já finalizado, era entregue à comunidade escolar e demais escolas do município.

Figura 4 – Correção do texto sobre a quadrilha realizada na festa junina

Festa junina – Quadrilha
Versão 1 - Correção
Amanda C. e Amanda J.
No dia 13/07/12 na Escola Vitor Miguel de Souza aconteceu um grande evento: a festa junina.
Uma das grandes apresentação foi a quadrilha, aonde os alunos da 6^a, 7^a e 8^a série apresentaram. Para que a quadrilha acontecesse (acontecesse) os alunos tiveram que ensaiar varios dias ate estar tudo perfeito.
Os ensaios ocorreram na sala de dança nas aulas de Ed. Física, com a ajuda do professor. e Às vezes os alunos ficavam à tarde na escola para ensaiar.
A quadrilha deste ano foi diferente por que durante a apresentação tiveram a mistura de outros ritmos ~~vários tipos de musicas~~, como: ~~tehu teha, assim você mata papai, olha a onda, dormi na praça~~, sertanejo, pagode e axé.
Esta festa ocorreu para finalizar o semestre o que foi muito bom pois foi possível que alunos e funcionários ~~a escola~~ se divertissem (divertissem) junto(s).

Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

Figura 5 – Versão 2 do texto sobre a quadrilha realizada durante a festa junina

Festa Junina – Quadrilha

A.C. e A.J.
No dia 13/07/12 na Escola Vitor Miguel de Souza aconteceu um grande evento: a festa junina.
Uma das grandes apresentações foi a quadrilha, aonde os alunos da 6^a, 7^a, e 8^a série apresentaram. Para que a quadrilha acontecesse os alunos tiveram que ensaiar várias dias até tudo estar perfeito.
Os ensaios ocorreram na sala de dança durante as aulas de Ed. Física, com a ajuda do professor Carlos. Às vezes os alunos ficavam à tarde na escola para ensaiar. A quadrilha deste ano foi diferente porque durante a apresentação tiveram a mistura de vários ritmos como: sertanejo universitário, pagode e axé.
Esta festa ocorreu para finalizar o semestre, o que foi muito bom pois foi possível que os alunos e funcionários da escola se divertissem juntos.

Fonte:Campos-Antoniassi (2014).

Todas essas etapas são de grande importância para determinarmos que tipo de prática social esse projeto de jornal perfaz. Para isso, atentamo-nos para as pautas de cada edição, a fim

de apresentarmos os textos escritos pelos/as alunos/as e os gêneros que compunham cada jornal. A primeira edição do ano de 2012 apresentou uma pauta que mesclava assuntos relacionados diretamente com a escola; assuntos de interesse dos/as alunos/as – e escolhidos por eles/elas –; trabalhos realizados em sala de aula pelos/as participantes do jornal; e textos produzidos por colaboradores/as do jornal (Quadro 1).

Quadro 1 – Textos da primeira edição do jornal

AUTORIA DOS PARTICIPANTES DO JORNAL			OUTRAS AUTORIAS
Textos com assuntos Escolares	Textos com assuntos de escolha dos alunos	Produções de sala de aula	Produções dos colaboradores
Projeto UCA	Poemas sobre a escola	Receita	Carta ao leitor (Oficineiro)
Horta da escola	Automutilação	Automutilação	Escola democrática (Direção)
Semana do livro	Maquiagem em excesso		Oficina de rádio e letramento (Coordenadores do projeto de rádio)
Bombeiro mirim	Dicas de Games		Pibic (Alunos não participantes do projeto)
Horto Florestal	Caça palavras		Oficina de diagramação (Coordenadores do projeto)
Uso do uniforme			História do Rock (Alunos não participantes do projeto)
Lanches da 8ª série			
Passeio escolar			

Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

A segunda edição do mesmo ano (Quadro 2) apresentou algumas modificações em relação à primeira, a começar pelo fato de que o jornal contou com textos relacionados ao bairro Itacorubi.

No quadro 2, é possível notar como os assuntos relacionados à escola são maioria nessa edição, mesmo quando não produzidos pelos/as participantes das oficinas.

Quadro 2 – Textos da segunda edição do jornal

AUTORIA DOS PARTICIPANTES DO JORNAL				OUTRAS AUTORIAS
Textos com assuntos escolares	Textos com assuntos de escolha dos alunos	Produções de sala de aula	Textos sobre a comunidade	Produções dos colaboradores
Festa Julina		Receita	Estudo sobre o bairro	Carta ao leitor (Oficineiro)
Quadrilha			Visita à creche	Parlendas (Professoras)
Brinquedoteca			Pracinha do Itacorubi	Estudo sobre o bairro (Professoras)
Biblioteca				Poema (Professora)
Visita às praias				Espaço da infância (Professora)
Procon nas escolas				História do rock – parte 2 (Alunos não participantes do projeto)
Rifa da 8ª série				Leitura (Coordenadora do projeto de jornal)
Jogos escolares				Blog de Letramento (Oficineiro)
Visita ao CIC				

Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

A terceira edição (Quadro 3), como já foi mencionado, seguiu a mesma linha editorial da segunda, contando com textos relacionados à escola, em sua maioria, textos dos/as colaboradores/as e dicas para o verão, tema que foi escolhido pelo oficinairo e algumas alunas.

A partir da sistematização dos textos publicados no jornal, compreendemos que o projeto de jornal da citada unidade escolar caracteriza-se por ser, em maior medida, um jornal da escola, pois apresenta, em sua maioria, textos que contemplam a escola e seus acontecimentos, que são partilhados pelos/as participantes das oficinas e por seus pares, e em função de as decisões de linha

editorial serem tomadas prioritariamente pelos/as professores/as e pela direção da escola. Esse jornal se constitui como uma prática social específica. Segundo Fairclough (2001[1992]), a prática social articula diferentes elementos sociais, como ação e interação, relações sociais, pessoas, mundo material e discurso, e refere-se a algo que “as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados” (p.100).

Quadro 3 – Textos da terceira edição do jornal

AUTORIA DOS PARTICIPANTES DO JORNAL			OUTRAS AUTORIAS
Textos com assuntos Escolares	Textos com assuntos de escolha dos alunos	Produções de sala de aula	Produções dos colaboradores
Palestra sobre sexualidade	Dicas para o verão		Carta ao Leitor (Oficineiro)
Vinda do Papai Noel			História do rock – final (Alunos não participantes do projeto)
Visita ao museu			Final de ano (Direção)
Mostra pedagógica			
Halloween			
Adeus à escola			
Visita dos alunos da creche			
Mostra cultural			

Fonte: Campos-Antoniassi (2014).

Foi importante para a pesquisa a caracterização editorial desse projeto – ser um jornal da escola – para que se pudesse apreender que tipo de significados eram construídos ali, pois, a partir das coordenadas que ordenam o jornal, os/as alunos/as são postos em situação de interação específica, permitindo que compartilhem de certos objetos de discurso, possibilitando, assim, uma dada experiência de reflexão acerca da comunidade em que vivem e, também, da escola, construindo, portanto, “o mundo em

significado” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 91). O fato de ser um jornal da escola e não uma simulação artificial do jornal convencional é um aspecto que contribui para a construção autoral dos/as alunos/as como sujeitos/as sociais. Há que se considerar, contudo, que nem sempre os/as alunos/as tinham controle ou possibilidade de participação mais efetiva na condução do jornal.

Apesar da importância de o jornal caracterizar-se como escolar e permitir que os/as alunos/as compartilhassem de um mesmo objeto discursivo, observamos, durante as oficinas, que a interação entre os/as participantes era, por diversas vezes, subtraída em função da necessidade de concluir o projeto numa data específica. Após a definição da pauta, não havia discussão acerca dos temas a serem escritos, algo que poderia favorecer significativamente a constituição do/a aluno/a produtor/a de textos¹³. Cada autor/a – individualmente ou em grupo – escrevia a partir de seu ponto de vista e de sua visão de mundo; não havia discussão sobre as crenças e atitudes de cada autor/a, ficando a interação entre os/as participantes fechada aos pequenos grupos ou na relação entre os/as alunos/as e oicineiro. Tal ausência de debate e discussão de pauta dificultava o processo de escrita, pois era possível perceber que os/as alunos/as, mesmo em duplas, não refletiam acerca do que iriam escrever.

Assim, podemos entender que a definição da pauta e a caracterização do jornal enquanto projeto da escola – trazendo textos que contemplavam assuntos escolares, quase em sua totalidade –, em muitos momentos não oportunizava o debate e o protagonismo dos estudantes, limitando, assim, a construção da criticidade de cada participante. É um aspecto que talvez possa ser considerado em futuras edições do jornal, e que não revela nenhum demérito da experiência. Pelo contrário, é a existência desse jornal escolar e da coragem de se tocar uma experiência como essa que

¹³ Ao contrário do que foi proposto na pesquisa de Rempel, no capítulo 8 deste livro.

possibilita a reflexão e a oportunidade de se trilhar outros caminhos. O projeto realizado naquela escola, por oficinairos e alunos/as, evidencia o fato de que o trabalho com um objeto discursivo permite ampliar a significação de mundo dos/as estudantes, possibilitando, assim, a ressignificação de suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do ano 2012, acompanhamos o trabalho com a produção de jornais escolares em uma escola de educação básica de Florianópolis – SC, escola esta que já tinha em seu DNA o trabalho com projetos, quando a referida pesquisa foi realizada. Durante esse ano, buscamos investigar a formação do/a aluno/a produtor/a de textos como parte das práticas de letramento midiático decorrentes de um projeto escolar e também responder como o/a sujeito/a-produtor/a de textos constrói saberes específicos em uma situação de produção escolar.

A partir do acompanhamento das oficinas, das entrevistas realizadas com os/as participantes e de outros instrumentos geradores de dados, foi possível concluir que o jornal daquela escola apresentou uma prática que colocava o/a aluno/a como produtor/a de textos, como autor/a e sujeito/a de sua história, permitindo, inclusive, que eles/elas repensassem seus papéis na comunidade. Ao mesmo tempo, o trabalho com o jornal derrubava os muros da escola, levando à comunidade informes do que se passava naquela instituição.

No entanto, ainda que se tratasse da produção de uma mídia, não houve, naquele ano, o aprofundamento de uma discussão crítica sobre as mídias convencionais, fazendo com que a prática das oficinas, muitas vezes, se pautasse apenas pela escrita-correção-reescrita dos textos. Por outro lado, tal prática foi fundamental para a formação dos/as alunos/as enquanto produtores/as de textos, pois eles/elas enxergavam o outro no momento da

produção, eles/elas sabiam que seriam lidos/as e não apenas avaliados/as para fins pedagógicos. Questões sociais e interacionais foram contempladas; foi permitido que a voz dos/as alunos/as fosse percebida pela comunidade escolar.

A escola, ao longo dos anos recentes do período dos governos reacionários (Temer e Bolsonaro), vem passando por diversas pressões, vem sendo silenciada por políticas nefastas e por falas que buscam rebaixar o/a professor/a, tratando-nos como doutrinadores/as, como párias da “família tradicional” e “dos bons costumes”. Esse trabalho de nos silenciar cria sérios entraves, pois a educação crítica se faz na escola e é essencial para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes de seus papéis na sociedade. Dessa feita, faz-se mister aprofundar o trabalho com a produção de mídias escolares, não apenas reproduzindo discursos, mas favorecendo o protagonismo dos/as estudantes, evidenciando que a voz deles/delas deve ser ouvida. Concomitante a isso, faz-se imperioso permitir que os/as educandos/as repensem seus dizeres (GERALDI, 1997[1991]), reconhecendo o outro no momento da interação, reconhecendo as manipulações e desvelando discursos.

A REVISÃO DE TEXTO DO/A ESTUDANTE: O CASO DO GÊNERO ENTREVISTA JORNALÍSTICA

Josiane Cristina Couto
Adair Bonini

INTRODUÇÃO

A produção de jornais escolares representa uma oportunidade para os/as estudantes aprenderem sobre a estrutura de produção de notícias e sobre o modo como elas influem nas decisões das pessoas e na condução dos eventos em sociedade, sempre envolvendo muitos interesses econômicos e políticos. Mas esse trabalho, quando realizado em sintonia com o componente curricular Língua Portuguesa, também representa uma oportunidade de ensino e de aprendizagem de diversas práticas de linguagem em contexto altamente empírico e significativo. Assim sendo, internamente à produção de um jornal escolar, podem ser desenvolvidas práticas de leitura, de transcrição e/ou adaptação do oral para o escrito, de planejamento, produção, revisão textual, reescritura, dentre outras.

Para a presente pesquisa, foi realizado um trabalho pedagógico que visava mobilizar na turma uma reflexão sobre as práticas relacionadas à revisão textual. O texto aqui apresentado consiste em um recorte e na rediscussão de uma parte dos dados analisado em uma pesquisa de mestrado (COUTO, 2016), a qual acompanhou o processo de revisão e reescritura de textos de cinco estudantes. Optamos por focalizar um aluno, Rado (nome fictício), que escreveu e revisou uma entrevista, haja vista a

importância desse gênero, que é produtivo tanto para entender o funcionamento do jornal quanto para o desenvolvimento de conhecimentos de produção textual em língua portuguesa e, mais especificamente, os conhecimentos sobre revisão do texto.

O trabalho pedagógico em sala de aula tomou como base as reflexões da Análise Crítica de Gêneros (BONINI, 2013), no sentido tanto de entender os gêneros que estavam sendo produzidos quanto de mobilizar discussões e produzir reflexões sobre o modo como as práticas jornalísticas podem reproduzir relações e práticas desiguais, principalmente no contexto do jornalismo das grandes empresas de comunicação.

Nas seções que se seguem, procuramos abordar, em um primeiro momento, o tema da revisão de texto. Na sequência, vem a experiência de produção de jornal escolar, seja em termos de como foi desenvolvida ou do modo como a revisão foi explorada nessa experiência. Posteriormente, fazemos uma breve definição do gênero entrevista para, na sequência, trazer o relato das intervenções de revisão e das reescrituras do aluno Rado.

A PRÁTICA DE REVISÃO DE TEXTO E DE REESCRITA

A revisão de textos é uma prática que ocorre articulada a outras no todo que compreende a prática de produção de texto de determinado gênero.¹ Uma das formas de entender a revisão e o modo como ela funciona na aprendizagem dos/as alunos/as é localizá-la nesse conjunto de práticas da produção do texto. Uma das propostas que têm sido desenvolvidas nesse sentido é a de Menegassi (2013), que entende a produção como um processo cognitivo, composto por subprocessos: o planejamento, a

¹ A revisão se enquadra também no cenário mais amplo da prática de análise linguística/semiótica, a qual “se dedica a refletir sobre os usos dos recursos da língua (lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo-discursivos) em contextos de interação social” (ACOSTA-PEREIRA, 2022, p. 7).

execução escrita do texto, a revisão e a reescrita (no caso da presente pesquisa todos vistos como práticas internas a uma prática maior). Todas essas etapas, conforme esse autor, desenvolvem-se como parte da dinâmica da produção de um enunciado na forma relativamente estável de um gênero do discurso, em sintonia com a explicação de Bakhtin (2006[1953]). Nesse sentido é que, para Menegassi (2013), a definição inicial dos objetivos da produção, de quem é o/a interlocutor/a e do lugar de circulação do texto é fundamental para todas as fases da escrita.

Como etapa da produção textual, afirma Menegassi (2013), a revisão representa um momento propício para que o/a estudante perceba o que precisa (ou pode) ser modificado em seu texto, oportunizando o atendimento dos aspectos necessários para a adequada compreensão, bem como para o alcance de sua função social.

A partir da revisão – executada pelo/a autor/a (estudante) ou por um/a interlocutor/a (professor/a, colegas) –, o/a estudante desenvolve um novo olhar sobre seu texto, com um distanciamento que oportuniza a reflexão sobre sua escrita (MENEGASSI, 2013). Isso significa que a visão do/a estudante para a escrita é transformada na/pela revisão e, por conseguinte, pela intervenção do outro em seu texto. Sendo assim, ainda que discorde das sugestões e dos apontamentos feitos pelo/a revisor/a, o/a estudante adentra em uma efetiva prática de revisão, ora para defender seu posicionamento inicial, esclarecendo seu texto, ora para modificá-lo diante da colocação do outro.

Nessa prática de revisão, conforme Menegassi (2013), autor/a e interlocutor/a atuam na escrita, com trocas, (re)leituras e reescritas: o/a autor/a escreve o texto; o/a interlocutor/a lê, devolve o texto ao/à autor/a, indicando questões a serem trabalhadas; caso considere pertinente, o/a autor/a reescreve o texto, de modo a adequá-lo ao projeto de dizer pretendido, ao gênero e aos/às possíveis interlocutores/as. Nessa perspectiva, a

interação e o diálogo com o/a interlocutor/a mostram-se, portanto, bastante favoráveis à produção textual.

Moterani e Menegassi (2013) entendem que o diálogo se mantém na reescrita, uma vez que o/a autor/a, de diferentes maneiras, interage com as observações sinalizadas pelo/a interlocutor/a. Para eles, nos processos de revisão e de reescrita, é possível perceber a transformação ocorrida nos/as participantes da enunciação dialógica e, também, o desenvolvimento do próprio texto, produto dessa interação.

Acerca das etapas da produção textual apontadas por Menegassi (2013), em cada uma delas está implicada a consideração pelo/a autor/a do que dizer, por qual razão, para quem dizer, com que tipo de locução (perfil autoral) e com quais estratégias de dizer (GERALDI, 1997[1991], p. 137). A partir desses princípios que tornam a produção textual contextualizada e significativa é que, em sala de aula, o/a professor/a poderá oportunizar atividades que desenvolvam, nos/as estudantes, os conhecimentos necessários à compreensão da escrita.

Nesse sentido, a revisão, conforme Ruiz, E. (2013[2001]), “não é apenas uma das fases da produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita”, já que a reescrita se dá a partir dela. Essa autora aponta a existência de quatro tipos de revisão: indicativa (marcar os trechos que podem ser reescritos), resolutiva (apontar a forma de reescrita), classificatória (usar uma tabela codificada dos tipos de revisão mais ocorrentes ou necessários), e textual-interativa (dar retorno textual direto do/a docente ao/a discente via bilhete abaixo e/ou comentários nas bordas do texto). Em seu trabalho, Ruiz, E. (2013 [2001]) denomina esses quatro itens de formas de correção, uma vez que sua pesquisa focalizou a intervenção do/a docente no texto do aluno. Na presente pesquisa, contudo, decidimos adotar o termo revisão e entendê-la como uma forma de prática de linguagem que irá variar de contexto para contexto, a depender

também do gênero ou esfera da atividade humana em que se opera (cf. BAKHTIN, 2006[1953]).

A forma como um texto é revisado depende dos gêneros envolvidos e das esferas de circulação desses gêneros. Nas redações de empresas de jornalismo, por exemplo, a revisão é realizada, inicialmente, pelo/a próprio/a jornalista e, posteriormente por um/a revisor/a profissional – o/a copidesque – ou pelo/a editor/a da seção em que o texto será publicado. É, desse modo, uma prática que adquire finalidade e contexto específicos.

No caso das práticas de revisão em jornais, em algumas empresas há, portanto, um copidesque (um/a profissional que se dedica apenas à revisão dos textos produzidos), mas é mais comum os/as próprios/as jornalistas fazerem a revisão que depois passa por uma segunda revisão do/a editor/a, com cortes e acréscimos para se ajustar ao espaço e, também, à linha editorial da publicação (AMARAL, 1982a). É uma prática conflituosa que coloca frente a frente os interesses autorais dos/as jornalistas e aqueles da empresa como gestora de um negócio.

É comum também, embora ainda falte pesquisas nessa área, que a revisão na esfera jornalística tenha um teor mais normativista, como se verifica nesta definição de Queiroz (2008, p. 21): “procedimento de editoração que realiza uma leitura minuciosa do texto a ser publicado, observando o escrito em seus aspectos estilístico, informativo e normativo, de modo a identificar e eliminar inadequações”.

Na pesquisa aqui relatada, optamos por entender a revisão como uma prática de linguagem que se realiza de modo distinto, a depender do gênero e da esfera da atividade humana. Para o trabalho com o/as alunos/as, valemo-nos centralmente dos tipos de revisão apontados por Ruiz, E. (2013[2001]).

O JORNAL ESCOLAR “NOTÍCIAS DO GUILHERME”

Como ferramenta pedagógica, o jornal escolar tem seu marco inicial na experiência de Freinet (1974[192?]), através da qual os/as estudantes tinham um espaço de prática de escrita em uma situação real da circulação. Esse autor define o jornal escolar como “uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes” (FREINET, 1974[192?], p. 13).

Há que se considerar, portanto, o importante papel que esse autor desempenhou no início dessas atividades com o jornal (estendendo-se também para o trabalho de produção de outras mídias como a rádio escolar). Por outro lado, trabalhos mais recentes sobre mídia têm ido um pouco além da perspectiva escolanovista de Freinet, encampando uma perspectiva interacionista sócio-histórica, na qual o/a estudante é considerado/a como sujeito/a de história e voz própria, que tem todas as possibilidades de desenvolver um conhecimento crítico sobre o mundo a partir de sua própria vivência reflexiva das práticas de linguagem.

Nesse sentido, Bonini (2017) defende o jornal escolar como um instrumento de ensino que favorece a interação e estabelece condições para que se reflita sobre essa mídia e seu alcance como fomentadora de reflexões e mudanças sociais ou, ao contrário, de deturpação e reprodução de práticas desiguais. O autor (BONINI, 2011b) entende que o jornal consiste em um tipo de mídia (de meio tecnológico de mediação das práticas de linguagem) que se organiza na forma de um hipergênero (um gênero formado por outros gêneros – gêneros de organização e de funcionamento). Em relação aos processos de ensino e de aprendizagem envolvendo o jornal escolar, Bonini (2011a, p. 159) afirma que “a questão é exatamente a de se conseguir refletir e tomar posições quanto a

esse duplo papel do jornal (de ser interação e, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem) de modo a tirar proveito dessa dupla face”.

A pesquisa, aqui relatada, foi desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa com alunos/as do 6º Ano, em uma escola da Rede Municipal de Palhoça/SC. Fundada em 1966, como Escola Reunida (unidade de ensino que, na época, atendia alunos/as do primário, o que equivale, atualmente, aos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º Anos), a unidade escolar passou por muitas transformações estruturais e pedagógicas ao longo de sua história, tornando-se, em 2012, Escola Básica, passando a atender todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º Anos).

O trabalho em sala de aula foi desenvolvido no período de julho a novembro de 2015 (cinco meses), pela professora-pesquisadora (Josiane Cristina Couto), sob o acompanhamento do orientador (Adair Bonini), com intervenção numa turma que tinha outra professora regente (Kênia Vanessa Zapelini Gonçalves).

Nas primeiras aulas da intervenção, a pesquisa foi desenvolvida com toda a turma, de 30 estudantes. A partir do 3º mês, na etapa de produção dos textos para o jornal escolar, foram mantidos/as apenas os/as estudantes que demonstraram interesse em ter seus textos publicados, sabendo que trabalhariam em várias versões de um mesmo texto. Doze alunos/as participaram dessa etapa – de produção dos textos e da elaboração do próprio jornal escolar – mas apenas cinco assinaram os termos de consentimento para a pesquisa. Neste artigo, a ênfase está no processo de escrita e de revisão de uma entrevista planejada e executada por um desses/as estudantes.

Durante a produção dos textos para o JE, as práticas de revisão textual foram se apresentando. Dois procedimentos foram propostos pelos pesquisadores para essa etapa: a revisão feita por um/a colega estudante e a revisão da professora-pesquisadora.

Dessa forma, cada aluno/a produziu, pelo menos, três versões de um texto.

A revisão feita pelo/a colega, em geral, centrou-se em questões de ortografia e acentuação. Isso se deve, possivelmente, a dois fatores: 1) de essa ser a forma mais comum de revisão com a qual os/as alunos/as tiveram experiência, tornando-se o modo de representar a revisão; e 2) de o material instrucional utilizado (uma tabela com itens de revisão, baseada nas revisões classificatória e indicativa apontadas por Ruiz, E. (2013[2001])) comportar itens de revisão mais microestruturais, não envolvendo a interação e o gênero, itens que apenas entram na revisão da professora-pesquisadora. Estes são aspectos que voltarão em nossa análise final, após apresentação dos dados.

É importante salientar que a revisão como prática autônoma dos/as estudantes não é uma atividade recorrente nas escolas, de modo que esses/as estudantes, principalmente no início do Ensino Fundamental II, não têm ainda expertise para analisar/avaliar o texto um/a do/a outro/a. Ainda assim, essa falta de expertise não foi impedimento para que os/as alunos/as se envolvessem nas atividades e comesçassem a pensar na revisão como uma prática importante na produção textual.

Por não ser uma atividade comum aos/às estudantes, optamos por iniciar pela apresentação dos diferentes tipos de revisão/correção, a partir das proposições de Serafini (1998[1985]) e Ruiz, E. (2013[2001]). Tal dinâmica foi necessária para que os/as estudantes compreendessem como intervir no texto do outro e, também, pudessem escolher o tipo de revisão que lhes deixassem mais seguros/as. Na discussão sobre a tipificação da revisão – indicativa, resolutiva, classificatória, textual-interativa –, os/as alunos/as manifestaram-se pela correção/revisão indicativa e pela correção/revisão classificatória, por serem “mais fáceis e rápidas” (Diário de Campo, 26 ago. 2015).

Apesar de enfatizarmos a relevância da revisão/correção textual-interativa, proposta por Ruiz, E. (2013 [2001]), na prática, os/as estudantes revisaram os textos, indicando e classificando os “problemas” encontrados. Observamos, durante as atividades, que os/as alunos/as discutiam entre si, ainda que timidamente, sobre o tema do texto, mas a revisão visava, sobretudo, a correção ortográfica.

Consideradas as decisões da turma, elaboramos um material de apoio – Guia para Revisão de Textos – com uma legenda que padronizava os símbolos para correção/revisão, conforme figura 1.

Figura 1 – Guia para Revisão de Textos

GUIA PARA REVISÃO DE TEXTOS	
<p>Para a revisão de textos, alguns símbolos são importantes para auxiliar o autor a entender o que precisa ser melhorado/corrigido. Em nossas aulas, vamos utilizar os símbolos abaixo:</p>	
Símbolo	Significado
Palavra (sublinhar a palavra)	Problema na ortografia/acentuação
Palavra (riscar)	Elemento desnecessário
M	Use letra maiúscula
m	Use letra minúscula
CC	Problema na concordância (verbal, nominal)
//	Começar novo parágrafo
[...]	Reescrever
?	Ideia confusa
[+]	Complete a ideia
Palavra	Substituir palavra/expressão

Fonte: Material elaborado pela professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

No guia, recomendamos aos/às alunos/as a utilização de símbolos para apresentar os itens de revisão no texto dos/as colegas. Para tanto, trabalhamos durante as aulas os aspectos que seriam avaliados/analísados. Pretendíamos, com isso, que o guia

fosse, de fato, acessível aos/às alunos/as, tanto na revisão quanto na reescrita.

A partir da primeira revisão, feita entre pares, os textos foram reescritos ora orientados/revisados pela professora-pesquisadora ora pelos/as colegas. Consideramos necessária essa alternância para que todos os aspectos textuais fossem analisados e não apenas os gramaticais. Assim, quando orientados pela professora-pesquisadora, a revisão ocorreu a partir da interação, via bilhetes ou conversas individuais, com os/as autores/as. Tais estratégias representam “a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso” (RUIZ, E., 2013 [2001], p. 50).

Os/as colegas revisavam, conforme mencionado, a partir da correção classificatória e/ou indicativa. Em alguns momentos, no entanto, eles/elas intervinham, oralmente, apresentando sugestões de sentido, colocando-se na posição de interlocutor/a – ou leitor/a do JE. É importante salientar que alguns/algumas estudantes, desde a primeira revisão, estavam mais preocupados/as com o conteúdo do texto do que com sua estrutura ou com regras ortográficas e/ou gramaticais.

Na próxima seção, apresentamos uma breve discussão acerca do gênero discursivo entrevista e, também, de sua importância como elemento de trabalho no ensino e na aprendizagem de linguagem.

O GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA NO JORNAL ESCOLAR

A entrevista é o gênero básico do trabalho em jornalismo, pois é através dela que dados são gerados para a maior parte dos textos publicados em um jornal (RABAÇA; BARBOSA, 2001). Algumas dessas interações, contudo, ganham um lugar privilegiado dentro do jornal no gênero entrevista jornalística, o qual Baltar (2004, p. 135)

define sinteticamente da seguinte maneira: “[...] gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura”. A essa forma básica, podemos acrescentar outros dois parâmetros distintivos: a temática e a forma de organização do gênero.

Do ponto de vista temático, muitas são as definições que, em seu conjunto vasto, acabam, muitas vezes, dificultando o entendimento do gênero mais do que explicando. É tamanha a diversidade que o mesmo autor, Luiz Amaral, por exemplo, classifica de modo distinto em dois manuais: 1982a – entrevista noticiosa, opinativa e de atualidade; 1982b – entrevista de informação/opinião e de personalidade.

Em um estudo de entrevistas que circularam no jornal Zero Hora, Borba (2014) observa dois padrões mais ocorrentes, a entrevista noticiosa, que serve para expor informações de determinado/a personagem de evento noticiado anteriormente, e a entrevista de perfil, que focaliza uma personalidade e tem um caráter um pouco mais autônomo em relação aos eventos em maior evidência no momento da publicação.

Outra distinção e, nesse caso, talvez mais pertinente para entender as funções desse gênero no interior das edições, diz respeito ao modo como a entrevista registrada é textualizada pelo/a jornalista: como texto corrido ou como pingue-pongue. Conforme aponta o manual de redação da Folha de S. Paulo (1998): “Em geral a *Folha* adota o estilo indireto ao publicar entrevistas. Pode-se editar entrevistas na forma pergunta e resposta (pingue-pongue) quando o entrevistado está em evidência especial ou diz coisas de importância particular” (p. 32 - sublinhado adicionado por nós). Esse trecho parece indicar que, embora as temáticas sejam as mesmas (complementar uma reportagem ou descrever uma personalidade), as formas como isso ocorre parecem indicar duas distinções bastante marcadas do gênero, com efeitos enunciativos diversos. Essa distinção também aparece em Lage (2005), quando

o autor apresenta outras duas formas, em oposição ao pingue-pongue: entrevista como notícia e como texto de revista ou suplemento. Para nossa exposição, manteremos dois tipos: pingue-pongue e de texto corrido.

A forma mais estudada com duas importantes pesquisas, de Borba (2007) e Rohling da Silva (2009), é a entrevista pingue-pongue. Ambos, autor e autora, falam da questão de a interação entre entrevistador/a e entrevistado/a ser um texto inserido em outro texto, embora Rohling da Silva chegue a uma descrição mais aprofundada dessa dinâmica na qual, segundo a autora, a fala do/a entrevistado/a é reenquadrada no texto e na autoria do/a jornalista. Ou seja, tem-se a impressão de ler a opinião do/a entrevistado/a, mas é tudo filtrado pelo enquadre que o/a jornalista e, em última instância, a própria publicação conferem. E essa mirada é importantíssima para um trabalho com leitura de jornal ou revista e da própria entrevista ali inserida.

Borba (2007, 2014) apresenta uma descrição da organização da entrevista que pode ser interessante para um trabalho em sala de aula. Segundo ele, o texto desse gênero, em sua forma mais estável, geralmente apresenta três partes, as quais compreendem as macroações de: I – situar o/a leitor/a (cabeçalho, título, crédito de autoria, fotolegenda); II – estabelecer o tema (lide); e III – expor trecho relevante da interação realizada anteriormente (pingue-pongue, intertítulo, janela, box). É interessante entender que esse recorte de trecho da interação não consiste apenas em uma tentativa de melhor informar (de eleger o “melhor” momento), mas de constituir uma ação enunciativa, de atuar sobre o horizonte apreciativo do/a leitor/a.

A entrevista em texto corrido não apresenta muitos estudos, mas é possível inferir, pelo exemplo abaixo (Figura 2), que ela contempla uma introdução e trechos da interação, porém selecionados na ordem que interessa ao/à repórter e não na ordem

em que ocorreu, o que não é garantido também em um pingue-pongue, embora assim pareça, para gerar um efeito realista.

Figura 2 – Exemplo de entrevista de texto corrido

<p>ZERO HORA É o amooor! Camila Saccomori Mesmo quem não assistiu ao ótimo <i>2 filhos de Francisco</i> é capaz de reconhecer esses guris: eles ficaram famosos emprestando cara e voz para retratar a infância de Zezé Di Camargo e Luciano no filme sobre a dupla. Desde então, Dablio Moreira e Marco Henrique não sabem mais o que é sossego. Na terça-feira, estiveram em Porto Alegre para uma apresentação vapt-vupt na usina do Gasômetro em comemoração à chegada do Papai-Noel. Logo depois do Show, o Patrôla conseguiu roubá-los um pouquinho para falar sobre como a fama mudou a vida deles. Ambos já eram artistas mirins quando foram descobertos na região de Pirenópolis (GO) entre centenas de crianças na peneira para a seleção de atores. Dablio, o mais velho (apesar de não aparentar seus 18 anos), cantava com o amigo Daniel. Marco Henrique de 12, tinha o irmão Santiel como parceiro. Escolhidos para encarnar Mirosmar (Zezé/Dablio) e Emival (Marco), os guris passaram por um laboratório de interpretação. Nenhuma aula, porém, simulou o que eles enfrentariam durante o filme – quem viu a cena em que eles comem ovo cru deve ter sentido um arghs! no estômago. O pior é que refizemos aquilo sete vezes – conta Dablio, divertido.</p>	<p>Ô, dava uma ânsia de vômito, um negócio muito ruim – completa Marco. Mais fácil que isso, ainda que nem tão fácil, foi aprender a tocar os instrumentos. Como Zezé quando criança, Dablio precisou se coordenar no acordeão, enquanto Marquinho se puxou no violão. Oito semanas de filmagens e muitos eventos de divulgação depois, a amizade entre eles ficou superbacana. E por falar em amizade, Marco Henrique não perde a chance de contar como é ser famoso: estudante da 6ª série em Goiânia, diz que trocou de colégio e, “de repente”, todo mundo ficou amigo dele. Menos a professora, que cobra os temas como se ele fosse um aluno “normal”. – Não é porque a gente é artista que não vai querer estudar, né? – Diz, sério. Já Dablio está no 1º ano do Ensino Médio em Morrinhos, distante 136 km da capital de Goiás. Para o futuro profissional, caminhos opostos também. O mais velho quer se formar em música; o mais novo planeja cursar administração. Enquanto o vestibular não chega eles seguem cantando. O sucesso de <i>2 filhos</i> já rendeu um convite para a gravação de um CD a quatro vozes: cada um com o parceiro original e os dois juntos. Em dezembro a gente conta mais – por enquanto nem eles sabem direito como será o lance. Uma única certeza: repertório</p>	<p>sertanejo. Lá na Usina, os fãs – ou melhor, as fãs – sabiam as letras de cor. Bastou Dablio começar um trechinho de <i>Quer namorar comigo</i> para as gurias saírem tocando tudo quanto é coisa no palco, de cartinhas de amor a pulseirinhas e borrachinhas de cabelo. – É sempre esse carinho enorme do público, claro que a gente adora – confessa Dablio no camarim, olhando com Marco Henrique os presentinhos recebidos. E tem pedido de namoro nas cartinhas? – Tem, sim, às vezes tem... – responde Dablio envergonhado. Ele diz que já namorou, mas está solteiro. Marquinho se apressa em responder: – Eu também já tive namorada. Não tenho mais. Apostamos que a última pergunta para o Dablio vocês já devem ter adivinhado: de onde vem esse nome exótico? Foi o pai, seu Adesir, que pensou em muitos nomes com a letra W e escolheu registrá-lo assim. – No colégio era complicado, os colegas me chamavam de “Letra”. Agora é que não penso em trocar de nome. E nem troque mesmo! Afinal o que seria da família Camargo sem o W? Luciano é Welson, outros irmãos são Walter, Werley e Wellington – e tem ainda a Wanessa, filha do Zezé.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Borba (2007), texto do jornal Zero Hora, publicado em 18 nov. 2005.

Essa segunda forma de entrevista deixa mais espaço para o/a repórter tematizar e, também, para reconstruir a fala do/a entrevistado/a. Não raramente, além disso, gerar um viés favorável a determinado interesse, conforme a reação que o periódico queira causar no público leitor. Por essa linha expositiva mais marcada do/a repórter, Kindermann (2003) incluiu essa forma de texto entre os tipos de reportagens (reportagem a partir de entrevista), classificação adotada no trabalho de Borba (2007) e que também foi o fio condutor durante a experiência pedagógica aqui relatada

(COUTO, 2016). Kindermann (2003, 2014) levanta quatro tipos de reportagem em um estudo de edições do Jornal do Brasil: de aprofundamento da notícia, de pesquisa, de retrospectiva e de entrevista. Essa última é descrita como tendo uma organização com as seguintes partes: 1) identificação da reportagem (título); 2) introdução ao relato da entrevista; 3) retomada do fato motivador; 4) apresentação dos pormenores da entrevista; 5) acréscimo de dados da relação do/a entrevistado/a com o fato motivador.

Na experiência de ensino aqui relatada, foram trabalhados com a turma os gêneros notícia e reportagem. Após discutidos e experienciados os aspectos estruturais da notícia e da reportagem, a partir da leitura e interpretação de textos de jornais e revistas de circulação local e nacional, os/as alunos/as definiram o nome do jornal e os/as estudantes responsáveis por cada seção, às quais ficaram assim definidas: “Na Escola”, “Aldeia dos animes”, “Por dentro dos games”, “Mundo do esporte”, “Cuidando da saúde”, “Sempre na moda”. O texto aqui analisado, do aluno Rado, foi publicado na seção “Na escola” (Figura 3).

Em retrospecto hoje percebemos que um trabalho com os gêneros notícia, reportagem e entrevista teria sido mais produtivo, entendendo a reportagem de entrevista como entrevista de texto corrido. Daí a função desta retomada, no presente texto, com o foco especialmente nas práticas de revisão e reescrita da entrevista.

A entrevista jornalística é um gênero que, ao ser trabalhado na escola, pode oportunizar além da geração de conhecimentos sobre a escrita e sobre o jornalismo, também sobre a oralidade. Conforme Pacheco (2008, p. 5), o trabalho com esse gênero viabiliza reflexão sobre diversos fenômenos de linguagem, dentre eles: “intercomunicação oral, reprodução de discurso de terceiros, transcrição de falas e ainda habilidade de argumentação”.

Figura 3 – Capa e folha 2 do jornal produzido



Fonte: Material elaborado pela professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

ANÁLISE DAS REVISÕES E REESCRITAS DE UMA ENTREVISTA PUBLICADA NO JORNAL ESCOLAR

Conhecidas as características e a função social do gênero discursivo entrevista, analisamos os processos de elaboração, revisão e reescrita de uma entrevista para um jornal escolar. Rado, o autor, tinha 12 anos e morava com os pais. Era um aluno muito participativo, que interagiu com todos os colegas e trazia muitas contribuições para a sala de aula. Quando perguntamos sobre a ideia do JE, afirmou que o projeto ajudaria os/as alunos/as na produção de textos. Desde o início da intervenção, quis falar sobre aspectos relacionados à escola, em como poderia ajudá-la.

Observamos que o aluno se preocupava com a estrutura física da escola e reivindicava melhorias e novos espaços (como uma biblioteca e um laboratório de informática) para que as aulas fossem mais atrativas. Era muito crítico em relação à situação da

escola e cobrava, sobretudo do diretor, atitudes que pudessem melhorar as atividades educacionais.

Filho de professores, Rado era um aluno que mantinha hábito de leitura – de livros, gibis, revistas e jornais. Essa característica ficou visível durante as aulas, pois sempre estava atento ao que acontecia ao seu redor, levando para sala informações relacionadas aos temas elencados para a primeira edição do JE.

O aluno Rado optou por entrevistar a professora regente de Língua Portuguesa. Assim, em um primeiro momento, com o auxílio de uma colega, elaborou as perguntas que faria à professora, consultando a professora-pesquisadora sobre a natureza das questões. Como o aluno se inseriu na seção “Na escola”, quis saber sobre a formação da professora e as razões para a escolha da profissão.

Definidas as questões, o aluno entrevistou a professora, com registro em áudio, e sua primeira versão do texto consistiu na organização de perguntas e respostas. Nesse momento, o aluno apenas transcreveu as respostas da professora, sem se colocar no texto (Figuras 4 e 5).

Observamos, nesse caso, a transcrição de uma entrevista pingue-pongue, “com sequências dialogais e expositivas” (BALTAR, 2003, p. 121). A partir das questões e respostas, a professora-pesquisadora sugeriu, em conversa, que o aluno transformasse as informações da entrevista em um texto corrido. Argumentou que, dessa forma, o aluno poderia demonstrar ter compreendido as respostas da entrevistada e, ainda, colocar-se no texto, apresentando sua opinião sobre o tema discutido. Salientou, também, a necessidade de esclarecer, já no início do texto, que se tratava de uma reportagem de entrevista. O texto de abertura, como apontado em Kindermann (2003), auxiliaria o interlocutor do jornal escolar a entender o objetivo da entrevista na reportagem.

Figura 4 – Perguntas e respostas da entrevista (Parte 1)

Entrevista com o Prof.º Kéris

01. A palavra Kéris, é um substantivo. Com a mesma repetição
02. [REDACTED]
03. Fazemos o de 5 (cinco) perguntas de: [REDACTED]
04. [REDACTED]
05. Para dar aulas de língua portuguesa qual formação é necessária?
06. [REDACTED]
07. É necessário ter licenciatura em língua portuguesa.
08. [REDACTED]
09. Porque não escolheu dar aulas de português porque seria professor de português?
10. [REDACTED]
11. [REDACTED]
12. Porque eu gosto de língua portuguesa, gosto de agir de humanas e gosto de ensinar e aprender sempre
13. [REDACTED]
14. [REDACTED]
15. Como vai desorientar seu trabalho?
16. [REDACTED]
17. É muito importante por ser trata de nossa língua mãe.
18. Também porque é necessária para melhor comunicação.

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

Figura 5 – Perguntas e respostas da entrevista (Parte 2)

4) U que nota acha do Escrib de Guilherme W. Filho?

R: Para mim é uma obra que está em desenvolvimento

e busca melhorias no contexto (cultural) geral

pedagógico e principalmente estrutural

5) Em quanto livros você trabalhou?

Dos Escrib: Guilherme, Leite e Rinaldo

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

A Figura 6 apresenta, dessa forma, a primeira versão do texto de Rado, elencando, basicamente, as respostas da entrevistada, com poucas intervenções do entrevistador.

Como já dito, Rado foi orientado a reescrever as perguntas e respostas da entrevista, formando um texto coeso. A ideia era que a entrevista não fosse, apenas, um jogo de perguntas e respostas, mas um texto que apresentasse o posicionamento da professora entrevistada e, também, do aluno entrevistador. A reescrita do texto seria, portanto, “uma forma de deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir a sua função comunicativa” (LEITE; PEREIRA, 2013, p. 41). Procuramos, sempre, nas interações com os/as alunos/as, apresentar o/a leitor/a do jornal escolar como o interlocutor/a privilegiado/a dos textos produzidos. Tal entendimento possibilitou reflexões fundamentais para a revisão e a reescrita de notícias e reportagens do JE.

Figura 6 – 1ª Versão de Rado

PROJETO JORNAL ESCOLAR

Produção de Texto (Notícia ou Reportagem)

Versão: 01

01. O mestre-reporter [REDACTED] fez uma entrevista
02. com o professor Rômio, sobre o trabalho de Guilherme M. Zillo
03. e sua licenciatura.
04. A prof^a Rômio é formada em língua portuguesa, o professor
05. dá aulas das aulas de português para ensinar e aprender
06. junto com todos os alunos. A Rômio, falou que seu trabalho
07. é muito importante para ensinar o português e ensinar
08. certo. E o prof^a Rômio falou que o trabalho de Guilherme
09. está em desenvolvimento, e ele falou que tem outros
10. alunos como, Guilherme e Reinaldo
- 11.

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

A aluna-revisora que fez a primeira revisão apontou alguns itens ortográficos para retrabalho, sugeriu que o aluno completasse uma ideia que, segundo seu ponto de vista, não estava clara no texto (Figura 7). Observamos que a aluna-revisora realizou, conforme Serafini (1998[1985]), uma correção preferencialmente indicativa, apenas sinalizando ao aluno-autor o que entendeu serem os problemas contidos no texto. Para tanto, a aluna tomou por base o guia para revisão fornecido pela professora-pesquisadora no momento das orientações para a etapa de revisão de textos.

É importante dizer que o guia para revisão de textos, apresentado e discutido nas orientações sobre revisão de textos, era de conhecimento tanto do/a aluno/a-revisor/a quanto do aluno/a-autor/a. Os símbolos adotados pela professora-pesquisadora, nesse estudo, foram apreendidos pelos/as alunos/as,

por ser de fácil utilização, embora nesse caso específico a aluna tenha optado preferencialmente por sinalizar e não apresentar notações no texto ou na margem; apenas o sinal [+], de reformulação.

Figura 7 – Revisão da colega

PROJETO JORNAL ESCOLAR-

Produção de Texto (Notícia ou Reportagem)

Versão: 01

01. O mais A reportar [redacted] fez uma entrevista
02. com a professora Kátia, sobre o estudo da Guilherme W. Silva
03. e sua importância.
04. A ¹Prac² Kátia é formada em língua portuguesa, o professor
05. de aulas das aulas de português para ensinar a aprender
06. junto com todos os alunos. A Kátia, para que seu trabalho
07. é muito importante para ensinar a ler e escrever
08. está. E a Prac² Kátia sabe que a escola da Guilherme
09. está em desenvolvimento, e ela sabe que trabalha nos
10. estados Kátia, Guilherme e Reinaldo [+]
11.

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

Para a segunda versão do texto (Figura 8), o aluno retrabalhou os itens apontados pela aluna-revisora. Para tanto, consultou um dicionário para sanar as dúvidas em relação às palavras marcadas no texto e, também, conversou com a professora-pesquisadora sobre o uso de abreviaturas, a qual indicou que, na primeira vez que a palavra aparecesse no texto, ela deveria ser escrita por extenso, de forma completa. A abreviatura poderia ser utilizada em um segundo momento.

Figura 8 – 2ª Versão de Rado

PROJETO JORNAL ESCOLAR

Produção de Texto (Notícia ou Reportagem)

Versão: 02

01. O Nosso repórter [REDACTED] fez uma entrevista com a
02. professora Kéris, sobre a Escola Guilherme e sua licenciatura.
03. A professora Kéris é formada em língua portuguesa, tem licenciatura em letras.
04. A professora disse que ensina as aulas de português para ensinar a aprender junto com todos os alunos.
05. Kéris falou que isso é muito importante para ensinar a falar e escrever certo, e disse que a Escola Guilherme está em dezesseis municípios.
06. Ela trabalha nos estados: Guilherme, Laurito e Remédios.
- 07.
- 08.
- 09.

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

A segunda versão foi revisada pela professora-pesquisadora que, em conversa pessoal, questionou algumas escolhas do aluno-autor, como a opção pela 3ª pessoa (“o nosso repórter...”) e a organização das respostas. Além disso, a professora-pesquisadora orientou o aluno a completar algumas informações e sugeriu que o texto trouxesse a “voz” da entrevistada em citação.

A professora-pesquisadora optou, nessa revisão, a partir das ideias de Ruiz, E. (2013[2001]), pela correção textual-iterativa (Figura 9). Mas, num primeiro momento, junto com o aluno-autor, leu o texto e conversou sobre as possibilidades de mudança. O aluno foi bem receptivo e interagiu na conversa. Apresentou suas ideias e relatou como foi a entrevista com a professora. Esse momento foi fundamental para que o aluno compreendesse outras questões importantes da entrevista que não foram contempladas nas primeiras versões do texto, tais como informações completas sobre a professora e as escolas nas quais leciona, os conectivos

usados para encadear as ideias apresentadas e a reiteração por sinônimos, evitando, assim, a repetição desnecessária de palavras.

Figura 9 – Revisão da professora-pesquisadora

PROJETO JORNAL ESCOLAR

Produção de Texto (Notícia ou Reportagem)

Versão: 07

01. O Nossa reportagem [redacted] (ou uma entrevista) com a
02. professora Kênis, sobre a Escola Guilherme e sua licenciatura. [+]
03. A professora Kênis é formada em língua portuguesa, tem bom-
04. costume em letras. A professora disse que trabalha das aulas de português
05. para ensinar a aprender junto com todos os alunos. [...]
06. Kênis falou que ela é muito importante para ensinar a falar
07. e escrever. Ela disse que a Escola Guilherme está em desenvol-
08. vimento. Ela trabalha nos espaços: Guilherme, Laurito e Bernabé. [+]
09. _____
10. [redacted]
11. _____
12. Seu texto está bom, mas você precisa de-
13. envolver mais a entrevista. Você tem impor-
14. tações para isso.
15. Converse com a professora para saber o
16. nome completo dela e da escola na
17. qual trabalha em 2015.
18. Utilize a voz da professora, citando al-
19. guma fala dela e não esqueça de utili-
20. zar "apoi" quando fizer isso.

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

Considerando, então, a interação com a professora-pesquisadora e os itens de revisão apresentados em sua segunda versão da entrevista, Rado produziu a terceira versão do texto (Figura 10). Conforme Menegassi e Fuza (2008, p. 471), “o amadurecimento do aluno como sujeito é observado na escrita”. Analisando o percurso de Rado, percebemos o desenvolvimento de sua escrita no decorrer das versões produzidas, revisadas e reescritas.

Figura 10 – 3ª versão de Rado
PROJETO JORNAL ESCOLAR

Produção de Texto (Notícia ou Reportagem)

Versão: 03

01. O repórter [REDACTED] entrevistou o professor de
02. Língua Portuguesa, Kélio Vianinha Zapelini Gansalves, para saber
03. mais sobre sua formação e atuação profissional.
04. De acordo com o professor Kélio, para dar aulas de Língua Portuguesa
05. é necessária uma licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, a professora
06. já tem essa formação e escolheu a profissão porque gosta de
07. área de humanas, além de ensinar e aprender junto com todos os
08. alunos.
09. Kélio falou que seu trabalho é muito importante por ser “Tutor
10. de língua mãe porque a ensino de língua Portuguesa é muito
11. mais para nossa comunidade. Na cidade de 2015, o professor está
12. trabalhando em três escolas da rede Municipal: Guilherme W. Silva
13. Laurinda W. da Silveira e Reinaldo Weingartner.
14. Nessa reportagem perguntou a opinião do professor Kélio sobre
15. o Estabelecimento Básico Guilherme Weingartner Silva e ele disse que
16. “é um estabelecimento que está em desenvolvimento e busca melhorias
17. no contexto pedagógico e principalmente, estrutural”
- 18.

Fonte: Geração de dados – professora-pesquisadora (COUTO, 2016).

Percebemos que, na terceira versão do texto, o aluno incorporou aspectos apontados nas orientações da professora-pesquisadora e trouxe informações mais completas para sua produção, além de ter citado, em discurso direto, uma fala da professora entrevistada. Os recursos utilizados para referenciar a entrevistada foram desenvolvidos e as ideias apresentadas estavam coesas e coerentes. Entretanto, alguns itens de revisão ortográficos ainda apareceram. Esses itens de grafia discordante da norma foram corrigidos na digitação dos textos para publicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada evidencia que atividades em que os/as estudantes sejam oportunizados/as e orientados/as a realizar práticas de revisão nos textos dos/as colegas produzem resultados favoráveis ao aprendizado de linguagem, haja vista que eles/elas podem vivenciar a prática e potencializar um saber para além da memorização de regras que pouco servem quando se trata de desenvolver uma escrita mais refinada e ajustada às especificidades de cada contexto.

Outro aspecto favorável que se revela na experiência é o fato de que os retornos sobre o texto produzido e as oportunidades de reescrita, de fato, favorecem o desenvolvimento de um texto mais bem articulado e, conjuntamente, a constituição, por parte do/a aluno/a, de um acervo de possibilidades alternativas de construção textual em situações de uso parecidas.

Há, contudo, aspectos que podem ser encaminhados de modos distintos, tendo em vista o aprofundamento de práticas de ensino desse tipo. O primeiro deles seria incluir, na tabela de revisão, itens de avaliação do texto que se referem a um plano mais geral da situação de interação, tais como o gênero, os elementos de textualidade e a relação com os/as interlocutores. Acerca dos itens microestruturais (gramática, léxico, pontuação etc.), também

seria interessante ponderá-los a partir das especificidades da interação, principalmente no que diz respeito ao gênero. O fato de esses elementos estarem inseridos no material de suporte à atividade de revisão pode favorecer uma menor dependência do retorno do/a professor/a e fornecer mais elementos de avaliação e tomada de decisão aos/às estudantes revisores/as.

Um segundo aspecto que pode ser reconsiderado em futuras experiências de ensino e de aprendizagem deste tipo é o tratamento do gênero. Observando as reescritas do estudante Rado, tem-se a impressão de que um trabalho específico com o gênero entrevista sobre as duas formas de textualização como escolhas possíveis ampliaria os recursos de atuação na linguagem e de reflexão do estudante. Ao didatizar a entrevista como reportagem de entrevista, uma parte do potencial de trabalho pedagógico com o gênero fica subaproveitada.

Esta experiência comprova que práticas de ensino e de aprendizagem da produção textual, envolvendo etapas básicas como a revisão, se potencializam no contexto da produção de uma mídia escolar. Além disso, esse trabalho, ao ser desenvolvido, gera alternativas de enriquecimento, conforme se possa ir realizando atividades e pensando as formas de complementação e reformulação da metodologia didática empregada.

PARTE III

AS VÁRIAS FORMAS DO JORNALISMO

MÍDIA CONTRA-HEGEMÔNICA E JORNALISMO DE ESCOLA NÃO MODELADO PELO JORNALISMO COMERCIAL DOMINANTE*

Adair Bonini

INTRODUÇÃO

A construção de jornais escolares é uma atividade bastante produtiva no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, favorecendo que tanto estudantes quanto professores desenvolvam saberes sobre a língua, a interação pela linguagem e a atuação social.

Quando se fala em jornal escolar no ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro pós-PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1998), naturalmente vem-nos associado o conceito de gênero do discurso. Mas outro conceito que também pode ser fundamental para se pensar essas experiências é o de mídia. Se, quando interagimos, o fazemos por meio de um gênero, não é raro que, ao mesmo tempo, esse gênero esteja chegando a interlocutores através de uma mídia, o que é o caso, por exemplo, do jornal escolar.

Como mídia, o jornal e o tipo de mediação que ele produz são frutos de uma construção social. No ambiente educacional, o jornal escolar como mídia dos/as estudantes pode ser construído com

* Artigo publicado originalmente na revista *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, p. 165-182, 2017, com o título “O jornal escolar como mídia contra-hegemônica – jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante”.

implicações sociais diversas, dependendo do modo como se dá esse processo. Neste artigo discuto o conceito de mídia no cenário de uma experiência de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa via jornal escolar. São analisados dados de pesquisa relativos ao impacto da presença de jornais alternativos no processo de construção de um jornal escolar e, portanto, no tipo de identidade que ele ganhou.

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

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

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

jornalísticas transformadoras, aqui denominadas práticas jornalísticas contra-hegemônicas.

UMA EXPERIÊNCIA COM O JORNAL ESCOLAR

O trabalho ocorreu em uma turma do Colégio Almirante Carvalhal, unidade da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Além de 25 estudantes, como já dito acima, tomaram parte da experiência a professora da turma, uma pesquisadora assistente, aluna da Pós-Graduação em Linguística da UFSC, e eu, sendo que a esses três denomino, para fins de exposição nesse artigo, mediador/as dessas atividades na turma.¹

Procuramos, ao mediar a experiência, seguir os moldes de uma pesquisa participante, na qual uma prática seria construída e avaliada por todos (DEMO, 2008). Nem sempre, contudo, conseguimos viabilizar espaços de reflexão sobre as atividades simultaneamente como prática social e pesquisa, o que fez com que a experiência, em muitos momentos, se aproximasse de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Ainda que os dados gerados tenham sido de diversas naturezas, considero aqui principalmente dados documentais e de observação.

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

¹ Embora eu fosse o coordenador da pesquisa e tenha acompanhado a experiência em campo, a maior parte das atividades didáticas foi desenvolvida pela professora da turma Rosilane Mary dos Passos e pela pesquisadora assistente Tânia Maria Barroso Ruiz (na época minha orientanda de doutorado), a qual publicou dois artigos relacionados à experiência (RUIZ, 2016, 2017).

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

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

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

ACG E APRENDIZAGEM CRÍTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

Um dos pontos principais nessa aproximação é o de se entender os gêneros como meios de realização de práticas sociais, sendo estas concebidas, neste caso, como “formas habituais, ligadas a tempos e lugares específicos, por meio das quais as pessoas utilizam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21, com tradução de RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 193).² Essas maneiras habituais de agir em conjunto são constituídas tanto de *discurso/semiose*, quanto de *atividade material, participantes, fenômeno mental e relações sociais* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Conforme Figueiredo e Bonini (2017, p. 762):

As práticas sociais se tornaram o foco atual das perspectivas discursivas críticas (ACD, ACG) por serem dimensões intermediárias entre as estruturas sociais (e seus mecanismos) e os eventos sociais concretos e específicos - um extrato intermediário entre a 'sociedade' e as pessoas vivendo suas vidas diárias.

Outro ponto de aproximação é o fato de a ACG, como a ACD (FAIRCLOUGH, 2003), estudar o texto e a interação “como parte de discussões em torno de um problema social” (BONINI, 2010, p. 490), participando de debates relativos à construção simbólica do mundo em questões como violência de gênero, desigualdades de classe, imperialismo, dominação cultural e midiática, etc.

² Conceito inspirado nas reflexões de Harvey (1992[1990]).

Consiste, portanto, em uma perspectiva “orientada para acessar como o momento discursivo funciona dentro da prática social, do ponto de vista de seus efeitos sobre lutas pelo poder e relações de dominação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 67).³

Trabalha-se, assim, com a perspectiva de que os/as sujeitos/as sociais podem construir agências emancipadoras, desenvolvendo representações críticas sobre o mundo e as relações sociais. Essa agência é constituída no interior de um movimento dual da estrutura (cf. GIDDENS, 2003[1984]). Ou seja, a estrutura social (conjuntos de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na vida social) “é tanto condição, ou causa material, para a ação humana, quanto é resultado da atividade humana que, por sua vez, produz e reproduz as estruturas sociais” (FIGUEIREDO; BONINI, 2017, p. 763).

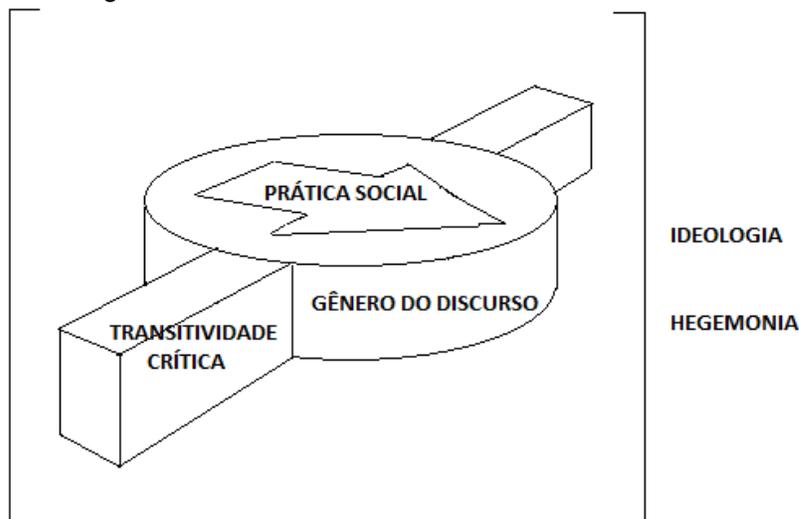
Nesses termos, a pesquisa crítica implica a reflexão tanto sobre as ações e interações sociais quanto sobre as estruturas, “no sentido de investigar e gerar entendimentos sobre como os recursos estruturais, condições para as ações sociais, são apropriados e aplicados, de formas conservadoras ou transformadoras, no nível local das práticas sociais” (FIGUEIREDO; BONINI, 2017, p. 763).

Em Bonini (2013), lanço uma proposta, que retomo e aprofundo aqui, de que a pesquisa em ACG seja desenvolvida a partir da articulação de três quadros teóricos: a *prática social* (FAIRCLOUGH, 2003), entendida como formas habituais de agir no mundo; o *gênero*, como a forma relativamente estável do enunciado (BAKHTIN, 2006[1953]); e a *transitividade crítica*, como a relação entre vozes, na construção da consciência social (FREIRE,

³ Ferretti-Soares e Bonini (2016) realizam um estudo de como a Rede Globo de televisão utiliza um gênero específico (um interprograma) como uma das ações destinadas a construir uma imagem (representação de si) de empresa cidadã. Essa prática vem no bojo das diversas práticas empresariais ditas de “responsabilidade social”.

2009[1967]) (Figura 1).⁴ Prática e gênero, por sua vez, como formas no interior das quais há o desenvolvimento da transitividade das consciências, ocorrem no quadro social de ideologias e de lutas por hegemonia social.

Figura 1 – Planos de estudo na Análise Crítica de Gêneros



Fonte: Imagem produzida pelo próprio autor.

De acordo com esse enquadre teórico, o gênero como ação interacional dos/as sujeitos/as sociais é visto sempre como parte constituinte de práticas sociais, que podem ser de dominação ou emancipação, e que tomam lugar na sociedade por meio de processos dialógicos. É no interior da cadeia discursiva que esses agentes sociais irão construir e implementar projetos de mundo e de existência. A transitividade da consciência, portanto, é parte constituinte desse processo, sendo que a consciência será tanto mais transitiva quanto mais envolver conhecimentos históricos dos eventos sociais, debate e negociação das ações sociais e discursivas.

⁴ Essa figura não aparece no artigo supracitado. Foi elaborada especialmente para a presente exposição.

No campo da educação em linguagem, uma ACG, como a aqui proposta, que considera esses três aspectos (prática social, gênero e transitividade) implica tanto uma metodologia de atuação de sujeitos/as em situação de aprendizagem rumo a uma atuação crítica e politizada quanto uma forma de observar os eventos e a linguagem em sua ocorrência. Ou seja, parte-se do princípio de que é possível desenvolver atuação e aprendizagem críticas mediante projetos de trabalho com práticas e gêneros do discurso e, por sua vez, que esse percurso é analisável com vias a reconstruções de representações e avanços sociais.⁵

MÍDIA CONTRA-HEGEMÔNICA

Para a discussão aqui empreendida, volto a uma conceituação que propus anteriormente (em BONINI, 2011b, p. 693), na qual a mídia é definida como “tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação”. Isso significa que os gêneros do discurso circulam em mídias que lhes impõem condições de circulação, produção e interpretação. Desse modo, se o gênero e a interação ocorrem via rádio, tevê ou jornal, há todo um conjunto de especificidades que se interpõem entre um polo e outro da enunciação. Ou seja, se no rádio a interação ocorre com base apenas na interação oral sem contato visual, a mediação favorece a ocorrência de determinados elementos de linguagem (como a entonação) e impede outros (como o gesto).

Em consideração a essas especificidades da mediação, defendi (BONINI, 2011b, p. 688) que “cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos

⁵ Embora eu não esteja invocando o conceitual dos debates sobre letramento crítico, a abordagem aqui proposta é bastante articulável com essa perspectiva, como ela é apresentada em Kleiman (1995b).

suportes que a constituem”. Para além de especificidades de suporte, pode-se entender assim que as mídias são construídas socialmente. Ou seja, um canal de tevê como um dispositivo mediador não funciona apenas com som e imagem em movimento, mas será um canal de notícias (Record News, CNN Internacional, CNN Latina, etc.), de divulgação científica (National Geographic, Explorer, etc.), e assim por diante. Pode-se dizer que uma mídia é um dispositivo mediador, porque essa mediação é construída socialmente, não se restringindo aos suportes físicos nela empregados.

Como mediação constituída socialmente (por meio de decisões sobre forma de organização, objetivos, interlocutores, forma de circulação, enunciadores, etc.), os jornais são diferentes entre si. Nesse sentido, se um jornal é produzido como voz de uma comunidade, de uma secretaria de cultura, de uma empresa de comunicação, de uma empresa aérea, ele perfaz mídias distintas que incorporam também discursos constitutivos distintos.⁶

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

⁶ Em vários artigos (por exemplo, BONINI, 2011b), defendo que o jornal, além de mídia, também é um hipergênero (gênero formado por outros gêneros), embora não seja um termo central para a presente análise, motivo pelo qual não o estou aqui invocando.

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

Figura 2 – Jornal comunitário do Bairro de Coqueiros (ano 18, n. 168, de outubro de 2013), em Florianópolis/SC



Fonte: Texto coletado em campo e escaneado.

Os jornais comunitários são mídias alternativas ao jornal convencional e, como tal, em alguma medida questionam o papel dominante desse último. Ou seja, são projetos contra-hegemônicos em diversos graus de oposição, a depender dos grupos e práticas aos quais estejam ligados. Na figura 3, por exemplo, temos dois jornais que se posicionam em lugares diversos em um polo contra-hegemônico: Opinião Socialista e o Jornal Baptista. Se ambos põem em cena perspectivas e projetos não dominantes, o fazem também de lugares diferentes em termos da teia de relações a que estão filiados. Como oposição à imprensa burguesa dominante, o Opinião Socialista, contudo, traz manchetes e ilustrações mais alternativas, em tudo se opondo ao foco que é dado nos “grandes” jornais.⁷ Interessa-me, aqui, pensar possibilidades de o jornal escolar não reproduzir o convencional, constituindo-se como mídia comunitária, mas também, e principalmente, contra-hegemônica, motivo pelo qual passo a uma maior especificação desse tópico.

Gramsci (2014 [193?]), diluidamente em sua obra (mas vou me ater aqui ao volume dois de *Cadernos do cárcere*), explica hegemonia como um mecanismo ideológico de estabelecimento e manutenção do poder dominante, à medida que ela é resultado de um processo de imposição “suave”, pelo convencimento, da visão de mundo de uma classe sobre outras. Conforme aponta Costa (2011, p. 5), “a hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe”. Aos grupos não alinhados, para que não desconfigurem a ordem estabelecida, faz-se uso do argumento da força. A hegemonia é constituída essencialmente

⁷ Os jornais relacionados a religiões em geral, do ponto de vista das temáticas abordadas (como o “pecado”, por exemplo), são essencialmente dominantes. Seu espectro dissonante em termos jornalísticos diz respeito apenas a um posicionamento aberto, o que não é evidente no modo hegemônico do fazer jornalismo, o qual adere um discurso de imparcialidade enunciativa, disfarçando linguisticamente sua posição.

pela ação de intelectuais, à medida que cabe a eles/elas, como “prepostos/as” do grupo dominante, a produção do consenso “espontâneo” junto aos grupos alinháveis (função atribuída a professores, jornalistas, escritores, políticos, cientistas, religiosos) e a coerção pelo aparelho estatal aos grupos que não consentem (função atribuída a militares, juristas, administradores públicos), essa última ação também disposta para os momentos de crise em que o consenso “espontâneo” se rompe.

Figura 3 – Jornais contra-hegemônicos em graus distintos



Fonte: Textos coletados em campo e escaneados - Opinião Socialista, ano 16, n. 468, de 18 de setembro a 1º de outubro de 2013; O Jornal Batista, ano 113, n. 41, de 13 de outubro de 2013.

Gramsci fala em dois tipos de intelectuais. O primeiro grupo compreende intelectuais tradicionais, que correspondem a categorias de intelectuais preexistentes, provenientes “da estrutura econômica anterior [...], representantes de uma continuidade histórica”. Ligado à aristocracia, o eclesiástico seria um desses exemplos de grupo intelectual tradicional. O outro é o

grupo composto por intelectuais orgânicos/as, que surgem como peça-chave da organização e sustentação do poder de determinado grupo dominante. Nesses termos é que o autor afirma que “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. etc.” (GRAMSCI, 2014 [193?], p. 15).

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

A proposição e a sustentação de projetos contra-hegemônicos exigem a materialização de novas ideologias, uma vez que elas “são as formas pelas quais os sujeitos históricos adquirem consciência da sua posição de classe e do conflito em que estão situados, assumindo a luta e a conduzindo até o fim” (COSTA, 2011, p. 9).

Gramsci (2014 [193?]) fala de uma nova hegemonia vinda das classes populares para suplantando a hegemonia liberal burguesa. Como continuador do pensamento gramsciano, agora já posicionado no período do novo capitalismo (global, neoliberal), Santos, B. (2009) propõe a ideia de uma globalização contra-hegemônica com a defesa de uma epistemologia pós-abissal, na qual as vozes do Sul Global possam ser mobilizadas na reorganização de um mundo que contemple uma ecologia de saberes. Nessa proposta, a emancipação se daria em um plano para além das hierarquias das classes sociais, uma vez que os saberes e culturas não ocidentais (de indígenas, por exemplo) também estariam

contando para a composição de um mundo menos opressivo. A globalização contra-hegemônica “consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal” (SANTOS, B., 2009, p. 42).

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

Os jornais contra-hegemônicos, no Sul Global, abrem espaço para outras práticas e explicações da realidade. A lógica comercial da informação e o próprio termo informação estariam sobre escrutínio. Neles, soma-se a ampliação da quantidade de vozes em circulação a um desvelamento dos mecanismos ordenadores e limitadores da realidade até então presididos pela lógica do capitalismo tardio e pela hegemonia ocidental (ocidental no sentido de SAID, 2007[1978]). Não se trata, portanto, da inclusão de

grupos excluídos no mesmo mundo do Norte Global (com todas as restrições que esse termo implica), mas da revisão dos parâmetros de organização do mundo, onde a diversidade seja, de fato, um dado potencializador da mudança.

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

Um jornal escolar contra-hegemônico oportuniza a revisão das práticas jornalísticas hegemônicas (do falso efeito de imparcialidade, por exemplo, que se mantêm nos discursos e na estruturação das mídias jornalísticas dominantes). Mais que isso, ele favorece a emergência de identidades, práticas e representações questionadoras do Norte Global (dominado secularmente pelo gênero masculino heteronormativo, pela etnia branca, e pelas classes economicamente mais poderosas).

O mesmo que defende Giroux (1997[1988]) sobre o lugar do/a professor/a como intelectual transformador/a é possível defender para os/as estudantes. Para isso, é necessário tornar o pedagógico mais político, inserindo “a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder” (p. 163). No mesmo sentido, também é importante tornar a política mais pedagógica, utilizando

formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático;

utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (p. 163)

No jornal escolar contra-hegemônico, o/a estudante é chamado/a a ocupar um papel de intelectual orgânico/a transformador/a. O jornal escolar contra-hegemônico emerge em si como resultante de seu próprio debate fundacional, que incorpora desde o início uma prática transitiva crítica (FREIRE, 2009[1967]), voltada para o questionamento e o trânsito entre visões de mundo.

JORNAL ESCOLAR COMO MÍDIA CONTRA-HEGEMÔNICA

O trabalho em sala de aula se inspirou na metodologia da pesquisa participante (DEMO, 2008). De modo geral, as decisões durante o projeto foram sempre tomadas a partir de reuniões com todos e todas que dele fizeram parte. A ideia de se produzir um jornal, contudo, não nasceu espontaneamente dos/as estudantes, mas foi uma proposta do pesquisador e da pesquisadora trazida para o grupo.

A análise desenvolvida neste artigo toma como foco os eventos que ocorreram relacionados à construção do jornal escolar em questão que, de alguma forma, ensejam práticas contra-hegemônicas. Para efeitos dessa reflexão, são considerados os vários momentos do processo de produção do jornal escolar, mas principalmente os eventos ocorrentes durante o planejamento da mídia.

O início do trabalho com o jornal, como já dito acima, foi o segundo semestre de 2013. Tínhamos possibilidade de cinco encontros de trabalho com a turma, antes que o ano acabasse. Propusemos que esse tempo fosse voltado ao planejamento do jornal que iríamos produzir no ano seguinte. Apresentamos a ideia do projeto à turma e, havendo acordo, propusemos um roteiro de

atividades: que se iniciavam com a leitura de jornais, reconhecimento da organização dos jornais, de quem interage neles e do lugar onde eles circulam, indo até o esboço de como seria o jornal da turma (com título, primeira página e seções).

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

Jornais alternativos

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

A partir dessa decisão, coletamos diversos outros jornais alternativos para que os/as estudantes tivessem à disposição uma amostra suficientemente variada. Além da Folha de Coqueiros, eles/as tiveram contato com: Ô Catarina (jornal da Fundação Catarinense de Cultura), Opinião Socialista (do PSTU), Jornal Regional (jornal comercial gratuito), O Bom Samaritano (da Igreja Assembleia de Deus), O Jornal Batista (da Igreja Batista), Jornal Universitário (da UFSC), Zero (jornal laboratório do Curso de Jornalismo da UFSC). Esses jornais alternativos eram trabalhados em comparação com os jornais comerciais convencionais: Diário Catarinense (do Grupo RBS)⁸ e Notícias do Dia (do Grupo Record).

Foram propostas diversas atividades como a de comparar jornais, debater textos publicados, identificar itens da primeira

⁸ Após divisão do Grupo RBS (Rede Brasil Sul), a parte catarinense passou a se chamar NSC Comunicação (Nossa Santa Catarina).

página. Em geral, tais atividades favoreceram que os/as estudantes formulassem uma explicação para a organização do jornal. Essa fase, contudo, poderia ter sido explorada em maior profundidade, com maior tempo, aspecto que pode ser considerado em futuras experiências que tomem jornais alternativos e jornais contra-hegemônicos como base de trabalho, em contraste com jornais dominantes convencionais. Um tempo maior de trabalho, aliado a ações de pesquisa e debate, podem render uma reflexão mais empoderadora quanto às possibilidades de ação dos/as estudantes no jornal escolar e também uma representação mais nítida das diferenças entre jornalismo contra-hegemônico e hegemônico e entre jornalismo alternativo e convencional. Além disso, nós mediadores poderíamos ter sugerido atividades que demandassem um nível maior de comparação entre jornais hegemônicos e contra-hegemônicos.

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

Jornalistas comunitários/as

Um segundo evento importante dessa fase foi a presença, na escola, de jornalistas de periódicos comunitários, o que ocorreu no segundo encontro do trabalho com o jornal escolar. Foram conversar com os/as estudantes a jornalista Sybila Loureiro, editora da Folha de Coqueiros, e o jornalista Dagoberto Bordin, ex-editor do antigo jornal Espinheira (jornal comunitário da praia da Pinheira), atuando, na época, como diretor da Radio Comunitária

Pinheira. Ambos falaram do trabalho do jornalista e de como se envolveram com o jornalismo. Sybila tratou complementarmente de aspectos bem específicos da edição de um jornal comunitário, como as escolhas de pautas e a manutenção financeira do jornal através da venda de anúncios.

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

a) *a formação do/a jornalista* – A faculdade de jornalismo é muito difícil? Precisa estudar muito tempo? Como é ser jornalista? Precisa de muito estudo? O que incentivou a senhora a ser jornalista?

b) *o trabalho do/a jornalista* – Como é ser repórter? Qual é a parte mais difícil para um jornalista? Há quantos anos vocês estão no jornalismo? Qual é a maior dificuldade que você teve no jornal? Você precisa ir para muitos lugares? Você já ficou muitos dias sem dormir? Como vocês ficam sabendo das notícias?

c) *o jornal* – Quem faz o jornal? O que é mais difícil? Qual é a parte mais importante do jornal? Quem faz a revisão do jornal? Por que os jornais de televisão são mais vistos?

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

Muitas das perguntas abordavam a formação profissional do/a jornalista, sobre como começar na profissão, etc. O tema do jornal comunitário, contudo, foi pouco explorado nas questões e o jornal escolar recebeu apenas uma questão. Essa configuração das questões pode estar relacionada a três fatores: a) pelo fato de o trabalho com o jornal estar apenas no segundo encontro, tendo os/as estudantes ainda pouca discussão acumulada sobre os jornais alternativos; b) em virtude, possivelmente, de as falas dos/as jornalistas terem mobilizado mais esse assunto do que o funcionamento dos jornais comunitários – uma orientação de fala que poderia ter sido sugerida pelas mediadoras e pelo mediador da atividade em sala; e c) em

função da massiva circulação de determinada representação da identidade e do trabalho do/a jornalista.

As falas da jornalista e do jornalista parecem ter sido um dos pontos altos da experiência em termos de reflexão e motivação, com grande avanço em termos de aprendizagem e envolvimento por parte dos/as estudantes e do mediador e das mediadoras. É certamente um tipo de atividade essencial, a que se pode recorrer para o desenvolvimento de práticas críticas em futuras experiências com o jornal escolar.

O nome do jornal escolar

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

a) *o nome da escola* – Almirante; Carva; De Olho no Carva; Educarvalho; Folha do Carva; Ilha do Carvalho; Olho do Carva; O Mirante Carvalho;

b) *a escola em si* – De Olho na Escola; Aquarela;

c) *a faixa etária dos/as estudantes* – Descolado; Jornal Teen.

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

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

a) *De olho na escola* – olho com um aspecto gráfico; olho significando observar [5];

b) *De olho no Carva* – mesmo argumento, mas centrando-se nessa escola específica [12];

c) *Jornal teen* – por causa da idade, por causa do logo da escola que pode ser usado no nome do jornal [4];

d) *Mirante do Carva* – é a mesma ideia, mas é uma figura mais bonita, poética, do mirante de onde se vê tudo; mirante amplia em relação a olho - essa foi à defesa das mediadoras e do mediador dessa experiência [5].

Um aspecto muito relevante desse momento da experiência foi a possibilidade de os/as estudantes participarem ativamente das decisões, passando por debates de decisões colegiadas. Em geral, os nomes e a linha editorial tenderam a conceber o jornal escolar como mídia da escola, talvez pela influência da própria mediação que fizemos, que apontava para um jornal da turma e da escola. A única proposta que apresentava uma relação mais próxima com a realidade pessoal da turma e da faixa etária foi o *Jornal Teen*, embora o grupo proponente não tivesse desenvolvido uma proposta consistente. Futuras experiências com o jornal escolar talvez pudessem contemplar um tempo maior de debate e elaboração de propostas alternativas, ainda que essa proposta de agregar assuntos da escola e do bairro tenha rendido bons resultados em termos de identidade com a turma e de coerência da publicação. É importante, nesse caso, que eles/as cheguem a um projeto com o máximo de elaborações próprias, a partir das quais

os/as mediadores/as possam fazer propostas alternativas sempre que se esteja correndo o risco da reprodução pura e simples da mídia dominante ou para ganho de coerência como projeto. Para a ampliação dos debates e da possibilidade maior de crítica, é importante evitar apenas contemplar o gosto dos/as estudantes, pois isso pode gerar uma prática pedagógica espontaneísta.

As seções do jornal escolar

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

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

Figura 4 – Esboços de planejamento do jornal escolar na turma 71/81

<p>JORNAL ILHA ILHA DO CARVALHAL</p> <p>BAIRRO DE COQUEIROS</p>	
<p>PROBLEMA DA ESCOLA</p> <p>CADA PIO DA ESCOLA</p> <p>ELEIÇÃO DE DIRETORES</p> <p>ESPORTES NA ESCOLA</p> <p>MELHORAR O PARQUIVÃO</p> <p>LIMPAR OS VIDROS DA ESCOLA</p> <p>AULA DE MÚSICAS</p> <p>Botar suco</p>	<p>MAIS SEGURANÇAS</p> <p>MAIS LIXEIRAS NAS RUAS.</p> <p>QUANDO FOR LEVAR SEU CACHORO PARA PASAR CEAR. BAMA SACOLA.</p> <p>MAIS CORRECTOR A NOVA BOLA eletrônica.</p> <p>Botar um sinal.</p>
<p>ESPORTE</p> <p>Piquetes foi PARA SÉRIE A.</p> <p>JOÃO VILÉ GANHOU DO SEARA POR TRÊS A ZERO</p> <p>CRICUMA GANHOU DO SÃO PAULO E MATEM VIVO O SONHO POR FICAR NA SÉRIE A.</p> <p>Turmas</p>	<p>GRABITO NÔMIA</p> <p>Falar sobre um restaurante</p> <p>E botar uma receita</p>

ARTIGO: ... DE ~~ILHA~~ ILHA NA ESCOLA ^{NO RESTAURANTE} E FOLHA DO CARVA ^{em VOCE}

sessões: ESPORTE, FOFCA, MODA, GASTRONOMIA, ^{ENTRETENIMENTO} LAZER

ESPORTES: FUTEBOL DA ESCOLA, VOLEI DA ESCOLA, SKATE,

FOFCA:

Moda: Propagandas de lojas, anúncios das novidades

~~gastromonia~~ Gastronomia: RESTAURANTES, PROMOCOES,

Fonte: Textos coletados em campo e escaneados.

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

a) *Almirante* – Notícias de trilha; Prova Brasil; Tirinhas; Prova Floripa; Direcionar o jornal para os pais; Moda; Esportes;

b) *Carva* – Moda; Esporte; Cozinha; Passeios; Diversão; Fofocas;

c) *Educarvalhal* – Passeios; Avisos; Gincana escolar; Eventos da escola;

d) *Jornal Aquarela* – Gincana; Festa junina; Brincadeiras na hora do intervalo; Pessoas da escola; Professores divertidos; Teatro e banda da guarda municipal;

e) *Jornal Descola Do/ Jornal teen* – Moda do momento; Prova do mês; Problemas da escola.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação a esse primeiro momento de construção da mídia e dos gêneros a circular no jornal, cabe enfatizar inicialmente o

evidente envolvimento dos/as estudantes como sujeitos/as daquela prática social (de noticiabilidade no âmbito do colégio). Esse é o primeiro e mais relevante aspecto a ser observado em uma atividade com jornal escolar, uma vez que a depender das decisões e ações dos/as estudantes é que o jornal irá ganhar concretude e começar seu percurso histórico como prática e como experiência geradora de saberes. Os/as estudantes puderam se colocar na origem do discurso, concebendo um projeto autoral e interativo, passando por momentos de dialogação e transitividade da consciência.

Outro aspecto a se enfatizar foi o caráter não reprodutivista envolvido na experiência, seja na participação de jornais alternativos e contra-hegemônicos, seja no contato com discursos diversos, seja nas discussões e decisões colegiadas. É difícil apontar o quanto o jornal escolar publicado (figura 5) tenha se firmado como jornal contra-hegemônico não modelado pelo jornal convencional. Houve, contudo, muitos momentos que favoreceram experiências e saberes desse tipo.

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

Um último item a ser considerado, e talvez o mais importante, é a percepção que se pode ter agora, em retrospecto, de que cada jornal escolar tem uma história própria durante a qual estudantes e mediadores/as vão vendo outras possibilidades de decisão e condução das atividades. As novas oportunidades surgem como retorno das próprias atividades propostas e isso vai ensejando um tipo de conhecimento encarnado na prática, uma práxis, que

oportuniza o desenvolvimento de saberes para estudantes e mediadores/as. Novos caminhos, portanto, dependem dos caminhos propostos e da coragem de repensá-los como porvir.

Figura 5 – Capa do jornal produzido

The image shows the cover of a school newspaper titled "DE OLHO NO CARVA". At the top left is a circular logo with a starburst pattern. The title "DE OLHO NO CARVA" is prominently displayed in large, bold, black letters. Below the title, it says "Jornal da turma 81 – 1ª edição – julho – 2014" and "Escola Básica Almirante Carvalhal". The cover is divided into two main columns. The left column is headed "EDITORIAL" and contains several paragraphs of text, including the purpose of the journal, upcoming topics like sports and entertainment, and contact information for the class. The right column features four sections: "ESCOLA" with a photo of a group of people, "BAIRRO" with a photo of a building, "ESPORTES" with a photo of people playing a sport, and "ENTRETENIMENTO" with a photo of a group of people. Each section includes a brief description of the content.

DE OLHO NO CARVA

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

EDITORIAL

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

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

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

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

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

Desde já agradecemos a sua contribuição.

Turma 81

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



BAIRRO
Leia as entrevistas com Sibyla Loureiro e Carlos Góis.



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



ENTRETENIMENTO
Venha se divertir com a gente!



Fonte: Texto coletado em campo e escaneado.

JORNALISMO INDEPENDENTE E TRANSITIVIDADE DIALÓGICA DE ESTUDANTES

Gabriela Rempel

INTRODUÇÃO

Para Freire (2009[1967]), a transitividade corresponde a uma abertura do humano ao diálogo entre consciências. A transitividade é uma disposição ao diálogo entre posições e explicações de mundo, que pode representar uma abertura para a construção de um futuro justo e igualitário na sociedade num movimento de esperar. Rompendo com a mentalidade fechada e intransitiva, as participantes e os participantes da sociedade podem chegar a um estágio de verdadeira participação social (arguta, esperançosa e não sectária). Para ele,

A transitividade crítica [...] a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa o velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por inclinar-se sempre a arguições. (FREIRE, 2009[1967], p. 69)

A educação, nesses termos, é um processo que precisa possibilitar e viabilizar a transividade crítica, devendo essa educação, segundo o autor, ser dialógica, promotora de deslocamento e agenciamento entre visões de mundo e da negociação de posicionamentos sociais para o autogoverno, ou seja, ela deve favorecer “a possibilidade da autonomia dos atores sociais pela crítica e tomada de posição” (FIGUEIREDO; BONINI, 2017, p. 764). Assumindo uma educação nesses moldes, este capítulo faz um recorte de uma tese de doutorado (REMPEL, 2020), cujo objetivo foi analisar a criação de um jornal escolar desenvolvido a partir do jornalismo independente e a sua relação com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Entende-se o jornalismo independente como uma prática não dominante, capaz de oferecer olhares mais situados e inclusivos sobre a realidade social, sendo assim um contraponto às práticas hegemônicas do jornalismo convencional – este último que, no contexto brasileiro, sempre foi gerido por empresas representativas da elite (HAUBRICH, 2015). Por isso, mesmo que de forma velada, alegando um discurso de objetividade e neutralidade, esse jornalismo hegemônico alinha-se com práticas neoliberais de dominação e funciona como porta-voz dos valores da elite (BARBOSA, 2012; SOARES, R., 2015; FIGUEIREDO; BONINI, 2017).

A fim de promover um ensino crítico⁹, que busque, por meio de diferentes práticas sociais e gêneros discursivos, desvelar relações de poder pelas quais a linguagem da esfera do jornalismo é permeada, o jornal escolar pode ser considerado uma prática pedagógica bastante produtiva, principalmente em termos do ensino de gêneros do campo da mídia no ensino e aprendizagem

⁹ Adota-se o termo crítico e/ou crítica em diferentes momentos do texto com finalidade de destacar um posicionamento de mundo libertário, de Freire (2009[1967]) que busque a conscientização sobre as condições históricas das/dos sujeitas/os sociais em diferentes estruturas de dominação e exploração (BONINI, 2013).

críticos de Língua Portuguesa. No entanto, quando se trabalha com o jornal escolar, é preciso refletir sobre o modelo de jornalismo que é tomado como referência, pois, muitas vezes, usa-se gêneros e jornais hegemônicos como ponto de partida e perde-se as possibilidades de discussão sobre as alternativas. Para Bonini (2017, p. 166) “jornais de bairro, de igreja, de partido, de sindicato, etc. – que, de algum modo, deslocam o papel, que seria até certo ponto previsível, do jornalismo comercial hegemônico como fio organizador das atividades [escolares de letramento midiático]” são uma forma de colocar as/os estudantes frente a uma diversidade de jornais que podem favorecer o ensino crítico, justamente pelo contraste entre pontos de vista e visões de mundo possibilitados¹⁰.

Nesse cenário, como grupo de pesquisa, tem sido nosso esforço identificar jornais como mídias alternativas ao jornal convencional, a fim de realizar um levantamento que reúna dados que abram possibilidades de avançar em propostas pedagógicas para a discussão crítica sobre gêneros jornalísticos na escola e para o desenvolvimento de jornais escolares contra-hegemônicos (COUTO, 2016; BONINI, 2017; BERGAMO, 2018; REMPEL, 2020; YANO, 2020). Para tanto, temos estudado as práticas de produção de textos para o jornal pelo viés da Análise Crítica de Gêneros do discurso (ACG), o que significa que os gêneros são uma forma de mobilizar práticas sociais que visem à superação de um modelo dominante e abram caminhos para projetos alternativos, que contribuam para a formação de sujeitos sociais emancipados.

Especificamente neste capítulo, relata-se a experiência da criação de um jornal escolar, a partir do jornalismo independente, denominado aqui com o pseudônimo “Folha Lázaro Marques”. Trata-se de uma experiência desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019 com uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual da cidade de Florianópolis.

¹⁰ O referido artigo, Bonini (2017), consta na parte III deste livro, *As várias formas do jornalismo* (capítulo 7).

O JORNAL ESCOLAR A PARTIR DO JORNALISMO INDEPENDENTE: ENSINO E APRENDIZAGEM CRÍTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a obra clássica de Freinet (1974[192?]), o jornal escolar tem sido tema de diversos estudos. No contexto brasileiro, é possível encontrar muitas pesquisas realizadas que, em comum, situam o jornal escolar como um instrumento ou como uma abordagem bastante proveitosa para o ensino de diversas disciplinas. Especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o jornal tem tradição de estudo, principalmente depois da publicação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), em que os gêneros da esfera jornalística se tornaram conteúdos escolares.

Assim, jornais escolares têm sido utilizados como práticas pedagógicas em sala de aula e, mesmo que nem todas as experiências sejam documentadas, muitos deles são produzidos em escolas de diferentes regiões do Brasil, o que consolida a sua função social como objeto de pesquisa. Porém, embora muitas investigações acerca do jornal tenham sido desenvolvidas nos últimos anos (p. ex.: PINHEIRO, F., 2009; CARNEIRO, 2011; CARVALHO, 2011; PARENTE, 2012; TIMO, 2015; BARÚA, 2015; MARQUES, 2017; PIOVEZAN, 2017), existe ainda a carência de experiências que busquem elaborar o jornal com base no jornalismo não dominante e/ou que busquem questionar o papel dos jornais hegemônicos na produção de jornais escolares, reflexão desenvolvida, por exemplo, em Bonini (2017), Couto (2016), Bergamo (2018) e Rempel (2020).

As mídias – e os jornais – são construídas socialmente e diferem entre si em sua forma de organização (BONINI, 2017). Há, portanto, aquelas engajadas em mudanças sociais defendidas por diversos movimentos e instituições (as não dominantes) e outras que são comprometidas com os interesses de manutenção do

poder da elite (HAUBRICH, 2015). Quando se discute o ensino de mídia na escola, especialmente tendo em vista os gêneros jornalísticos nas aulas de Língua Portuguesa, tais fatores necessitam de atenção. *Como mobilizar esses gêneros de forma a favorecer a reflexão de alunos e alunas sobre as práticas sociais midiáticas, principalmente as jornalísticas não dominantes* é um questionamento que precisa ser realizado a fim de favorecer um ensino crítico, que contraste pontos de vista e visões de mundo.

Frise-se, neste caso, a importância da discussão do que são jornais não dominantes. Conforme indica Peruzzo (2009), para caracterizar o jornalismo popular (distinto do jornalismo da grande mídia), podem ser usados os termos: alternativo, participativo, participatório, horizontal, comunitário, dialógico e radical, dependendo do lugar social, do tipo de prática em questão e da percepção dos estudiosos. Dentre essas terminologias, neste capítulo, mobiliza-se a de jornalismo independente, pois a publicação selecionada para a presente pesquisa (o Portal Desacato) se caracteriza como jornalismo independente.

Por apresentar esse caráter educativo e de transformação social, esse tipo de comunicação pode ser visto como um movimento de contra-comunicação ou de uma outra comunicação, “elaborada no âmbito dos movimentos sociais, ‘comunidades’ e outros grupos sociais orgânicos às classes subalternas com a finalidade de exercitar a liberdade de expressão e oferecer conteúdos na ótica das mesmas” (PERUZZO, 2011, p. 86).

Pode-se dizer que existem dois tipos de imprensa: a das classes subalternas e a da indústria jornalística dominante, sendo que, as duas estão em campos opostos da luta hegemônica (BARBOSA, 2012). Ainda para o autor, a indústria jornalística dominante, mesmo que de forma aparentemente velada, reforça a ideologia capitalista, enquanto, historicamente, coube à imprensa alternativa a tarefa de resistir (BARBOSA, 2012). Ao apontar as diferenças entre os dois tipos de jornalismo, o autor lembra que,

em muitos casos, os dois cobrem o mesmo fato, e a diferença está na abordagem e na construção da notícia (BARBOSA, 2012). Enquanto o jornalismo dominante privilegia uma versão do fato, “a imprensa proletária, como forma de mostrar ao público essa diferença, tira o fato de sua condição singular e apresenta os contraditórios e a contextualização” (BARBOSA, 2012, p. 239).

No bojo dos jornalismo alternativos, o jornalismo independente, a partir da leitura de Assis, Camasão, Silva e Christofolletti (2017), pode ser sintetizado como um tipo de prática que: (i) possui autonomia (financeira e editorial); (ii) usa a internet como meio de atuação; (iii) adota o *crowdfunding* (financiamento coletivo) como forma de sustentabilidade econômica; e (iv) marca seu posicionamento por meio de práticas de ativismo social. Essas quatro características estavam presentes nos portais que participaram do desenvolvimento do jornal escolar Folha Lázaro Marques.

Porém, é preciso chamar atenção para o fato de que o jornalismo independente, como veículo que tem controle sobre a sua pauta¹¹, pode ser descaracterizado para favorecer representantes do jornalismo conservador, os quais também passam a se identificar como independentes. Um exemplo disso é a forma como Jair Bolsonaro, assim como o Movimento Brasil Livre (MBL), se utilizaram de mídias sociais, antes e durante as eleições de 2018, como um meio alternativo de comunicação, que cria a sua pauta livremente e, ao que tudo indica, bastante fundamentados em informações falsas, para se promoverem.

Nesse sentido, a denominação de jornalismo independente pode se mostrar complexa. Como indica Figaro, Nonato e

¹¹ A denominação pauta é bastante corrente na prática jornalística. Em um sentido amplo pode ser vista como o conjunto de assuntos que compõem a edição de um jornal. Mas mais pontualmente também se refere ao tratamento que será dado a um assunto específico. Por vezes, o jornalista recebe uma pauta pronta como demanda para produzir um texto. Outras vezes, tem mais liberdade para criá-la.

Kinoshita (2017, p. 7), “os adjetivos *independente* e/ou *alternativo* vêm sendo apropriados por diferentes enunciadores e formações discursivas/ideológicas, inclusive com características organizacionais divergentes e diferentes”. Para além da forma de comunicação que tem sido adotada por Bolsonaro e outros representantes da direita e da extrema direita, a própria rede Globo (que sempre foi a empresa símbolo da mídia dominante no Brasil) recebeu, durante o governo Bolsonaro, o título de veículo independente apenas pela sua posição contrária ao governo. A parceria firmada com outros veículos, também dominantes, para dar transparência aos dados em relação ao número de casos e de mortes da Covid-19, por exemplo, conferiu à emissora o título de mídia independente, nesse caso, contudo, apenas em relação ao Estado e naquele momento específico, não contemplando as demais características para que ela pudesse assim ser denominada.

Tendo isso em vista, na literatura da Comunicação Social, o termo se mostra complexo (MUNIZ JR, 2016; FIGARO; NONATO; KINOSHITA, 2017). Especificamente para construir a fundamentação sobre o termo jornalismo independente, optou-se aqui pelas análises de Assis, Camasão, Silva e Christofolletti (2017). Entretanto, destaque-se que os autores do campo reconhecem a heterogeneidade do termo e sugerem que, para uma definição mais precisa de jornalismo independente, se conheça a realidade e o contexto de cada jornal que se designa como independente.

O Portal Desacato, coletivo jornalístico que participou mais diretamente do projeto pedagógico aqui relatado, pode ser considerado um dos maiores portais de jornalismo independente em Santa Catarina, sendo um forte atuante nas ações das lutas sociais do estado. Foi fundado em 2007 e, posteriormente, deu origem à Cooperativa Comunicacional Sul, que agrega também outras iniciativas no campo das mídias jornalísticas. A cooperativa pretende ser uma opção diante dos monopólios da comunicação, que vá além dos projetos individuais, característicos da internet. O

portal, como principal projeto dessa cooperativa, defende a “soberania comunicacional popular” e busca a promoção da “outra informação” que não costuma aparecer na mídia dominante (PORTAL DESACATO, 2019). Foi criado para: “informar, educar, formar e contribuir para a transformação da sociedade” (PORTAL DESACATO, 2019).

Em conversa com um de seus representantes, o portal foi identificado como alinhado ao campo progressista e de esquerda com postura anticapitalista e anti-imperialista. Conclui-se, a partir disso, que Desacato produz conteúdos que tenham como objetivo questionar a estrutura conservadora neoliberal a fim de atuar como movimento promotor de mudanças sociais.

Percebe-se que o Portal Desacato pode ser um bom exemplo para o trabalho em uma perspectiva crítica, que queira oferecer uma alternativa à dominante. O trabalho com diferentes tipos de jornais é proveitoso não apenas para o ensino de Língua Portuguesa, por meio da experimentação dos diferentes modos de escrita em diferentes modos de mobilização de gêneros discursivos e de práticas sociais para contribuir com a formação crítica de mundo, propiciando momentos de emancipação cidadã de produtores/as de textos e de leitores/as.

A FOLHA LÁZARO MARQUES

A criação da Folha Lázaro Marques teve como ponto de partida pesquisas-base desenvolvidas pelo nosso grupo de estudos na UFSC. As reflexões de Couto (2016), Bonini (2017) e Bergamo (2018) foram o norte para o desenvolvimento da experiência aqui relatada. Nesse sentido, assim como nos relatos dos autores citados, a metodologia de desenvolvimento do jornal escolar foi inspirada na Pesquisa Participante (PP), seguindo as orientações de Demo (2008).

A PP tem natureza interventiva, visa à mudança e à transformação social à medida que atua para a emancipação dos participantes envolvidos no processo de produção de saber (DEMO, 2008). No contexto desta pesquisa, a PP orientou o desenvolvimento de um jornal escolar a partir do jornalismo independente com uma turma de estudantes e com uma professora, também pesquisadora, durante os anos de 2018 e 2019, quando essa turma de estudantes estava no oitavo e nono anos. Nesse período, duas edições do jornal foram produzidas pelos alunos e alunas.

Os dois jornais desenvolvidos seguiram etapas um pouco diferentes entre as duas edições, à medida que ajustes foram realizados a fim de lapidar o processo. Porém, as fases de elaboração do jornal, tomando as duas experiências, podem ser sintetizadas em oito momentos: (i) assembleia inicial; (ii) discussão sobre tipos de jornalismo; (iii) escolha/debate das pautas; (iv) conversa com jornalistas; (v) escrita dos textos; (vi) revisão e reescrita; (vii) diagramação; e (viii) assembleia final. A fim de oferecer um ponto de partida para projetos semelhantes, cada etapa é descrita e avaliada para que ajustes na abordagem possam ser tomados em pesquisas futuras.

A assembleia foi o evento que gerou as práticas de desenvolvimento do jornal. Tendo como base os preceitos da ACG (BONINI, 2013, 2017) e da PP de Demo (2008), a inspiração para o desenvolvimento de assembleias tem relação com a criação de um projeto coletivo, em que todos e todas teriam direito a propor alternativas, defender posições, votar, etc. Esses eventos podem ser definidos como situações de debate democrático e construção coletiva (BONINI, 2017).

Desse modo, a assembleia serviu, em um primeiro estágio, para apresentação da pesquisa para o grupo. Posteriormente, também serviu para a escolha do nome e do tipo de jornal que seria desenvolvido, para a retomada do projeto, após a primeira edição

concluída, para a reflexão sobre os aprendizados da edição anterior e para o fechamento do processo. Dentre as assembleias realizadas, sobressai-se a assembleia de escolha do nome, pois foi um momento importante durante a criação do jornal. Nessa ocasião, os estudantes livremente propuseram nomes e elegeram um por meio de votação, sendo eles: Jornal Lázaro Marques (3 votos); Jornal Consciência (0 votos); Mentas Abertas (3 votos); Jornal Para Todos (0 votos); Jornal da Escola (0 votos); Jornal do Dia (0 votos); Folha Lázaro Marques (8 votos); Jornal Atitude (0 votos); Notícias em Foco (0 votos); e Jornal em Foco (0 votos).

Desses nomes, há escolhas bastante participativas e inclusivas como “*Mentas abertas*”, “*Jornal para todos*”, “*Jornal consciência*”. No entanto, houve uma ampla votação para Folha Lázaro Marques, nome que reflete a influência da mídia dominante (por exemplo, do jornal Folha de S. Paulo). Pode-se dizer que esse é um exemplo de como a experiência criada não consegue romper e superar logo de início a estrutura imposta pelo modelo conservador de jornalismo.

Bonini (2017) aponta que a criação do nome é um evento importante no desenvolvimento do jornal. Em uma experiência anterior de desenvolvimento de um jornal escolar, relatada pelo pesquisador nesse artigo de 2017, ele notou que surgiram nomes que podiam ser categorizados em três grupos: variações com o nome da escola; registros que se referem à escola em si; e nomes que refletem a faixa etária dos estudantes. Nesta experiência, também identificam-se nomes que falam da escola: *Jornal Lázaro Marques* e *Folha Lázaro Marques*. Nomes relativos à faixa etária da turma: *Jornal Atitude*, que pode fazer referência a nomes de revistas adolescentes.

No entanto, para além desses títulos, surgiram nomes que fazem referência direta ao jornalismo dominante: *Jornal do Dia*, *Notícias em Foco*, *Jornal em Foco* e *Folha Lázaro Marques*, novamente. E, ainda, nomes que poderiam se aproximar de uma concepção de jornalismo independente: *Consciência*, *Mentas Abertas* e *Jornal para*

Todos. É importante que nomes desse tipo tenham surgido no processo, mesmo que não tenham sido eleitos, pois eles representam uma oportunidade de debates sobre a produção das mídias e também pelo fato de que podem indicar uma consciência crítica da turma a partir do contato com jornais independentes durante a realização do projeto.

A discussão sobre os tipos de jornalismo, etapa que ocorreu antes da assembleia para a criação do jornal, funcionou como um exercício em que as/os estudantes tiveram contato com jornais não dominantes, como jornais comunitários atuantes na cidade de Florianópolis na época do desenvolvimento da pesquisa. O objetivo dessa etapa foi ampliar o conhecimento sobre tipos de mídia e jornalismo. Foram distribuídos jornais de bairro para que eles/elas identificassem aspectos observáveis desses jornais, como assuntos tratados, disposição do texto e imagens, anúncios, preço, localidade de produção, mas também aspectos que não se mostram explícitos em uma primeira leitura, como os objetivos do veículo – através da leitura dos editoriais –, a classe social a qual se dirigiam, os leitores que buscavam, etc. Depois, coletivamente, ocorreu uma discussão sobre as diferenças desses jornais em comparação com os dominantes. Com base nessa comparação, mostrou-se que o jornal escolar também pode funcionar como uma mídia não dominante, quando é composto por assuntos que interessam à turma e à escola e se abrem para questões de igualdade e justiça social.

Ainda em relação aos tipos de jornalismo, uma atividade proposta foi a comparação de como um mesmo conteúdo jornalístico pode ser publicado de forma diversa em jornais com características diferentes. Essa atividade objetivou viabilizar uma comparação para trabalhar de forma prática com o conceito de mídia dominante e não dominante, mais especificamente a independente.

Para a escrita dos textos, a turma, individualmente ou em grupo, escolheu os assuntos (as pautas) que seriam tratados em

cada edição do jornal. A primeira edição contou com matérias sobre: jogos, filmes, *rap*, séries, livros, esporte, seção da escola e preconceito. No primeiro ano de projeto, que culminou com a publicação do primeiro jornal, ocorreram apenas dez encontros para o desenvolvimento da Folha Lázaro Marques, por isso, não tiveram discussões das pautas, algo que foi reavaliado no segundo ano de pesquisa e corrigido para segunda edição, que contou com as seguintes temáticas: esporte, música, *games*/violência nos *games*, preconceito, maus tratos aos animais, machismo e feminismo.

Desse modo, para a segunda edição, em cada pauta escolhida houve um debate amplo entre todos e todas os/as estudantes na forma de rodas de conversa¹². Grosso modo, o debate enquanto gênero pode ser visto como uma “discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para uma questão inicial” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 215).

No contexto desta pesquisa, a intenção não foi gerar debates apenas de temas controversos, apesar de alguns assuntos assim terem sido discutidos, mas sim propiciar para a turma situações em que todos os alunos e alunas eram convidados a participar de uma conversa, trocando opiniões a fim de construir significados coletivos sobre um determinado tema. Também não foi a intenção que um debate levasse toda a turma a um consenso sobre o assunto posto em discussão. A finalidade principal dessas

¹² Enquanto gênero, a roda de conversa pode ser vista como um instrumento didático-metodológico que pode conduzir à organização de espaços dialógicos, partilhas de ideias e debates (BERTONCELI, 2016). Ainda para a autora, na esfera escolar, essa situação social é mais que uma simples conversa, pois a roda de conversa possibilita um diálogo entre os saberes escolares e os conteúdos culturais relacionados à transmissão de valores sociais (BERTONCELI, 2016). Esse tipo de prática social rompe com a visão de aula tradicional, em que o professor é posto como figura detentora de todos os conhecimentos e os alunos/alunas ficam como seres passivos. A roda de conversa é aberta e permite troca de experiências constantemente.

discussões era gerar mais embasamento para o momento da escrita dos textos.

Ressalta-se que os debates das pautas foram realizados a partir de textos (matérias de outros jornais, vídeos, sites, etc.) levantados, por vezes, pelos próprios alunos e alunas e outras vezes pela pesquisadora e pela professora quando a turma não trazia informações prévias que guiassem a discussão. A meta da pesquisa sempre foi de que o jornal como um todo fosse coordenado pelos alunos e alunas; por isso, sempre que possível partia-se da leitura de mundo deles e delas.

Nos debates, fazia-se uma leitura coletiva dos textos e depois, em grupo, cada aluno/a ia expondo suas considerações sobre os temas. Esse tipo de interação melhorou significativamente tanto o envolvimento dos alunos e alunas com o projeto em si como também os textos finais, os quais entraram na segunda edição do jornal. Nesse sentido, o momento dos debates surgiu como uma demanda da turma, que queria um período de discussão coletiva das pautas antes de se dedicar à escrita dos textos. Os debates puderam ser propostos como situações que poderiam favorecer a turma na criação dos textos, possibilitando que os/as alunos/as tivessem o que dizer, razões e estratégias para dizer o que queriam dizer (GERALDI, 1997[1991]).

Ainda, os debates foram um momento em que a turma pôde construir uma visão de mundo sobre determinado assunto, fazendo assim leitura da palavramundo (FREIRE, 2009[1982]). A partir dos debates foi possível uma imersão das alunas e alunos em diferentes práticas de linguagem de diferentes esferas sociais: leitura de textos multimodais representativos da mídia, da medicina, do meio jurídico, para citar alguns exemplos. Essas situações favoreceram o momento da escrita dos textos, pois houve uma melhora na qualidade das matérias jornalísticas, escritas depois desses eventos. Durante os debates, a turma expôs coletivamente uma questão buscando seu entendimento e possível solução. Assim, houve

deslocamento e agenciamento entre visões de mundo e, ao fazer isso, a turma teve autonomia nas decisões tomadas.

Durante o estágio dos debates de pauta, ocorreu uma roda de conversa com jornalistas independentes do Portal Desacato. A roda teve a apresentação dos/das jornalistas que foram até a escola e do trabalho desenvolvido pelo portal em que atuavam. Após, a conversa foi conduzido pela turma que fez perguntas sobre a prática jornalística e, individualmente ou em grupo, cada um e cada uma falou sobre sua pauta e sobre o texto que estava produzindo. A partir disso, as/os jornalistas realizaram sugestões, instigando os alunos e alunas a explorarem metodologicamente cada assunto.

A troca possibilitada por essa roda de conversa motivou a turma na produção de seus textos. Embora nem todas as sugestões dadas pelos/pelas jornalistas tenham se materializado nos textos finais de cada estudante, considera-se que o evento da roda de conversa, juntamente com as situações de debates de pauta, foram acontecimentos importantes no decorrer da pesquisa que, de algum modo, ressignificaram o jornal escolar.

Depois que o projeto foi finalizado, as/os jornalistas realizaram uma análise do jornal. Para eles/elas, o resultado foi positivo, constituindo-se um aprendizado significativo para a turma. Também pontuaram que alguns textos tinham caráter de trabalho escolar, mas achavam essa era uma ocorrência plausível, pois os/as estudantes escreveram textos mobilizando seus próprios conhecimentos de mundo. Posto de outro modo, em concordância com a opinião das/dos jornalistas, pode-se dizer que os alunos e alunas da escola são estudantes e não jornalistas profissionais e o jornal escolar, nesse sentido, tem papel de funcionar como prática pedagógica para produção textual. Sobre isso, destaca-se que uma reportagem desenvolvida por um/a aluno/aluna no contexto de produção de um jornal escolar não seria o mesmo tipo de reportagem produzida por um/uma jornalista em contexto profissional. Bonini (2019) traz à tona esse tema, sugerindo que o

ideal é o/a estudante assumir sua identidade social (de estudante e de cidadão) e não de jornalista mirim¹³.

A principal prática colaborativa que pôde ser articulada entre o jornalismo independente para produção de um jornal escolar foi a roda de conversa. Quando essa pesquisa havia sido iniciada, esperava-se chegar a um número maior de eventos entre essas duas instâncias (jornalismo independente-escola) e, embora não tenha sido possível atingir isso durante o período de geração dos dados, um caminho significativo foi desencadeado nesse processo, que pode ser visto como uma abertura de caminhos para outras possibilidades de pesquisa.

Após e entre os debates e conversas com os jornalistas, a turma dedicou-se à escrita dos textos. Parte significativa da turma só entregou os textos nos últimos momentos do projeto, quando o prazo estava se esgotando. Embora sempre se buscasse incentivar que eles/elas escrevessem, essa foi uma etapa difícil de ser concluída. Seguindo as metodologias da PP (DEMO, 2008) e da educação dialógica (FREIRE, 2009[1967]), não era possível assumir uma postura autoritária com a turma, obrigando-os/as a produzir e entregar seus textos. Por isso, buscou-se desempenhar um papel de incentivo, conversando e mostrando que estaríamos presentes para fazer leituras e auxiliar no processo de produção do texto. Seguindo essas postulações teóricas/metodológicas, a fase de revisão e diagramação também foi desenvolvida de modo semelhante. Em rodas de conversas, houve uma leitura coletiva dos textos e a turma, enquanto grupo, foi decidindo as alterações que deveriam ser realizadas. Assim, se por um lado a pesquisa possa ter carecido de atividades e práticas mais voltadas à produção e à revisão textual, funcionou para a formação e a autonomia das/dos estudantes que, em todos os momentos, foram protagonistas do projeto pedagógico desenvolvido e responsáveis pelas tomadas de decisão.

¹³ Esta publicação, Bonini (2019), refere-se ao capítulo 11 deste livro, que aparece na parte V, *Jornalismo como tema das políticas de ensino*.

No último encontro com a turma, realizou-se uma assembleia final em que alunas e alunos avaliaram como havia sido a experiência de criação dos dois jornais. Disseram ter gostado do resultado. Os debates foram reconhecidos como muito importantes para a construção dos textos e para a formação da turma, que aprendeu a dialogar, respeitar a opinião do outro/outra. Disseram ainda que gostariam que o jornal continuasse e que as publicações das edições fossem anuais para que se tivesse mais tempo para tratar de cada etapa. Uma aluna ficou bastante emocionada, afirmando várias vezes que tinha adorado e que estava muito feliz por ter ajudado com as fotos para a capa. Disse que tinha aprendido muito durante o semestre e avaliou que na primeira edição o jornal foi feito de qualquer jeito, sem empenho deles e delas, mas que para o segundo houve de fato um engajamento da turma e isso era visível nos textos. Alunos/as mais tímidos/as não falaram muito, mas ficaram orgulhosos dos seus textos e do tamanho que tinha ficado; expressaram isso por palavras diretas a mim e por sorrisos. Por esses relatos, avalia-se que a experiência, mesmo com as limitações já apontadas, foi produtiva na formação desses e dessas estudantes, permitindo uma atuação social crítica em práticas de linguagem que buscassem contestar o jornalismo dominante e considerar caminhos alternativos.

Na próxima seção, são analisados dois textos publicados no jornal, um da primeira edição e outro da segunda.

A TRANSITIVIDADE DIALÓGICA DE ESTUDANTES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O JORNAL

O primeiro texto analisado é uma entrevista desenvolvida por quatro alunos/as, tendo como tema as impressões que estudantes de outras turmas tinham da escola. As perguntas foram elaboradas e realizadas conjuntamente pelo grupo, mas o desenvolvimento da

escrita foi produzido apenas por uma aluna, Laura¹⁴. A entrevista foi publicada como a matéria de capa, tendo sido, portanto, eleita pela turma como o assunto principal da primeira edição do jornal.

Laura, que foi uma aluna bastante participativa nas atividades do jornal durante o ano de 2018, deixou a escola após esse período, não tendo participado, portanto, do desenvolvimento da segunda edição. Conforme ela, o ensino na escola Lázaro Marques era fraco, assim como a atuação dos professores/professoras, que exigiam pouca disciplina das/dos estudantes. Em nossas conversas, Laura disse gostar muito de ler e escrever, mas não via que a escola estava oferecendo as melhores oportunidades para a sua formação. Essa visão de mundo aparece na matéria produzida por ela, como ilustra o Quadro 1. O lado esquerdo desse quadro traz a imagem da forma como a matéria apareceu no jornal com a chamada, a diagramação e a fotografia utilizadas. No lado direito, há a reprodução apenas da parte verbal.

Quadro 1 – Entrevista publicada na primeira edição do jornal

Foto do texto no jornal com imagens	Produção textual
	<p>Por Franco Laura, Lúcio e Léo.</p> <p>Nessa edição do Jornal Folha Lázaro Marques, fizemos pesquisas com os alunos e as alunas da escola sobre suas opiniões sobre a instituição. Já avisamos que todas as opiniões aqui apresentadas são anônimas, pois as alunas e os alunos entrevistados não quiseram seus nomes, nem as turmas que cursam, divulgados neste jornal.</p> <p>Segundo as pesquisas para o jornal <i>Folha Lázaro Marques</i>, estima-se que a maioria das alunas e dos alunos, entre o 7º, 8º e</p>

¹⁴ O nome real da escola e dos/das estudantes não é revelado. Uso, ao longo do capítulo, um nome fictício, escola Lázaro Marques. Também as alunas e os alunos tiveram seus nomes trocados por outro nome, a fim de preservar as suas identidades.

Seção Entrevistas Lázaro Marques



Por Franco Lauré, Lúcia e Léo.

Nessa edição do jornal Folha Lázaro Marques, fizemos perguntas com os alunos e as alunas da escola sobre sua opinião sobre a instituição. Já sabemos que todas as opiniões aqui apresentadas são anônimas, pelo os nomes e os alunos entrevistados não queremos seus nomes, nem as turmas que cursam, divulgados neste jornal.

Segundo as pesquisas para o jornal Folha Lázaro Marques, sabemos que a maioria dos alunos e das alunas, entre o 7º, 8º e 9º ano, acham que o ensino na escola é razoável, mas em algumas partes de pesquisa, algumas pessoas dizem que é fraco, como a seguinte opinião:

"Em opinião particular, o ensino é fraco e falho - Anônimo".

A escola está com problemas de manutenção, chegamos a perguntar o que os alunos e as alunas gostariam que a escola proporcionasse para que diminuísse o calor durante a época de verão e todos os alunos e alunas que foram entre-

vistados disseram que o conserto dos ventiladores já seria ser o bastante.

"Os professores em sua maioria são empunhados, mas ainda falta comprometimento de suas partes" - Anônimo

Muitos alunos e alunas, conforme a pesquisa, disseram quase a mesma coisa. Acontece que mesmo que os professores e as professoras estejam presentes, eles e elas precisam ser mais rígidos e ter mais responsabilidades com o que eles tem que fazer. Celulares estão sendo utilizados em sala de aula, mesmo que está proibido. O professor/professora não é rígido/a o suficiente para fazer com que todos os alunos/alunas não utilizem eletrônicos em aula.

Chegamos em um ponto que todos gostam, comida, pedimos a opinião de vários alunos/alunas e a maioria falou que não precisa melhorar a comida na escola, que ela já está de bom agrado.

Em várias salas ocorre algo ruim, desrespeito entre professores e alunos, brigamentos, amea-

ças, violência, entre outros, uma opinião que mesmo muito com nós, foi a seguinte:

"Eu acho que esse desrespeito com os professores é desnecessário, pois os professores são uma das pessoas que mais dão parte de nossa vida, e todos deveriam ser gratos" - Anônimo.

Continuo não adianta o aluno respeitar e não ser respeitado, uma frase que ainda hoje quando digo explica melhor o que nós estamos querendo dizer: "A pessoa de fora do muro, de humilhação de estrutura, te trata pior que a mãe" que não dá". E depois de tanto tempo, você ainda insiste em manter contato com uma pessoa dessas. Isso para mim não é surpreendente, é monotonico, é surtido.

Sobre a segurança escolar, várias pessoas opinaram dizendo que eles estão bem, mas também disseram que necessita de mais de um guarda na escola, segurança sempre é pouco.

9º ano, acham que o ensino na escola é razoável, mas em algumas partes da pesquisa, algumas pessoas disseram que é fraco, como a seguinte opinião:

"Em opinião particular, o ensino é fraco e falho - Anônimo".

A escola está com problemas de manutenção, chegamos a perguntar o que os alunos e as alunas gostariam que a escola proporcionasse para que diminuísse o calor durante a época de verão e todos os alunos e alunas que foram entrevistados disseram que o conserto dos ventiladores já seria ser o bastante.

"Os professores em sua maioria são empunhados, mas ainda falta comprometimento de suas partes" - Anônimo

Anônimo

Muitos alunos e alunas, conforme a pesquisa, disseram quase a mesma coisa. Acontece que mesmo que os professores e as professoras estejam presentes, elas e eles precisam ser mais rígidos e ter mais responsabilidades com o que eles tem que fazer. Celulares estão sendo utilizados em sala de aula, mesmo que seja proibido, a/o professor/professora não é rígido/a o suficiente para fazer com que as/os alunos/alunas não utilizem eletrônicos em aula.

Chegamos em um ponto que todos gostam, comida, pedimos a opinião de vários alunos/alunas e a maioria falou que não precisa melhorar a comida na escola, que ela já está de bom agrado. Em várias salas ocorre algo ruim, desrespeito entre professores e alunos,

	<p>xingamentos, ameaças, malícia, entre outros, uma opinião que mexeu muito com nós, foi a seguinte:</p> <p><i>"Eu acho que esse desrespeito com os professores é desnecessário, pois os professores são uma das pessoas que mais vão fazer parte da nossa vida, e todos deveriam ser gratos"</i> – Anônimo.</p> <p>Contudo, não adianta o aluno respeitar e não ser respeitado, uma frase que Landê Albuquerque disse explica melhor o que nós estamos querendo dizer: <i>"A pessoa te faz de trouxa, te humilha, te machuca, te trata pior que a mer** que ela ca**". E depois de tanto tempo, você ainda insiste em manter contato com uma pessoa dessas. Isso para mim não é superação, é masoquismo, é burrice "</i>.</p> <p>Sobre a segurança escolar, várias pessoas opinaram dizendo que ela está boa, mas também disseram que necessita de mais de um guarda na escola, segurança sempre é pouco.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração da autora (2020).

Há na entrevista uma mescla de discurso direto e indireto e as vozes sociais que podem ser extraídas reverberam discursos que circulam socialmente. Além disso, as vozes que aparecem pertencem aos/às alunos/as que opinaram nas entrevistas como também marcam a posição dos produtores do texto. Os/as participantes representados/as são os/as próprios/as estudantes, os/as professores/as e também a escola. De forma geral, pode-se dizer que nessa entrevista se constrói uma imagem negativa desses/as participantes. A escola é marcada por uma baixa qualidade de ensino, os/as professores/as, apesar de serem vistos como importantes na formação dos/as alunos/as, são colocados

como pouco comprometidos com seu trabalho e os/as estudantes são representados/as como indisciplinados/as.

Figueiredo e Bonini (2017) discutem como a mídia dominante sedimenta, ao longo de uma cadeia de recontextualizações que passa por diversas mídias e gêneros, uma representação negativa do/da professor/a e da escola pública. Ao analisar um conjunto de notícias publicadas no portal vinculado à rede Globo G1, os autores elencam cinco representações mais recorrentes desses participantes, sendo elas: “(i) a escola é um espaço deficitário e um campo de guerra; (ii) os alunos são violentos, vândalos, marginais; (iii) os professores não têm formação acadêmica adequada para lecionar; (iv) o salário dos professores é baixo e/ou precarizado; e (v) o professor é pobre, sofredor e perdedor” (FIGUEIREDO; BONINI, 2017, p. 776). Ao longo do artigo a autora e o autor vão desconstruindo essas representações, mostrando, por exemplo, que a remuneração (uma das questões principais) não corresponde à mais baixa, quando comparada a outras profissões.

Na entrevista produzida, é possível identificar algumas das representações levantadas por Figueiredo e Bonini por meio dos acentos apreciativos mobilizados. Por exemplo, a escola é vista como uma instituição em que o ensino varia entre *razoável*, *fraco* e *falho*, além de apresentar problemas estruturais como a *falta de ventiladores*. O único ponto positivo apontado pelos alunos e alunas entrevistados é quanto à *merenda*, que está *adequada*. Embora, os/as estudantes não sejam caracterizados explicitamente por violência, são vistos como indisciplinados: *usam celulares nas aulas, mesmo sendo proibido, xingam e desrespeitam seus professores*. A matéria não entra na questão da remuneração e da formação dos/as professores/as, mas é dito que eles/elas *não se comprometem o suficiente*, sendo, em algumas ocasiões, *irresponsáveis*, *pouco rígidos* e *desrespeitosos*. A terceira citação aponta para a questão da importância dos/as professores/as na vida dos/as alunos/as, implicitamente marcando uma representação de que os/as

docentes são *injustiçados/as*. Essa voz que coloca o/a professor/a em uma posição de *vítima* é rebatida, ou posta em dúvida, na sequência do texto, quando a autora e os autores trazem uma citação para sugerir que o/a professor/a precisa fazer sua parte para ser respeitado.

Tendo isso em vista, é possível sugerir que Laura e seus colegas, assim como os/as alunos/as que responderam à entrevista, tenham replicado parte das representações que são disseminadas pela mídia dominante. A forma como a imprensa veicula esse tipo de notícia contribui para a reprodução de informações, muitas vezes exageradas, que criam um imaginário do que é a escola pública brasileira na mente desses/as participantes. Essa construção social é absorvida pelos/as próprios/as professores/as e alunos/as que começam a se enxergar dessa forma. Posto de outro modo, esse tipo de visão de mundo, de tanto ser repetido, se torna senso comum e é incorporado como a única voz social possível em dada conjuntura (capitalista). Nesse sentido é que, para Figueiredo e Bonini (2017), essa representação negativa da escola, dos/as professores/as, do corpo técnico, e dos/as alunos/as é ideológica, pois ela serve para manter relações de poder e dominação da ideologia liberal.

Conforme já mencionado, a mídia dominante tem ligação com a elite brasileira, servindo como porta-voz de seus interesses. Pode-se dizer que sustentar uma representação negativa da escola contempla as expectativas dessa classe por alguns motivos. Primeiro, a escola pública, para esse grupo, serve para formar uma mão de obra barata e obediente, que não deve pensar criticamente sobre suas condições sociais. Por isso, as concepções de ensino e aprendizagem defendidas pelas elites são as tradicionais ou tecnicistas, que oferecem poucas possibilidades para emergência da transitividade dialógica crítica. Para Fernandes (2019), seria justamente esse um dos grandes trunfos do capitalismo, o de impedir o acesso a uma visão histórica da existência, negando aos

sujeitos e sujeitas a insurgência ao sistema através de uma consciência crítica.

Além disso, criando uma representação negativa da escola pública, se produz, conseqüentemente, uma exaltação ao setor privado de ensino; àquele que, nesse mundo ideal, seria capaz de oferecer um ensino de qualidade com profissionais capacitados/as e alunos/as disciplinados/as. Além disso, a imagem da educação pública como um problema é terreno fértil para setores privados ligados à área da educação eclodirem com metodologias mecânicas, programas e *softwares* supostamente capazes de reverter baixos índices de aprendizagem e de transformar a instituição escolar. Desse modo, uma rede de empresas particulares lucra com a manutenção do discurso negativo da escola pública. A representação negativa da escola pública e o engrandecimento da escola privada também contribuem para criar um discurso de comodificação da educação – processo pelo qual há comercialização ou produção mercadorias (*commodities*) de domínios e instituições sociais que, em sua origem, não se enquadram na produção e comercialização de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001[1992]). Por exemplo, no setor da educação privada, alunos/as e cursos passaram a ser vistos como clientes e mercadorias, marcadamente a partir dos anos 90.

Se for considerado que na entrevista produzida por Laura e seus colegas houve passividade, quando o papel das/dos estudantes foi o de reprodução do que é dito pela mídia dominante, poderíamos inferir que houve pouca transitividade ou até mesmo intransitividade na escrita da matéria. Outra possibilidade seria interpretar que os alunos e alunas, sabendo de todas essas questões, escolheram produzir um texto que desqualificasse a escola. Não parece que esse seja o caso, pois isso pouco favoreceria a eles e elas. Em geral, as/os estudantes de Lázaro Marques são alunos/alunas de baixa renda que têm na escola pública uma das únicas alternativas para sua qualificação. Por isso, parece prevalecer na entrevista uma visão

dominante sobre a escola, havendo ainda uma consciência crítica incipiente para se posicionar frente aos assuntos debatidos, revelando-se aí uma temática que a escola pode abordar com maior afinco e com possíveis bons resultados em termos da qualificação cidadã e política dos/as estudantes.

A entrevista termina falando sobre a segurança da escola. Embora a instituição seja apontada como um ambiente seguro pelos alunos e alunas, é dito que poderia haver mais um vigilante, pois *segurança sempre é pouco*, reafirmando um discurso dominante do medo (da sociedade de risco, da insegurança). Essa primeira edição do jornal começou a ser construída durante o processo de eleições presidenciais, sendo finalizada quando Jair Bolsonaro já havia sido eleito. É bastante provável que a voz social que levanta a questão da segurança pública seja uma marca que faz referência à época da campanha do ex-presidente, uma vez que o suposto combate à violência e a suposta defesa da segurança foram um dos principais motes de sua candidatura. Laura usou em algumas situações falas dos discursos de Bolsonaro em discussões em aula, sempre em um tom defensivo. Além disso, quando a entrevista sugere que *os professores são irresponsáveis e pouco rígidos* há uma voz social que pode ser associada com a defesa de um *ensino autoritário e disciplinador*, possivelmente *militar* como passou a ser defendido na época pelo então presidente Bolsonaro. Partindo do ponto de que o governo pouco defende os direitos das classes mais baixas e se declara abertamente como favorecedor do conservadorismo e da elite, pode-se dizer que novamente faltou transitividade da aluna ao se posicionar dessa forma em seu texto.

Além disso, embora na entrevista os/as alunos/as da escola sejam marcados por indisciplina e falta de interesse em estudar, é importante sinalizar que o desenvolvimento do jornal escolar não indica exatamente isso. O comprometimento da turma e seu comprometimento com o jornal aumentaram consideravelmente no segundo ano da pesquisa. Isso permite associar a indisciplina

como sintoma de uma falta de conexão da escola com esses alunos e alunas. Dito de outra forma, é possível levantar que o modo como a escola busca se conectar com esses/essas estudantes esteja falhando, sendo necessário que se repense as metodologias de ensino adotadas.

Outro exemplo que pode ser dado é que no final de 2019 foi anunciado que a escola seria fechada pelo Estado de Santa Catarina por conta de alegados problemas estruturais. Os reparos a serem realizados levariam cerca de dois anos e teriam alto custo e, por isso, o governo optava por fechar a escola por tempo indeterminado e transferir todos e todas para outras instituições. Esse anúncio criou em alguns alunos e alunas um movimento de resposta, em que comissões e protestos foram organizados. Parte da turma que havia participado da experiência do jornal aderiu ao movimento. No final do ano a escola foi fechada mesmo com os protestos, mas o movimento foi interessante para mostrar que esses alunos e alunas foram transitivos, se engajando em um tipo de luta social.

Esse acontecimento pode ser um indicativo de que o jornal escolar fez algum tipo de diferença na formação das/dos estudantes. A fim de indicar como esse tipo de criticidade apareceu ao longo do desenvolvimento da Folha Lázaro Marques, o Quadro 2 ilustra um texto que foi publicado na segunda edição e no qual marcas de transitividade crítica podem ser identificadas a partir da investigação das posições axiológicas presentes em uma carta aberta da turma contra o machismo produzida por duas estudantes: Lara e Liliana.

Quadro 2 – Texto da carta aberta publicada na segunda edição do jornal

Foto do texto no jornal com imagens	Produção textual
 <p>Carta aberta contra o machismo</p> <p>Machismo é um comportamento construído por atitudes e opiniões de um homem que recusa a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Alguém que tem pensamento machista acredita que os homens são superiores.</p> <p>A partir desse tema, as alunas Líliana e Lara decidiram fazer uma carta aberta para mostrar como o machismo afeta elas e outras alunas. Essa carta é fruto de relatos das meninas do nono ano da escola Lázaro Marques e também de vídeos e textos da internet.</p> <p>De: Líliana e Lara Para: Homens e aqueles que se interessarem em combater o machismo.</p> <p>Todos os dias que vou sair, penso no trajeto que vou fazer e tenho que repensar a roupa que vou usar numa tentativa falsa de não ser assediada ou taxada como "vulgar". Sempre que saio na rua e passo por esses lugares, onde têm homens, até mesmo mais velhos, me sinto como um objeto, tendo que estar sempre alerta. E é bom lembrar que quando um homem faz algum comentário para mim na rua, não é elogio, é assédio. Um elogio me faria bem e esses comentários me fazem ficar constrangida ou com medo.</p> <p>Quando a gente diz que sente medo dos homens não é necessariamente do passado, mas sim de tudo que, infelizmente, ele representa. Das notícias que a gente vê todos os dias. Muitas vezes, isso vira algo "comum" escutamos até mesmo dentro de casa que "tudo bem, pois isso é coisa de homem".</p> <p>Todas essas coisas que citamos, pode trazer um desconforto a você, mas só de você ter consciência disso e mostrar pequenas atitudes, já faz diferença. E não entendemos que isso possa parecer rouco, principalmente, por ser um realidade diferente da sua, mas infelizmente isso acontece todos os dias.</p> <p>Existe um grande abismo de diferença entre a gente, porque o que eu represento nunca te diminuiu, nunca te fez sentir vulnerável ou inferior... Você nunca teve medo de mim...</p> <p>O machismo mata todos os dias!</p> <p>Não queremos ser "cantadas", queremos ser respeitadas!</p> <p>"Nunca um homem sentiu um constrangimento em responder para mim quando eu me sentia assediada, quando eu não me sentia confortável, quando eu não me sentia segura e quando eu não me sentia respeitada. Mas quando eu me sentia constrangida, quando eu me sentia vulnerável e quando eu me sentia inferior, eu sempre senti medo de mim".</p> <p>Relatos retirados da internet</p> <p>Basta de violência contra a mulher!!</p>	<p>Machismo é um comportamento construído por atitudes e opiniões de um homem que recusa a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Alguém que tem pensamento machista acredita que os homens são superiores.</p> <p>A partir desse tema, as alunas Líliana e Lara decidiram fazer uma carta aberta para mostrar como o machismo afeta elas e outras alunas. Essa carta é fruto de relatos das meninas do nono ano da escola Lázaro Marques e também de vídeos e textos da internet.</p> <p>De: Líliana e Lara Para: Homens e aqueles que se interessarem em combater o machismo.</p> <p><i>Todos os dias que vou sair, penso no trajeto que vou fazer e tenho que repensar a roupa que vou usar numa tentativa falsa de não ser assediada ou taxada como "vulgar". Sempre que saio na rua e passo por esses lugares, onde têm homens, até mesmo mais velhos, me sinto como um objeto, tendo que estar sempre alerta. E é bom lembrar que quando um homem faz algum comentário para mim na rua, não é elogio, é assédio. Um elogio me faria bem e esses comentários me</i></p>

	<p><i>fazem ficar constrangida ou com medo.</i></p> <p><i>Quando a gente diz que sente medo dos homens não é necessariamente da pessoa, mas sim de tudo que, infelizmente, ela representa. Das notícias que a gente vê todos os dias. Muitas vezes, isso vira algo “comum” escutamos até mesmo dentro de casa que “tudo bem, pois isso é coisa de homem”.</i></p> <p><i>Todas essas coisas que citamos, pode trazer um desconforto a você, mas só de você ter consciência disso e mudar pequenas atitudes, já faria diferença. E nós entendemos que isso pode parecer loucura, principalmente, por ser uma realidade diferente da sua, mas infelizmente isso acontece todos os dias.</i></p> <p><i>Existe um grande abismo de diferença entre a gente, porque o que eu represento nunca te diminuiu, nunca te fez sentir vulnerável ou inferior... Você nunca teve medo de mim...</i></p> <p>O machismo mata todos os dias!</p> <p>Não queremos suas “cantadas”, queremos seu respeito!</p> <p>Basta de violência contra a mulher!!</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração da autora (2020).

A carta aberta é um gênero discursivo que tem sua origem nas cartas pessoais, mas ao invés de atingir poucos destinatários, tem objetivo de se dirigir a um grande número de pessoas. Geralmente, é utilizada para manifestar um posicionamento frente à assuntos que

são de interesse coletivo. No caso da elaborada por Lara e Liliana, havia um tipo de conscientização a ser feita contra o machismo. Em termos de estrutura, a carta apresenta um título *carta aberta contra o machismo*, dois parágrafos introdutórios nos quais é definido o que é machismo e é apresentado o objetivo geral do texto: mostrar como elas e outras alunas são afetadas pelo comportamento e, assim, funcionar como um tipo de conscientização. Após isso, há a marcação das remetentes (as duas alunas) e dos/as destinatários/as (homens machistas, por um lado, e pessoas interessadas em combater o machismo, por outro). O texto principal, que consiste na voz das duas alunas produtoras, aparece na forma de relato pessoal. Por fim, há algumas frases de destaque e duas ilustrações. Há predominância do discurso direto, mas o discurso indireto também aparece nos dois primeiros parágrafos.

Para a produção dessa carta aberta houve um debate da pauta com todos e todas as estudantes sobre o tema. As duas autoras também criaram um grupo virtual no aplicativo *WhatsApp*, em que colocaram todas as alunas da turma para conversar e trocar experiências sobre como o machismo afetava suas vidas. Além disso, para a produção do texto foi feita uma pesquisa em *blogs* e canais do *Youtube*, já consumidos pelas duas alunas. Por fim, observa-se que, assim como Laura que já tinha uma avaliação sobre a escola quando produziu a entrevista, Liliana e Lara também já possuíam uma postura de combate ao machismo e de defesa dos direitos das mulheres, que está bastante marcada no texto.

Como participantes representados, identifica-se as mulheres como um grupo maior (que incluiria as autoras, alunas da turma e da escola) e homens como outro grupo que também pode fazer referência aos alunos da turma e da escola, que convivem mais diretamente com essas estudantes. Na carta, as mulheres, que fazem um pedido bastante insistente para que os homens as reconheçam como coparticipantes no jogo social, assumem uma postura de constante alerta, dando sucessivas explicações sobre

comportamentos masculinos que interferem nas suas vidas e na sua segurança. Os homens são representados como agentes que parecem desconhecer que têm uma conduta errada ou são apenas relapsos quanto a esse comportamento. Dessa forma, na carta aberta, mulheres e homens são representados por diferenças.

Alguns acentos apreciativos expressam os contrastes entre posições ocupadas por homens e mulheres. Por exemplo, quando as alunas dizem que a mensagem delas pode trazer *desconforto para você* ou que *pode parecer loucura* por ser uma *realidade diferente da sua* e, ainda, quando é dito que existe um *abismo de diferença* entre os dois participantes, pois o que elas representam não deveria fazer com que os homens se sentissem *vulneráveis* ou *inferiores*.

Além desses pontos, destacam-se acentos apreciativos mobilizados na carta que mostram a preocupação com o *trajeto* que fazem e com a *roupa* que usam. Mais adiante, elas relatam que, em relação aos homens, se sentem como *objetos*, *ficam constrangidas*, *sentem medo*, *vulnerabilidade* e *inferioridade*. Isso faz com que elas fiquem *sempre alertas*. Chama atenção também o uso da palavra *tentativa falha para não ser assediada*, e *taxada como vulgar*. Há referências sobre situações de assédio que continuam acontecendo. Sobre isso há de se considerar que Santa Catarina tem tido aumentos consideráveis nos casos de feminicídio a cada ano.

No texto de Liliana e Lara há um trecho que diz que *comentários* feitos por homens na rua *não são elogios*, mas sim *assédio*, pois um elogio faz uma mulher se sentir bem e esse tipo de situação as faz se sentirem constrangidas ou com medo. Nessa parte do enunciado, pode-se identificar o embate entre duas vozes sociais: das/dos sujeitos/as que consideram que não há problema em proferir *cantadas* para mulheres na rua e daqueles ou daquelas, como as autoras, que acreditam que há. Entendendo que a linguagem é permeada por marcas pluridiscursivas que coexistem, algumas em consonância, outras em dissonâncias (BAKHTIN,

1998[1934]), o texto das duas alunas marca esse embate entre essas duas vozes.

É importante, sobre isso, sinalizar que em Santa Catarina, assim como no Brasil, apesar dos casos crescentes de feminicídio e desigualdade de gênero, tem crescido o número de pessoas que banalizam o assédio. Exemplo disso foi a fala de um deputado estadual, Jessé Lopes, de Santa Catarina que, em janeiro de 2020, disse que é um direito da mulher ser assediada, pois esse ato massageia o ego. Segundo esse deputado, as mulheres já conquistaram todos os direitos necessários, inclusive tendo até, muitas vezes, mais direitos do que os homens. Ainda, para ele, as feministas pretendem tirar o direito dos homens. Embora essa fala seja posterior à produção da carta aberta, esse tipo de discurso já era comum naquela época e surgiu quando, no debate da pauta, foi discutida a variedade de frases machistas com as quais as mulheres aprendem a conviver desde cedo.

Em certo momento, a carta ilustra como algumas condutas masculinas machistas são banalizadas, como quando as autoras relatam que, muitas vezes, isso se torna [tão] comum que elas escutam até mesmo dentro de casa frases que dizem que isso é coisa de homem. A normalização desses comportamentos poderia justificar o tom usado por Liliana e Lara em parte da carta. Por exemplo, quando elas dizem que a mensagem pode trazer desconforto para o leitor ou que pode parecer loucura o que elas estão dizendo. Essas opções de linguagem podem indicar o embate de vozes sociais que se referem a duas construções sociais sobre o comportamento masculino: uma que ainda é dominante (a defendida pelo deputado estadual Jessé Lopes, por exemplo) e uma nova concepção sustentada pelas autoras.

Pode-se dizer que atitudes masculinas que antes eram normalizadas estão passando por um processo de transformação. Uma reivindicação que antes era apenas de movimentos sociais vem ganhando mais força na população e, atualmente, tem havido

uma tentativa mais visível de mudança em termos das práticas machistas. Consciente disso, nos últimos anos, toda vez que esse tipo de discurso surge ou quando se fala do aumento do número de feminicídios, a mídia dominante tem adotado uma postura de combate aos machismos e assédios através da produção de matérias educativas e da promoção de campanhas, por exemplo. Possivelmente, para se promover como um espaço plural e inclusivo a mídia tem visto que defender esse tipo de posicionamento axiológico é necessário, principalmente, para continuar se mantendo atual¹⁵.

Ferretti-Soares (2013), ao examinar as práticas sociais que se constituem na série televisa “O Sagrado” (da Rede Globo), apontou que, embora na série haja defesa de relações igualitárias, de preocupação com questões sociais legítimas e ações de real responsabilidade social, há também um uso da questão religiosa para a promoção da Rede Globo e das empresas que compram espaço publicitário no programa. Ao fazer isso, deixa de focalizar a resolução de problemas sociais, para utilizá-los a favor da instituição empresarial (FERRETTI-SOARES, 2013). De forma semelhante, uma interpretação possível é que o jornalismo hegemônico usa em alguma medida desse movimento social que tem surgido em defesa dos direitos das mulheres para se promover como veículo socialmente progressista e socialmente engajado com causas minoritárias.

¹⁵ É importante notar que a imprensa dominante, por vezes, tem agido de maneira dúbia quanto a essa temática. No jornalismo e em programas de entretenimento como novelas, a Rede Globo, por exemplo, tem adotado um tom mais progressista a favor dos direitos das mulheres. No entanto, em outros programas, como *Big Brother Brasil*, há um apagamento desses mesmos discursos com uma difusão de comportamentos misóginos. Considerando que há uma conjuntura brasileira (que vai da época de desenvolvimento desta carta aberta até os dias atuais) em que posições ideológicas estão cada vez mais polarizadas, esse tipo de atitude tem se tornado uma ação corriqueira da mídia como forma de atingir todos os públicos e de se manter conectada com todos eles.

É difícil não considerar que, em alguma medida, Liliana e Lara não tenham sido influenciadas pelo jornalismo dominante. Na carta as alunas citam as *notícias que escutam todos os dias* sobre assédio e machismo. Em outro ponto dizem que o *medo que sentem dos homens não seria da pessoa, mas do que ela representa*. Há possibilidade de que essas notícias e essas representações venham da imprensa dominante. Como já indicado, elas são leitoras de conteúdo independentes, mas também são constantemente influenciadas por informações da mídia hegemônica, visto que, geralmente, ela tem um alcance muito maior. Assim, por mais que elas partam de veículos independentes na produção do texto, há certa influência do jornalismo dominante.

No entanto, isso não invalida o texto delas como produção crítica e autoral. Mesmo sob essa influência, elas revelam aspectos da construção de suas transatividades. Posto de outra forma, as alunas escolheram um tema que as afeta diariamente, discutiram o assunto com as demais colegas e produziram uma resposta a essas situações. Há nesse processo uma postura de olhar para seu contexto e se opor a um tipo de opressão, movimento que caracteriza, senão a transitividade crítica, um processo pelo qual elas estão se construindo como autoras e estão chegando a um estágio de consciência crítica e dialógica.

Um ponto que poderia ser levantado contra o texto é quanto ao objetivo das autoras para o combate do machismo, que pode ser considerado pequeno. Na matéria elas dizem: “*mas só de você ter consciência disso e mudar de pequenas atitudes já faria a diferença*”. Pode-se questionar se somente a mudança de *pequenas atitudes* seria suficiente para terminar com condutas machistas que, muitas vezes, se tornam casos de feminicídio. O tom bastante insistente que as duas meninas utilizam ao longo da carta, realizando inúmeras explicações sobre comportamentos masculinos que interferem negativamente nas suas vidas, pode ainda ser muito ingênuo quando talvez precisasse ser mais agressivo

para assim conquistar resultados efetivos. Por isso, por vezes, parece existir um tipo de transitividade que ainda é ingênua, mas que, ao mesmo tempo, marca o processo de construção da consciência crítica das alunas, que ainda são adolescentes e estão se construindo como mulheres.

As duas terminam o texto com duas frases: “O machismo mata todos os dias!” e “Não queremos suas cantadas, queremos seu respeito!”. Esses trechos funcionam como frases de efeito, bastantes recorrentes na internet, podendo aparecer citações iguais e/ou semelhantes em vários *blogs* e *sites*. Ao fazer uso dessas construções marcantes, as autoras expressam a dialogicidade da linguagem (BAKHTIN, 1997[1953]; BAKHTIN, 2006[1929]) e também conferem certo discurso de autoridade ao seu texto. Elas também escolheram duas ilustrações para colocar na carta, as quais sugerem que as mulheres se unam para lutar contra o machismo e promover seus direitos. Com essa mensagem final – e por meio de duas figuras – elas encerram sua matéria para o jornal, retomando um pouco do processo de desenvolvimento do texto: do debate da pauta à criação de grupo, em que as estudantes da turma trocaram suas experiências sobre machismo, houve um movimento de sororidade entre as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um texto produzido por um aluno ou aluna, como as matérias jornalísticas veiculadas no jornal escolar Folha Lázaro Marques, é sempre um enunciado (e um gênero discursivo) que se constitui de práticas sociais e que invariavelmente carrega vozes que marcam certos contextos históricos (BAKHTIN, 1998[1934]). Diferentes vozes relatadas em um texto podem representar diferentes discursos, que seriam as formas de representar o mundo. A transitividade, ou a intransitividade, vai surgir em decorrência do tipo de prática social e das posições de mundo que serão

articuladas na produção do texto, podendo ser críticas quando houver práticas de emancipação e passivas quando houver dominação (BONINI, 2017).

Ao produzir um jornal escolar, a partir do jornalismo independente, esperava-se possibilitar aos estudantes práticas de consciência crítica. Em alguma medida isso foi alcançado, mas a análise também indicou que nos textos houve momentos de pouca transitividade. A entrevista publicada no primeiro jornal ilustra esse caso. No primeiro número da Folha Lázaro Marques, o tempo para produção foi reduzido e ocorreu pouca interação com jornalistas dos portais independentes. Além disso, não houve discussão coletiva de pautas, o que se refletiu consideravelmente nos textos das/dos estudantes. Em geral, as produções textuais publicadas na primeira edição foram textos acanhados e sem aprofundamento dos temas. No caso da matéria principal, a entrevista aqui analisada, prevaleceram posições de mundo pouco críticas e que carregavam traços de passividade frente às temáticas da escola, do ensino, dos docentes e discentes.

No entanto, no segundo ano, houve uma mudança que pode indicar uma possível resignificação do processo. Com um maior número de encontros, com discussão das pautas, com atividades planejadas com o jornalismo independente e com o aumento do período destinado à escrita dos textos, houve adensamento das produções das/dos estudantes, que dobraram de tamanho, sendo cada assunto tratado com uma maior profundidade em relação à primeira edição. A análise da carta aberta, matéria principal da segunda edição, ilustra esse movimento, evidenciando como as duas autoras estão se construindo como mulheres e como sujeitas sociais. As duas alunas coordenaram um processo de discussão do tema, que culminou com a produção de um texto cujo objetivo foi o de conscientizar sobre o machismo. Como ilustrou-se anteriormente, por mais que, em alguns momentos, as autoras apresentem tom e objetivos que possam ser considerados

ingênuos, o texto também marca um estágio no qual essas duas adolescentes estão se tornando cidadãs emancipadas.

A experiência indica que pensar o jornal escolar a partir do jornalismo independente ou questionar o papel do jornalismo dominante nas aulas de Língua Portuguesa é uma forma de promover a educação crítica; o que, na conjuntura atual, precisa ser tomado como um programa basilar de políticas públicas. Necessita-se de um trabalho conjunto da academia, dos portais de jornalismo independente e da escola em temas da circulação social discursos/representações de mundo e da formação crítica e participativa dos/as estudantes. A formação crítica precisa ser vista como um trabalho de base e como um compromisso social de todos os setores progressistas.

PARTE IV

O JORNAL ESCOLAR ON-LINE

JORNAIS ESCOLARES ON-LINE E A RELAÇÃO COM O DISCURSO JORNALÍSTICO DOMINANTE

Daniella de Cássia Yano

INTRODUÇÃO

A educação básica tem reinventado metodologias de ensino e aprendizagem de linguagem por meio do trabalho com os gêneros. No entanto, como sugere Bonini (2013), ainda se pode avançar nesse caminho, no sentido de refletir, junto com os/as estudantes em sala de aula, sobre o papel que os gêneros cumprem na constituição das práticas de linguagem (de maneiras habituais de agir pela linguagem), principalmente no que se refere às relações de poder. Nessa direção, o ensino procura promover o desenvolvimento da criticidade e privilegiar a autonomia discente a partir de uma perspectiva libertadora (FREIRE, 2009[1967]).

Um dos recursos didáticos que se enquadram nesse cenário é o jornal escolar, uma ferramenta produtiva para o trabalho com a linguagem e de grande importância social (BONINI, 2011a). A prática com o jornal escolar, além de motivar o envolvimento e a participação coletiva dos alunos e alunas, colabora para a formação de leitores/as críticos/as e de escritores/as detentores/as de uma escrita autoral e comprometida socialmente. Nesse quesito, o jornal escolar atua como veículo de divulgação do projeto de dizer desses/as estudantes, favorecendo o protagonismo discente.

Entretanto, considerando o âmbito do Ensino Médio, que é o estágio de ensino alvo desta pesquisa, o jornal escolar não tem sido

uma prática tão comum quanto poderia¹. Esse fato parece estar relacionado à crítica que essa etapa escolar tem recebido de não conseguir atender à demanda dos/as jovens por maior participação social e política, por espaço para suas manifestações e para significar os conteúdos aprendidos (BRASIL, 2013a). De modo geral, há ainda uma carência de canais de atuação institucionalizados e compartilhados publicamente para o reconhecimento e valorização do dizer desses/as alunos/as. A falta de políticas públicas realmente efetivas para o Ensino Médio, ou a existência de projetos políticos que não condizem com tal contexto escolar e desconsideram a identidade desse público, colaboram para validar a crescente evasão e desinteresse ocorridos nesse nível do ensino. Para uma geração em que a informação “transborda” da internet² para a palma de suas mãos, é possível que as práticas escolares entediem por persistirem em concentrar seu foco exclusivamente no domínio do conteúdo, o que não é o bastante para o domínio de um saber crítico, para uma aproximação realmente autêntica e posicionada com as práticas sociais (maneiras habituais de agir em sociedade), em que o/a estudante sai de um estado de passividade e deixa de ser rele espectador/a³.

Já o jornal escolar na modalidade on-line corresponde, atualmente, às concepções intrínsecas da sociedade contemporânea, na qual a informação é disseminada rapidamente e intensifica o processo interativo que se dá de modo instantâneo, por meio de textos multimodais, ou seja, textos compostos de variados recursos semióticos e pelo uso de aparatos tecnológicos.

¹ Em levantamento realizado (YANO, 2020), foi possível verificar que o número de jornais escolares de Ensino fundamental mostrou-se maior que o de jornais de Ensino Médio.

² Esclareço que não utilizo itálico nos estrangeirismos deste texto, como blog, site e link ou hiperlink, por exemplo, por já serem de uso amplo na língua portuguesa. Além disso, o recurso itálico é aqui usado para destacar os textos dos jornais escolares on-line escritos pelos/as alunos/as.

³ O capítulo de Leal (neste livro) mostra como uma experiência que utiliza de ferramentas digitais pode aproximar a escola da realidade cotidiana do/a aluno/a.

Porém, apesar dos diversos trabalhos na área da linguagem no Brasil, que trazem contribuições fundamentais para alicerçar novos estudos sobre o jornal escolar (IJUIM, 2005; BALTAR, 2003; BONINI, 2011a, 2017)⁴, poucas ainda são as pesquisas⁵ que fazem referência ao jornal escolar on-line (doravante JEO). E as que o fazem, geralmente, utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como motivacionais para o processo de leitura e escrita sem, contudo, adentrar nos atributos do JEO, estimar sua contribuição para o ensino e a aprendizagem de textos multimodais ou observar quais práticas ele viabiliza.

É nesse sentido que este artigo, excerto de minha tese de doutorado (YANO, 2020), busca contribuir com as discussões sobre jornais escolares, considerando as apresentadas neste livro, acrescentando o JEO nesse rol de pesquisas, com o propósito de aprofundar o conhecimento das características desse hipergênero e de buscar entender quais tipos de práticas discursivas ele favorece. Para tanto, utilizo como material de análise JEOs produzidos por alunos e alunas de Ensino Médio, etapa da Educação Básica na qual eu atuo como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

Cabe acentuar que a pesquisa realizada, portanto este capítulo, está alicerçada na Análise Crítica de Gêneros (ACG), mais especificamente alinhada à abordagem de Bonini (2010, 2013), a partir da inter-relação de três quadros teóricos: a visão de Fairclough (2003), especialmente no que se refere ao conceito de prática social, compreendida como forma habitual de agir no

⁴ Cito aqui exemplos de algumas referências que são frequentemente utilizadas, reconhecendo que há outras pesquisas relevantes nessa área.

⁵ Uma investigação feita no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), atualizada em 27 de julho de 2020, tendo como termos de busca uma combinação das palavras: jornal escolar, escola, on-line, digital e virtual, obteve como resultado sete pesquisas, sendo uma tese e seis dissertações: Gonçalves (2015), Macena (2013), Marques (2017), Pinheiro (2011), Ribeiro (2016), Santos, V. (2018) e Souza (2016).

mundo; a noção bakhtiniana de gênero como forma relativamente estável do enunciado (BAKHTIN, 2006[1953]); e a ideia de transitividade crítica, conforme proposta por Freire (2009[1967]), como formação da consciência social (BONINI, 2013).

Nessa concepção, o gênero é considerado como uma maneira de pensar e promover a transitividade crítica, visando à manifestação da consciência dos/as sujeitos/as rumo a sua autonomia e posicionamento frente a questões sociais. Desse modo, a ACG permite analisar o funcionamento do JEO como meio de realização de práticas discursivas que podem tanto representar reforço quanto transformação em relação à leitura que se faz da mídia dominante e das desigualdades que ela ajuda a promover.

Importa, neste artigo, destacar os aportes de Fairclough (2003) como fundamentos centrais para tratar dos textos de quatro JEOs que compuseram o *corpus* do estudo, no intuito de verificar como são neles representadas partes do mundo pelos/as discentes. Assim, inicialmente, busco traçar um perfil teórico inicial do JEO, explicitando sua concepção como hipergênero; em seguida, procuro expor um levantamento dos temas que se mostram mais frequentes e significativos nesses JEOs, de modo a destacar os discursos que apresentam; para, então, discutir a relação com o modo de abordagem desses temas no jornalismo dominante.

O JORNAL ESCOLAR ON-LINE

No campo teórico, assumo o JEO a partir de sua constituição como hipergênero. Para compreender esse conceito, Bonini (2011b) primeiro explica as relações do gênero com a mídia e depois as relações genéricas. Antes, seguem as definições basilares de mídia, gênero e suporte⁶, elaboradas pelo autor:

⁶ Ainda que o conceito de suporte não seja tema de discussão neste trabalho, ele perpassa os demais conceitos e, por não ser consensual entre os/as pesquisadores/as, seu registro colabora para esclarecer a opção aqui adotada.

- a) gênero – unidade da interação linguageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e um modo característico de produção. Pode ser de natureza verbal, imagética, gestual, etc. Como unidade, equivale ao enunciado bakhtiniano;
- b) mídia – tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem.
- c) suporte – elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção). (BONINI, 2011b, p.688)

Assim, seguindo as premissas de Bonini (2011b), a mídia é o elemento-chave na circulação dos gêneros e de gêneros compostos de outros gêneros (como o hipergênero), oferecendo coordenadas nas quais os gêneros se ajustam. O gênero, por sua vez, compõe a unidade de interação linguageira e circula no interior da mídia. Assim, o gênero está “sempre imerso em uma série de relações contextualizadoras que lhe são constitutivas” (p.691), uma delas é o hipergênero. Bonini (2011b) assim define o hipergênero: “os gêneros, por vezes, são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado) que estou chamando de hipergênero” (p.693). O autor traz como exemplo o jornal:

Uma notícia é produzida em um jornal como parte de um grande enunciado, de modo que ela se relaciona necessariamente com os demais gêneros produzidos (com a chamada, com o editorial, com os artigos, etc.). Todo hipergênero, como o jornal, a revista, o site, apresenta um sistema de disposição dos enunciados que envolve gêneros organizadores (sumário, introdução, editorial, chamada, etc.) e gêneros de funcionamento (notícia, romance, tratado, entrevista, etc.). (BONINI, 2011b, p.692)

Nesse contexto, pela correspondência com o jornal, o JEO é um hipergênero. Além disso, é possível reafirmar essa característica

do JEO por apresentar-se inevitavelmente na internet, ou seja, um hipergênero dentro de uma mídia. De acordo com Bonini (2011b), a internet, como mídia, é composta de gêneros organizacionais, como sites de busca, e gêneros funcionais, que são os diversos tipos de sites. Para o autor:

A mídia internet se organiza e funciona basicamente por meio de hipergêneros: sites de busca, sites institucionais, dicionários e enciclopédias, páginas pessoais, blogs, etc. Em todos eles, podem ser introduzidas outras mídias: vídeo, e-mail, arquivo (pdf, doc, ppt, entre outros), chat, fórum, programa de conversação instantânea (p. ex., MSN), fotografia, áudio, etc. (BONINI, 2011b, p.700)

Assim, o JEO é um hipergênero, por meio do qual a interação ocorre, inserido no contexto da mídia internet. Esse fenômeno da convergência das mídias modifica práticas sociais e concebe outros funcionamentos para os gêneros tradicionais (BONINI 2011b), o que se pode verificar com as práticas que envolvem o JEO em comparação com o jornal escolar impresso, por exemplo, pois suas estruturas permitem práticas de leitura diferentes.

Quanto à estrutura, é evidente a relação do JEO com as publicações jornalísticas, o que não significa que haja a necessidade de um modelo rígido quanto a seu formato, tampouco inflexibilidade quanto às particularidades organizacionais dos gêneros jornalísticos; trata-se de um jornal escolar, com finalidades significativas próprias, mais abrangentes e diversas da mera transmissão de informações. Contudo, é preciso considerar que o jornal é um objeto singular que, de qualquer modo, é reconhecido por sua estrutura composicional. Como nota Sobreiro (2006, p.48, grifo do autor): “O *formato jornal* (em sua essência elementar, anterior a qualquer tipo de ligação com empresas, grupos ou ideologias) está consagrado em todo planeta”, o que também implica em servir como modelo para o jornal escolar. É um legado que se adapta ao momento de grandes transformações que traz a

modernidade tardia (GIDDENS, 1991), em que uma nova forma de comunicação promovida pela era digital modifica também ações, costumes e práticas sociais.

A despeito de prós e contras da internet, é fato comum que as tecnologias alteraram os paradigmas da comunicação: “Vivemos no mundo digital, em que tudo pode ser copiado, multiplicado e divulgado em questão de segundos, para ser visto no mundo inteiro” (SOBREIRO, 2006, p.49). Nessas condições, ocorre uma troca estabelecida entre tradição construída em torno do formato do jornal impresso concedida para o meio virtual que, em contrapartida, lhe confere a velocidade e a interatividade. No âmbito escolar, os/as estudantes integram uma geração multimídia e, portanto, além de uma aceitação natural ao trabalho com o JEO, sua produção permite que novos elementos possam ser incorporados à tradição do formato impresso (SOBREIRO, 2006), ou seja, não há uma única estrutura cristalizada do JEO, mas sim modos de transformação e adequação ao que já se tem de convencional na esfera do jornalismo para ser repensado na esfera escolar.

Igualmente do campo do jornalismo é que tomo emprestados alguns conceitos para adaptá-los ao JEO, como as seis características do webjornalismo propostas por Palacios (2018[2003]): multimídia/convergência, interatividade, hipertextualidade, customização do conteúdo/personalização, instantaneidade/atualização contínua e memória. O autor explica que tais características são potencialidades oferecidas pela internet para o jornalismo on-line, e isso significa que nem todas são simultaneamente utilizadas como uma fórmula; alguns jornais têm uma preocupação maior com a interatividade, outros com as atualizações e assim por diante. Sobre cada uma delas, com base em Palacios (2018[2003]), pode-se considerar que a *multimídia* refere-se à conversão dos recursos tradicionais de outras mídias em notícias para web, digitalizando a informação, como textos, sons e imagens que atuam de modo complementar

para formar um único texto de narração dos fatos. Quanto à *interatividade*, há várias situações que a definem. Ela ocorre por meio de um conjunto de processos que envolvem a situação do/a leitor/a de um jornal on-line, como opiniões por fóruns, ou conversas por chats com jornalistas, ou mesmo a própria navegação pelo hipertexto, os quais podem constituir o processo interativo. Já a *hipertextualidade* permite movimento e diferentes caminhos de leitura conectando textos (incluindo fotos, vídeos, sons, animações etc.), os quais se complementam através de links. A *personalização* é a opção de configurar os produtos jornalísticos de acordo com os interesses individuais do/a leitor/a, com padrões preestabelecidos conforme sua preferência, como a configuração de notícias mediante uma pré-seleção de assuntos, por exemplo. A *memória*, enquanto dispositivo do meio digital, favorece um armazenamento maior das informações disponíveis na internet, não importando o tamanho de uma notícia, de modo mais técnico e econômico em relação a outras mídias e propicia acesso fácil a conteúdos anteriores. E, por fim, a *instantaneidade* diz respeito à agilidade de atualização do conteúdo, possibilitando a renovação da informação conforme o acompanhamento dos fatos no exato momento em que acontecem.

Todos esses aspectos podem ser orientados para o JEO com o objetivo de estabelecer alguns critérios para que ele se constitua como tal. São quesitos como multimídia ou personalização que, apesar de constarem em certa medida no jornal escolar impresso, são potencializados no JEO. Ao inserir imagens, vídeos, sons e links, esse conjunto só se executará adequadamente se estiver conectado à internet, ou seja, se estiver on-line; daí o JEO passando a ter a característica da multimídia e da hipertextualidade como ocorre na esfera do jornalismo on-line. Além de possuir links, vídeos, imagens, sons e tantos outros recursos que a web permite, o JEO também pode favorecer a interatividade com os/as leitores/as em espaços para comentários,

por exemplo. Há ainda diversos recursos que podem ser usados, como a participação em enquetes, ou um local destinado especificamente para determinados grupos de arte e cultura, o que já leva a uma certa personalização. E tudo tem capacidade de ser constantemente atualizado, em uma frequência pré-determinada, conforme acordado com os/as alunos/as, ou de acordo com a disponibilidade dos/as responsáveis, para a postagem de novos textos, mantendo certa periodicidade. A memória também é um atributo que pode se materializar no JEO, ao se disponibilizar textos complementares e links de edições passadas. O que se pode reconhecer como sendo um JEO diz respeito ao fato de ele comportar, de algum modo, tais características, não separadamente, mas combinadas, de forma que umas aparecem mais acentuadas, outras nem tanto, variando conforme a proposta pedagógica para o trabalho com esse tipo de jornal e objetivo do produto quando pronto.

Essas características evidenciam a diferença entre o JEO e o jornal escolar impresso ou digitalizado em formato PDF (Portable Document Format). A exemplo de algumas das pesquisas citadas anteriormente, o JEO é comumente denominado como jornal escolar on-line ou digital, porém, nem sempre, nessas abordagens, sua estrutura e funcionamento são considerados. Uma maneira de fazer um jornal escolar digitalizado é usar o computador como se fosse uma “máquina de escrever” (ROJO, 2012), ou seja, utilizar um processador de textos, como o word ou writer, por exemplo, para digitar textos e inserir imagens em um formato parecido com um jornal impresso e, depois de pronto, transformá-lo em um arquivo PDF, tanto para que possa ser impresso quanto ser, assim nesse formato, disponibilizado na internet. Trata-se de um jornal escolar digital em sua configuração, porém não um JEO, pois, nesse formato, ele não precisa estar conectado à internet para ser lido ou produzido. É possível fazer isso off-line. O JEO é também um jornal digital, mas o jornal digital não é necessariamente um jornal

on-line. Para se apresentar como tal, o JEO deve estar conectado à internet, constituído dos traços descritos anteriormente, como condição de sua usabilidade. Portanto, por essas características, um jornal escolar digital pode ser: um jornal escolar digitalizado em PDF ou um JEO.

Diante das particularidades do JEO, é imprescindível estabelecer uma relação com os letramentos, não somente o letramento digital crítico⁷, fundamental para um trabalho como o JEO, mas também o letramento jornalístico, se levada em conta uma prática pedagógica que considere a participação autoral, autônoma e crítica dos/as discentes. Assim, destaca-se neste trabalho a noção de letramento jornalístico, aqui recortada com base no entendimento de letramento midiático de Buckingham (2003), que considera que a prática pedagógica nesse viés tenha como foco a análise, avaliação e reflexão crítica, ou seja, não se restringe a uma ferramenta apenas para entender o jornal. Conforme o autor, trabalhar nessa perspectiva é levar os/as alunos/as a uma compreensão ampla dos contextos sociais, econômicos e institucionais da comunicação jornalística e compreender como eles afetam as experiências e práticas das pessoas. O letramento jornalístico inclui certamente a capacidade de usar e interpretar mídias e, portanto, o jornal, em sua forma e estrutura; contudo, requer, principalmente, um entendimento analítico muito mais abrangente (BUCKINGHAM, 2003). A prática de letramento jornalístico implica levar os/as estudantes ao desenvolvimento da consciência crítica para que possam compreender e posicionarem-se frente às representações ideológicas que sustentam relações assimétricas de poder.

Para aprofundar a percepção sobre letramento jornalístico, considerando o que foi exposto neste capítulo, vale reforçar a proposta de Bonini (2011a) sobre a prática de produção de jornal

⁷ Termo discutido em Yano (2020).

escolar que envolve propiciar a autoria discente, o protagonismo social dos/as estudantes, no sentido da não reprodução de um modelo do jornal convencional, da mídia hegemônica, “algo necessário para que haja uma prática de letramento midiático e jornalístico” (p.162). Nessa direção, o autor defende o trabalho com o jornal escolar com base na mídia contra-hegemônica:

O jornal escolar modelado pela mídia jornalística hegemônica trabalha em função da opressão, da manutenção e do fortalecimento do mesmo contorno de mundo, com a tísica democracia de vozes e poucas possibilidades de mudanças que essa mídia implica. Mas se o jornal é escolar não modelado pela mídia dominante, ele pode representar os sujeitos (homens/mulheres) e a ação construtora local. (BONINI, 2017, p.19)

Apesar das descritas vantagens do jornal escolar como ferramenta de ensino e aprendizagem, muitas vezes ele é concebido como mídia⁸ dos/as alunos/as, sem relação com a esfera jornalística e desconsiderando os conteúdos de linguagem e as práticas da sala de aula; ou ainda pode ser usado como mero simulacro do jornal convencional, desprovido de função interacional e autoral (BONINI, 2011a). Ademais, o modelo de jornal utilizado frequentemente nas escolas é o da mídia dominante, do jornalismo hegemônico, até por sua facilidade de aquisição, já que é habitual a distribuição de exemplares nas escolas, feita pelos grandes jornais com forte poder político e econômico (BONINI, 2017). Conseqüentemente, o jornal escolar o reproduz em estrutura, com seções que, por exemplo, nada têm a ver com o ambiente escolar e com a realidade discente; e com a duplicação de discursos assimétricos que reforçam relações sociais desiguais. Mas, se

⁸ O termo mídia será aqui utilizado de duas formas: a) como “conjunto dos veículos de comunicação”, conforme Mello (2003, p.145), quando remeter à mídia hegemônica, convencional etc.; e “mídia - tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação” (BONINI, 2011b, p.688), quando fizer referência ao gênero, ou hipergênero jornal escolar on-line.

trabalhado em uma perspectiva crítica, o jornal escolar pode, além de se constituir como uma prática do conteúdo relacionado à linguagem, favorecer a compreensão dos condicionamentos ideológicos do discurso e das relações de poder que se estabelecem por meio dele, especialmente quanto aos discursos veiculados pelas mídias hegemônicas.

A mídia dominante, em especial o jornalismo que dela faz parte, exerce grande influência na organização da sociedade, e interfere nos modos de ser, agir e interagir das pessoas, por atuar de forma tendenciosa ao escolher modos de expor as representações de fatos a partir de interesses políticos e ideológicos favoráveis a manter o capital nas mãos do empresariado e, portanto, o poder concentrado da elite. Nesse contexto, o JEO, como uma ferramenta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pode tanto reproduzir as práticas do jornalismo dominante, recontextualizando discursos favoráveis à ideologia capitalista, quanto possibilitar práticas críticas e emancipadas dos/as estudantes em relação ao discurso jornalístico hegemônico, questionando e se posicionando quanto a representações de mundo estabelecidas.

OS DISCURSOS NO JEO

Antes de tratar dos textos produzidos nos JEOs selecionados, é elementar esclarecer os termos referentes ao que é considerado, neste trabalho, como *jornal escolar*. Para tanto, utilizo como ponto de partida uma classificação elaborada pela organização da sociedade civil (OSC) Comunicação e Cultura (2019), que tem papel fundamental na promoção do jornal escolar no Brasil, atuando com jornais comunitários a partir de 1987, e desde 1994 empreendendo importante apoio à produção de jornais escolares. Seu principal projeto é o “jornal na escola”, que fornece apoio a escolas, professores/as e estudantes quanto à elaboração de

diversos tipos de jornais escolares. Para a referida Organização, “O jornal feito na escola pode ser pedagógico, para aumentar a aprendizagem e a participação dos alunos(as), estudantil (fruto da organização dos alunos(as)) ou institucional, do tipo boletim para divulgar a escola” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2019). Nessa abordagem, o jornal feito na escola apresenta uma subclassificação por meio de suas características: pedagógico, estudantil e institucional. A fim de facilitar a distinção dos tipos de jornais da escola, sem recorrer a uma subclassificação, proponho algumas poucas adaptações terminológicas, mas que vão ao encontro das especificidades que venho reconhecendo no contato com os jornais escolares:

a) Jornais escolares: termo para englobar os jornais elaborados no ambiente escolar com o protagonismo estudantil. No jornal escolar, os textos são produzidos pelos/as estudantes, com apoio e supervisão docente, sobre assuntos que envolvem sua realidade escolar e o contexto social em que se inserem. Geralmente, os gêneros discursivos são jornalísticos, mas não rígidos como uma cópia da estrutura de um jornal convencional;

b) Jornais da escola: apresentam-se com um conteúdo prioritariamente voltado para os eventos e atividades da escola, que podem até ser escritos pelos alunos e alunas, porém, a voz estudantil é pouco visível. Prevaecem textos produzidos por outros atores do ambiente escolar, como professores/as, gestores/as, coordenadores/as, ou ainda por não constar assinatura, representando uma voz coletiva da escola;

c) Jornais institucionais: não incluem a participação dos/as estudantes e possui um caráter publicitário. Os assuntos são tanto sobre eventos e atividades da escola como sobre seu diferencial didático e pedagógico, ressaltando as vantagens de se fazer parte daquela instituição, geralmente uma produção da rede particular;

d) Jornais estudantis: escritos, editados e distribuídos exclusivamente pelos/as próprios/as estudantes, comumente

membros de grêmios estudantis, clubes do jornal ou grupos culturais escolares, por vezes, tendo um/a docente atuando apenas como colaborador/a. Este foi mantido exatamente como proposto pela OSC.

É fundamental sustentar tal distinção, de acordo com a proposta do projeto de elaboração do jornal escolar, afinal um jornal de divulgação da escola não é o mesmo que um jornal escrito por estudantes. A partir desse entendimento é que se procedeu, na tese que engloba este texto, à busca por JEOs, entre julho e dezembro de 2018, que compreendeu um recorte para a constituição do *corpus* de três anos, de 2015 a 2018. Depois dessa investigação (YANO, 2020), chegou-se ao número de quatro JEOs de língua portuguesa elaborados por estudantes de Ensino Médio⁹, que apresentam como características: conter predominantemente textos em que se reconhece a autoria do aluno/a; e estar on-line, isto é, possuir atributos de hipertextos multimodais para circulação no ambiente digital da internet.

A partir dos quatro JEOs selecionados, foram considerados 186 textos produzidos por estudantes para a investigação dos discursos materializados nos JEOs e sua relação com os discursos do jornalismo dominante. Resende (2017, p. 45) explica que “a minúcia da análise discursiva crítica não pode ser aplicada adequadamente a corpora extensos – nesses casos, será preciso, então, definir critérios para a seleção de textos exemplares”. Portanto, como os critérios não se dão *a priori*, a estratégia adotada foi a de fazer um levantamento dos temas presentes nos textos dos JEOs e verificar neles regularidades do interdiscurso do jornalismo dominante, a fim de eleger os excertos que apoiam a discussão quanto à representação de partes do mundo. Tal análise tem por objetivo observar a materialização discursiva dos eventos realizados, como resultado do potencial da prática do JEO,

⁹ Os JEOs selecionados, não em ordem alfabética, mas de ordenação das buscas realizadas na referida tese, foram: Pretextus; Folha Cefet; Albanese; O Apontador.

correspondendo, assim, à análise do problema na prática, no que tange à revelação da reprodução ou transformação de relações de dominação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Resende (2017, p. 12) explica que “os textos que formulamos – parte fundamental do modo como agimos na sociedade – não apenas são efeitos das situações sociais imediatas em que ocorrem, mas também têm efeitos sobre elas”. Assim, compreendo os textos dos JEOs como elementos resultantes das práticas das quais participam, das convenções semióticas, da conjuntura que os cercam, do contexto social e, principalmente, neste caso, como efeitos da influência da prática do jornalismo dominante, sendo que eles são ao mesmo tempo intervenientes nessas práticas, seja reforçando-as ou questionando-as. Com base nesse entendimento, busco abordar os textos como materialização de modos de representação do mundo (FAIRCLOUGH, 2003) e sua relação com a prática jornalística hegemônica, principalmente quanto às atividades discursivas que constituem tal prática.

É fundamental elucidar que tanto o recorte dos textos quanto as categorias de análise emergem de observações subjetivas e interpretativas dos JEOs, pois o olhar do/a pesquisador/a não é isento de subjetividade, pois ele/ela não se desvincula de seu posicionamento, da sua visão de mundo e de suas práticas sociais no momento da pesquisa. Na pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), admite-se a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, compreendendo o universo em que o/a pesquisador/a está situado/a, e reconhece-se que as intenções e convicções do/a pesquisador/a influenciam a delimitação, o percurso e a análise da pesquisa.

Diante da quantidade de textos, e considerando que um texto pode conter muitas representações sobre diferentes aspectos do mundo, que tendem a gerar diferentes discursos (FAIRCLOUGH, 2003), procedo de forma específica, em conformidade com o *corpus* da pesquisa da tese, e organizo esta

seção em duas partes: a) trago inicialmente um quadro que fornece uma visão geral das principais temáticas presentes nos JEOs; b) analiso mais pormenorizadamente três categorias dentro dessas temáticas: temas escolares, temas de interesse juvenil e temas de atividades político-sociais. Esclareço que tais categorias resultam de observações a respeito de representações discursivas afins nos JEOs, que me permitiram delinear um recorte para discussão. Contudo, cumpre ressaltar que várias outras representações não cabem nesse esquema, por se apresentarem de modo singular em um único texto, ou porque se desdobrariam em muitas categorias, ampliando demais o escopo da análise.

REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DOS TEMAS NO JEO

O levantamento apresentado provém da investigação de regularidades de temas presentes nos JEOs, contudo é importante dizer que não se trata de uma classificação de fronteiras delimitadas, pois um texto pode trazer vários temas, como, por exemplo: gravidez; aborto; o lugar da mulher na sociedade; seu espaço no ambiente profissional; são temas que podem estar relacionados e serem tratados por meio da reprodução de discursos machistas e religiosos, cujo gênero pode não ser um artigo de opinião, mas um convite para uma atividade na escola, contendo informações e argumentos sobre o assunto. Diante desse tipo de complexidade, o que se busca, com o Quadro 1, é fornecer um panorama geral, a partir de um repertório dos temas centrais de cada texto, quando possível, explorando algumas categorias comuns no JEO.

Quadro 1 – Temas frequentes nos JEOs

	Pretextus	Folha Cefet	Albanese	O Apontador
Eventos e atividades da escola	Sarau literário	Várias divulgações de diferentes eventos, formatura, palestras, visitas técnicas, aniversário da escola, rodas de conversa, projetos ambientais e culturais, convites para cursos e oficinas.		Festa junina e projeto ambiental
Ensino	Enem	Enem	Enem, leitura, uso da linguagem, conteúdos de história e de física.	Enem, ProEMI e sobre o portal MECFlux
Cultura	Estilos musicais	Convites para filmes (Cinedebate), varal literário e peça de teatro	Expressão por imagens	Rádio na escola
Carreira profissional	Escolha da profissão dos/as estudantes da referida escola	Mulheres na mecânica, palestras de intercâmbio, formandos no ensino superior	Escolha entre as áreas humanas, biológicas e exatas, carreira profissional, entrevista com jornalista	Menor aprendiz
Literatura	Crônicas sobre cotidiano	Poema sobre política	Poemas sobre política	
Estrutura da escola	Atividades dos/as alunos/as nas aulas vagas	Reforma da quadra	Educação física	Preservação da escola, da biblioteca, da quadra, sobre a merenda e a falta de vigilantes.

Infraestrutura do bairro ou da cidade	Acidentes de trânsito na cidade e desastres naturais em Santa Catarina			Condições do transporte público, obras públicas em atraso ou concluídas, falta de acessibilidade das vias públicas, falta de saneamento básico
Interesse juvenil	Aborto	Videogame, meio ambiente	Água, bullying, consumismo, padrões de beleza, drogas, esporte, gravidez, lixo e redes sociais	Aborto, drogas e uso do celular
Política	Corrupção	Reforma da previdência, paralisação, greve, eleições para diretor, passe livre, ocupação das escolas	Corrupção, regime militar, patriotismo, democracia	
Causas sociais	Homofobia	Feminismo, direitos humanos, estereótipos	Homofobia, feminismo, racismo, intolerância religiosa, sistemas de cotas para universidades, moradores em situação de rua, desigualdade social na escola e trabalho escravo	Homofobia, intolerância religiosa, imigração, sistemas de cotas para universidades, diferenças sociais entre a rede pública e privada de ensino

Fonte: Yano (2020), adaptado de Bonini (2019).

A coletânea de textos do *corpus* deste trabalho não difere em relação às temáticas usualmente encontradas em jornais escolares, como bullying, gravidez, drogas, ENEM, sistemas de cotas, preconceito de gênero, feminismo, meio ambiente, esportes, além dos eventos específicos da escola, como festas ou atividades acadêmicas e culturais. Não se pode negar que cada JEO tem uma abordagem diferente quanto à predisposição dos temas para representar partes do mundo, na articulação entre gêneros e discurso. No JEO Pretextus prevalecem temas policiais e de catástrofes naturais, que correspondem a paráfrases de textos publicados em jornais. No JEO Folha Cefet, os temas são variados, mas há prevalência de notas e convites a respeito de cursos e eventos da instituição, que são permeadas por questões sociais e políticas. O JEO Albanese dá preferência a temáticas controversas, que geram debates, com vistas a promover um ambiente democrático. Já o JEO O Apontador trata de assuntos relacionados ao bairro e à escola, aos moldes de um jornalismo tradicional investigativo e de denúncia. No entanto, ressalto que a discussão aqui empreendida não objetiva analisar cada JEO em suas especificidades, mas fazer uso dessa amostra para verificar as representações discursivas que compõem o hipergênero JEO.

A partir desse contexto, identifiquei alguns modos de representação frequentes nos JEOs, com base em uma relação interdiscursiva com o jornalismo dominante, cujo resultado permitiu o seguinte agrupamento:

a) temas escolares: textos relacionados a eventos e atividades da escola, com conteúdos de ensino ou culturais e testes avaliativos, representados de modo informativo, mas também interativo, próximo do discurso publicitário;

b) temas de interesse juvenil (público dos JEOs em pauta): textos que tratam de gravidez, aborto¹, uso de drogas, bullying,

¹ Optei por incluir o tema “aborto” como representativo da categoria interesse juvenil por fazer parte do tema da contracepção, que afeta diretamente os jovens,

meio ambiente, contendo uma abordagem assentada no discurso da ética, moral e responsabilidade;

c) temas de atividades político-sociais: textos que abordam política, feminismo, preconceitos, desigualdades sociais, ou seja, temas que favorecem manifestações discursivas de posicionamentos em defesa de uma mudança social. São temas com discursos fundados ou no discurso técnico de cidadania, cujo uso aqui se pauta nas discussões de Bonini (2019) de uma cidadania como resultado direto de recepção de informação adequada e não de participação política, ou no discurso de ativismo, o qual envolve sempre o posicionamento e participação política.

Bonini (2022) aponta que esses são temas salutares se não forem abordados de forma programática, podendo favorecer a consideração da singularidade dos/as alunos/as, a visibilidade de seus posicionamentos e a construção crítica de tais posições. Os temas e a relação interdiscursiva com o jornalismo convencional ficaram organizados conforme mostra o Quadro 2.

Representação dos temas escolares

Os textos que contemplam as atividades e eventos escolares constam na maioria dos JEOs desta pesquisa e são articulados por diferentes gêneros, como convites, notas informativas ou notícias sobre eventos culturais, esportivos, comemorações, cursos, festas típicas, feiras científicas, instruções para inscrições e provas avaliativas. Esses textos, geralmente, apresentam um caráter informativo, como demonstram os trechos a seguir:

[1] *No dia 23/08, no período matutino, os alunos da 1º03, 1º04 e 1º05 da Escola de Ensino Médio Professora Maria da Glória Viríssimo de Faria, em Biguaçu, organizaram um sarau literário junto com o professor Luiz. (JEO Pretextus)*

particularmente as mulheres jovens. Contudo, o aborto também é uma causa social e poderia configurar no agrupamento de temas relacionados a causas sociais.

Quadro 2 – Agrupamento de temas por representações discursivas

Agrupamento de temas dos JEOs	Categorias de representações discursivas por semelhança	Relação interdiscursiva com o jornalismo dominante
Eventos e atividades da escola Ensino Cultura Literatura	Representações de temas escolares	Discurso da matriz clássica; Discurso publicitário no jornalismo
Interesse juvenil (gravidez, ambiente, bullying, drogas) Carreira	Representações de temas de interesse juvenil	Discurso dos princípios éticos e da responsabilidade moral
Estrutura da escola Infraestrutura do bairro e da cidade Política Causas sociais (feminismo, racismo, homofobia)	Representações de temas de atividades político-sociais	Discurso técnico de cidadania; Discurso ativista

Fonte: Yano (2020).

[2] *Nessa semana acontecerão, nos horários entre 8 e 12 h, diversas atividades. Palestras, DDS (Diálogo Diário de Segurança), oficina de reciclagem, jogos e a apresentação de uma peça teatral. (JEO Folha CEFET)*

[3] *A festa junina da Escola Raimunda dos Passos Santos, de 2016, realizada no dia 29, teve como objetivo arrecadar fundos para a colação de grau dos alunos do 3º ano. (JEO O Apontador)*

Esse discurso informativo relaciona-se ao jornalismo dominante, pautando-se pela matriz clássica do jornalismo: a da imparcialidade e da objetividade (BONINI, 2022). No entanto, especialmente quando o gênero em questão é o convite, aparece uma linguagem mais interativa, remetendo-se ao discurso publicitário e ao gênero anúncio. Trata-se de um jornalismo que usa

a persuasão como estratégia de aproximação com o público-alvo². É uma abordagem que aparece marcadamente no JEO Folha Cefet:

[4] *Você gosta de poesia e de fotografia? Você precisa se cadastrar no Varal Literário! Mas o que fazer para participar do Varal Literário? (JEO Folha CEFET)*

[5] *Inscreva-se nas atividades se sua preferência! Chame seus familiares e amigos! Aproveite para lhes apresentar tudo o que o campus Maria da Graça tem a oferecer à comunidade. Serão todos muito bem vindos!!!! (JEO Folha CEFET)*

Sobre os temas relacionados ao ensino, o ENEM é destaque, por ser foco nessa etapa de ensino para muitos/as estudantes, sendo que o exame influi nas práticas ligadas ao currículo, nas crenças sobre o que é prioridade a aprender, nos valores a respeito de conhecimento, nos critérios de julgamento do que seja uma escola de qualidade. Nos JEOs, esse tema também aparece de modo informativo e promocional. Seguem-se alguns exemplos:

[6] *Todos os anos o INEP divulga as notas máximas e mínimas obtidas em cada prova objetiva. [...] Na área de ciências humanas o máximo chegou a 850,6 e sua mínima foi de 314,3. Em ciências da natureza a máxima foi de 875,2 e a mínima 334,3 (JEO Albanese).*

[7] *Minicurso de Redação voltado para o ENEM ocorrerá nos dias 16 e 17 de outubro, dentro da Semana de Extensão do Campus Maria da Graça. Você quer dar aquele gás nos seus estudos voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ocorrerá nos mês de novembro? [...] Faça sua inscrição e chame seus amigos!!! (JEO Folha CEFET)*

[8] *Hoje temos uma preocupação que deixa muitos jovens de cabelos em pé, algo que preocupa e que iremos precisar muito, a redação do Enem! Viemos*

² Há pesquisas que discutem essa interrelação entre os discursos publicitários e jornalísticos, por meio de um neologismo, publijornalismo, no sentido primeiro dos acontecimentos como mercadoria, mas atualmente também utilizado para indicar o movimento da justaposição entre atividades jornalísticas e publicitárias (MACHADO, 2011).

aqui hoje dar algumas dicas e meios para que possam estudar e se empenhar em tirar uma ótima nota nessa redação de 2016. (Albanese)

[9] [...] *uma plataforma destinada aos alunos do 3º ano do ensino médio em escolas públicas, onde disponibiliza material online gratuito, vídeos na qual os estudantes poderão assistir às aulas de todas as disciplinas por meio de uma biblioteca online e também diariamente às 18h na TV Escola, e simulados online (a grande novidade que está fazendo os alunos agradecerem aos céus). (JEO Albanese)*

O empenho e a dedicação do/a estudante enaltecem o processo avaliativo, à medida que o qualificam como difícil, que classificam um bom resultado como marca de vitória, de passagem para outro ciclo da vida. Assim o ENEM, como um *commodity*, é divulgado também não só no âmbito escolar, mas na mídia hegemônica em geral. Não se discute, por exemplo, que as vagas de ensino superior não são suficientes para atender a todos/as ou a perda da qualidade do ensino quando ele está voltado ao treino para uma prova avaliativa.

As amostras dos textos apresentadas buscaram contribuir para a observação de como são representados nos JEOs os temas relacionados a questões escolares, de modo informativo, mas também por meio de um discurso de base publicitária, principalmente quando mobilizados pelo gênero convite.

Representação de temas de interesse juvenil

A segunda linha de representações discursivas mais comuns nos JEOs são os temas de interesse juvenil. Neste caso, o gênero artigo de opinião prevalece quando se trata de abordar gravidez, uso de drogas, bullying, meio ambiente, ou seja, tópicos regulares nos JEOs, e jornais escolares em geral, por serem temas transversais que integram o currículo, além de serem parte da realidade dos/as estudantes. O JEO Albanese, por trazer artigos de

opinião de temas polêmicos, é o que mais apresenta exemplos dessas temáticas. As discussões dessas problemáticas nesses jornais geralmente envolvem posicionamentos sobre comportamento adequado, obrigação e responsabilidade, ou seja, um discurso assentado nos parâmetros da ética e da moralidade. Bonini (2022) discute que a ética na mídia dominante e no neoliberalismo é entendida como solução de problemas, apoiada em uma lógica supostamente universal que silencia o fato de que os conflitos têm contextos específicos e que a exploração humana é um fenômeno social e histórico resolvido somente pela luta social. Assim, os temas de interesse juvenil acabam seguindo essa mesma linha, de responsabilidade ética e moral, por meio de imagens maniqueístas, sobre o que é considerado correto quanto aos modos de ser e agir, e advertências sobre possíveis consequências de não seguir esse modelo. Alguns exemplos ilustram essa questão:

[10] *No entanto, enquanto ainda há água o suficiente, e o ser humano podem fazer a sua parte economizando água, lavando o carro com balde em vez de usar mangueira, varrei a calçada e a casa ao invés de usar a água, diminuir o tempo de banho, esperar a roupa suja acumular para lavar somente com a máquina cheia, dentre outros. Fazendo isso, as gerações futuras também teriam recursos para sobreviver e também continuar tendo uma vida saudável. (JEO Albanese)*

[11] *Vive-se em um mundo capitalista e cada vez mais as pessoas consomem para se adequar aos padrões da sociedade atual. [...] Contudo é necessário que se consuma com consciência, pois a situação ambiental do planeta está crítica, fora os problemas ambientais, vem notando-se o aumento de endividados, devido à compras inconscientes, doe mais, consuma menos, utilize somente o que preciso. (JEO Albanese)*

[12] *Nosso estilo de vida e o contexto capitalista em que estamos inseridos, torna o consumo algo necessário. Produzimos e consumimos cada vez mais. As consequências são o desperdício e o “Lixo”, que a cada dia que passa incorpora-se mais em nossas paisagens, tornando flagrante e inegável o impacto destrutivo que cada um de nós tem criado diariamente. [...] Ser lixo zero é evitar a geração de lixo e responsabilizar-se pelo encaminhamento correto dos resíduos e pela redução do consumo e tomar consciência sobre os resíduos sólidos com a*

finalidade de promover a logística reversa, redução da poluição, economia de água e energia, conservação da natureza e inclusão social. (JEO Albanese)

Esses exemplos mostram que a responsabilidade de preservação do planeta é colocada para o “ser humano”, “as pessoas” e “cada um de nós”, inclusive implicando a “sobrevivência” das futuras gerações. Como solução, os textos apontam o que deve ser feito, de forma prescritiva e imperativa, como economizar água, consumir menos e evitar a geração de lixo. Os textos mencionam o contexto ou mundo capitalista, mas no sentido do consumo como causa de problemas ambientais e de endividamento das pessoas. É positiva a conscientização sobre como cuidar do meio ambiente, é dever da escola uma formação nessa direção, mas os textos apenas reproduzem um discurso veiculado na mídia hegemônica de modo a individualizar a responsabilidade, banalizando e reforçando a exploração de pessoas, recursos e ideias, por parte das grandes corporações e de uma elite que domina o contexto político atual. O que se silencia, no mínimo, são discursos sobre a falta de políticas públicas ambientais e sobre o lucro empresarial às custas da degradação ambiental. Os textos reproduzem o discurso do jornalismo dominante, que é constante também em outras formas de atuação da mídia hegemônica, em que o tema é apresentado como se o/a cidadão/ã fosse o/a único/a responsável tanto pela degradação quanto pela preservação do meio ambiente, como se esse/a cidadão/ã tivesse sob seus cuidados o poder tanto de salvar quanto o de destruir o planeta. Acompanham sempre prescrições de como ser e agir, conforme um código de “ética”, bem como as consequências de não seguir as recomendações.

Um outro tema comum nos JEOs é a gravidez na adolescência, o qual acaba tendo uma relação com a temática do aborto. O tema da gravidez também é tratado da perspectiva da obrigação pela prevenção e da responsabilidade pela informação,

do comportamento considerado adequado e de assumir as consequências, o filho ou a culpa por um aborto. Da mesma forma, o discurso tem um caráter ético e moral, com recomendações a respeito dos danos e da ação apropriada, conforme os exemplos abaixo:

[13] *Muitas adolescentes talvez por falta de conhecimento acabam se envolvendo em relacionamentos errados que trazem marcas para o resto da vida. [...] No mundo de hoje, a gravidez na adolescência tem crescido de forma assustadora mesmo havendo tantas informações disponíveis e métodos contraceptivos distribuídos gratuitamente pelos SUS. [...] Enfatizar a importância da participação dos pais na orientação e educação dos jovens, poderá diminuir o aumento nos índices de gravidez precoce e ajudará a resgatar nossa adolescência dessa crise. (JEO Albanese)*

[14] *O aborto ilegal é o tipo de aborto quando as condições para que a gravidez seja interrompida não se encontram na legislação em vigor, ou seja, quando ocorre uma gravidez indesejada por meio de ato sexual de livre espontânea vontade e a “mãe” decide fazer o ato, também é considerado ilegal o aborto que é induzido em locais onde não são reconhecidos para que o ato possa ser feito. O aborto ilegal e inseguro! (JEO Albanese)*

[15] *No Brasil duas mil mulheres praticam o aborto todos os dias, ignorando as sérias complicações em decorrência desse ato: Infecção, hemorragia, depressão, loucura, suicídio e sentimento de culpa. O aborto não pode continuar causando polêmica na família, na escola e nem mesmo na Igreja. Isso não diminuirá o número de aborto, mas aumentará o número de mulheres sem informações para evitá-lo. (JEO O Apontador)*

[16] *Queria mostrar aos pais que não era uma vagabunda, que podia lidar com tudo o que aconteceu e ter um bom emprego. Com o passar os meses, a barriga foi crescendo [...] Apesar da pequena Carol ser fruto de um abuso, Mel a amava acima de tudo, até mesmo da depressão que havia adquirido após o parto. (JEO Pretextus)*

O motivo da gravidez na adolescência é normalmente apontado como “falta de informação”, apesar dessa informação estar disponível, portanto, há uma atribuição à adolescente, comumente no feminino, a respeito da responsabilidade de buscar

saber como se prevenir. A mulher aparece como agente em todos os exemplos, tanto pela falta de informações, quanto pelo ato sexual e pela “decisão” e “prática” do aborto, ou pela resolução de ter um filho fruto de um estupro. Prevalece nos textos um discurso moral, maniqueísta, sustentado pelo discurso machista e religioso que os textos compartilham. Tratar da prevenção da gravidez na adolescência é assunto escolar, as taxas de abandono dos estudos e de mortalidade da mãe e do bebê, ou complicações de saúde, além de falta de condições financeiras são problemas que compõem a realidade dessas meninas. No entanto, não se menciona que a raiz da questão se assenta na desigualdade e na assimetria de poder que permeiam a sociedade. Ou ainda que a gravidez pode ser, muitas vezes, motivada pela busca de aceitação em um grupo ou relacionamento, atrelada a uma expectativa de mudar de vida, casar-se, sair da casa dos pais, ter liberdade, formar uma família, ter outro reconhecimento dentro de determinada comunidade.

A mídia tem mostrado números, tem contado histórias de adolescentes grávidas que abandonam os estudos, que transformam suas vidas por causa da gravidez ou de um filho, de forma a reconfigurar identidades ao mesmo tempo em que edifica os princípios de moralidade e ética em sociedade. O tema é abordado sempre no sentido da informação e da responsabilidade, mas não do papel do poder público, e o aborto vem, não raramente, acompanhado do viés do discurso religioso.

Diante dos exemplos, os temas relacionados a interesses juvenis no JEO são, usualmente, representados pelo discurso do jornalismo dominante, conduzidos por meio de uma abordagem que aparenta ser de consenso coletivo, cuja representação transmite uma ideia de *status quo*, de transparência, quando, em verdade, interesses neoliberais de um sistema capitalista patriarcal são comumente defendidos.

Representação de temas de atividades político-sociais

Alguns temas presentes nos JEOs, como política, feminismo, racismo, preconceito de gênero e desigualdade social, trazem, pelo teor do assunto, possibilidades de manifestações mais emancipadas, conscientes, de propostas de ação com vistas à transformação social e, portanto, a expectativa de um discurso de ativismo. No entanto, poucos textos tomam esse caminho, o discurso que predomina quando se trata de tais temas é o do cidadão por meio de um discurso técnico. O uso de tal termo tem como base a discussão de Bonini (2019), que entende por discurso técnico de cidadania aquele presente em documentos de diretrizes de ensino ao vincularem diretamente o aprendizado de práticas da mídia com o desenvolvimento da ação do cidadão. Assim, empresto o termo no sentido de definir um discurso reproduzido do jornalismo dominante nos JEOs, de cidadania com valor positivo e absoluto, já estabelecido, isento de ideologias, com aceção de verdade, independente de decisões políticas e para todos/as.

Para demonstrar as representações de mundo relativas a atividades político-sociais, em discursos de ativismo e em discursos técnicos de cidadania, trago dois temas para ilustrar que constam em mais de um jornal, o feminismo e a política. Os gêneros mobilizados para tratar dessas temáticas são, majoritariamente, artigos de opinião, mas também notícias, que não seguem totalmente as características do gênero, pois apresentam, de alguma forma, uma tomada explícita de posição por parte do/a aluno/a autor/a. Os exemplos não demonstram que determinado JEO seja especificamente reproduzidor do discurso do jornalismo dominante e nem que outro seja totalmente pautado em práticas emancipadas e críticas, pois retomo que o intuito da pesquisa não é caracterizar cada JEO em particular, mesmo com identidades discursivas diferentes e, portanto, práticas distintas, mas explicar o

hipergênero JEO. Nesta seção, os JEOs que mais abordam os temas em questão são o JEO Albanese e o JEO Folha Cefet.

Em uma conjuntura de manifestações feministas por direitos como igualdade salarial, fim da cultura do estupro, da violência doméstica, do feminicídio, pela liberdade sexual, entre tantas outras lutas, é natural, ou deveria ser, que os textos produzidos pelos/as estudantes abordem tais questões. Seguem alguns exemplos:

[17] *A violência contra a mulher é um crime grave, que merece mais atenção do que parece. São denúncias constantes, desde expor a vida íntima da vítima com fotos e vídeos constrangedores, que denigrem a imagem, até violência física, como espancar ou até mesmo um soco. Essa violência é real e absurda, mas nem todas tem coragem de denunciar. [...] Contudo, é necessária a aplicação de leis mais duras para esse tipo de crime. Orientar a mulher de como se proteger e denunciar é muito importante. A tolerância a agressão é nula, e deve ser combatida. (JEO Albanese)*

[18] *O feminismo não odeia os homens, não favorece apenas as mulheres e para ser feminista não precisa ser ativista. Para ser feminista você só precisa concordar com as ideias. Esse movimento busca os direitos IGUAIS entre homens e mulheres e acredita na igualdade social, política e econômica entre ambos, feminismo não tem absolutamente nada haver com esconder o corpo, ou deixar de usar batom, salto ou até mesmo uma roupa curta que você goste de usar. (JEO Albanese)*

[19] *[...] bom hoje no dia 08/03 é do dia delas, as que passam horas se arrumando para um cara que talvez não mereça tanto, elas que sagram todo mês e ainda sobrevivem, elas também que protegem com unhas e dentes seu filhos, e sim eu estou falando delas AS MULHERES, PARABÉNS PELO SEU DIA !! Hoje eu vou falar um pouquinho das mulheres que estão na mídia a todo tempo e defendem umas as outras, e servem de inspiração para todas, e fazem questão de bater de frente contra os opositores, se liga agora para uma pequena lista de mulheres que apesar de todo o dinheiro e toda a fama defendem seus princípios e o feminismo. (JEO Albanese)*

O primeiro texto traz o mesmo discurso da importância da denúncia veiculado em vários meios da mídia hegemônica. Por tal relevância social, é fundamental o tema ser discutido na esfera escolar, em especial enfocando certos aspectos, a saber: como denunciar, que tipos de políticas públicas existem e se realmente estão sendo colocadas em prática, o motivo do medo da denúncia, a falta de garantias protetivas, e como cobrar do Estado que os direitos conquistados sejam efetivamente assegurados. Esse debate, contudo, precisa focar também os movimentos sociais de luta por direitos e igualdade, e não apenas reafirmar a responsabilização da mulher por ter informação e agir, ou seja, de certa forma, atribuindo a culpa à vítima.

O segundo texto também marginaliza a luta, desconsiderando que alguns direitos (básicos e que ainda não são totalmente garantidos) só foram conquistados com muita militância; o que se ressalta é a liberdade de usar batom, roupa curta e salto alto, uma ideia provavelmente reproduzida de notícias sobre as lutas das mulheres, a exemplo das manifestações feministas que, por suas proporções quanto ao número de pessoas envolvidas, não podem deixar de ser noticiadas, mas que normalmente são descritas de forma tendenciosa.

E o último texto retrata uma imagem cristalizada de mulher que dispõe de grande tempo para se arrumar apenas para agradar ao sexo oposto (considerando uma relação de gêneros tradicionalmente aceita), a que sobrevive todo mês após passar pela menstruação e a “supermãe” que defende os filhos a qualquer custo, para tratar de mulheres famosas como modelo de feminismo representativo de uma classe, as famosas ricas que, apesar de tais “atributos”, ainda defendem causas feministas. Assim, mesmo tratando de um tema relacionado à atividade político-social, o discurso é de cidadania no sentido técnico, um discurso disfarçado de engajamento social, como voz coletiva representativa das mulheres.

Não é difícil encontrar pesquisas³ de discurso crítico quanto à representação das mulheres pela mídia, que analisam como a mídia tem incentivado, por meio do discurso, o machismo e a depreciação à imagem feminina. Por essa base, é possível afirmar que a representação da mídia hegemônica, incluindo-se aí o jornalismo dominante, tem vitimizado agressores enquanto ofuscam a identidade da mulher que sofreu violência, por exemplo, não informa se era negra, sua condição social, ou se já tinha procurado ajuda, que medidas foram tomadas. Além disso, a cobertura sobre as manifestações feministas mostra reivindicações sobre o direito ao uso de roupas curtas, sobre o fim da violência e da desigualdade salarial, e silenciam que tais manifestações revelam uma luta das mulheres por políticas públicas, contra o capitalismo e por mais igualdade social, irmanando-se com outras categorias e bandeiras, como o respeito aos direitos de comunidades indígenas, o fim do racismo e a liberdade de orientação sexual, por exemplo. Nessa situação, jornalismo dominante reveste-se da aparência de uma mídia cidadã, democrática e defensora de causas sociais, quando faz praticamente o oposto disso.

Abaixo trago outros exemplos que são indicativos de posicionamentos um pouco mais críticos e menos atrelados ao discurso do jornalismo dominante:

[20] *No primeiro momento foi lida a carta de apresentação e logo depois iniciou-se o debate com explicações e esclarecimentos do que é a luta feminista e como nós, mulheres, nos posicionamos para realizar ações dentro e fora desse meio. [...] É notório que no decorrer da história mundial houve avanços para com os direitos das mulheres, através de muita luta. Porém, ainda hoje há fatos que devem ser expostos para que o cenário mude, como por exemplo: a média de estupro no Brasil que é de 135 por dia. (JEO Folha CEFET)*

³ Foram encontradas 285 pesquisas em Linguística com o termo de busca “mulher mídia” no catálogo de teses e dissertações da Capes, de 2015 a 2019.

[21] *As mulheres, principalmente as negras, são as que tem menos acesso à educação. Não temos voz e, quando conseguimos, somos interrompidas ou simplesmente nos ignoram. Majoritariamente os homens são mais envolvidos com a política e quando uma mulher está em um cargo político mais alto, fazem de tudo para tirá-la. [...] Ser uma mulher é resistência, força, união. Ser mulher é luta. (JEO Folha CEFET)*

[22] *[...] Várias pautas apareceram. Contra o machismo e a violência, a favor da legalização do aborto, contra a cultura do estupro, por mais direitos trabalhistas, denúncia do “pacote de maldades do governador Pezão” (PMDB), oposição à misoginia, lesbofobia, bifobia, transfobia, racismo e desigualdades sociais, além do “FORA TEMER”. A cada cartaz e palavra de ordem que tomava espaço na Av. Rio Branco, crescia a esperança na luta feminista. [...] (JEO Folha CEFET)*

Os três excertos trazem, de certa forma, com a palavra “luta”, um sentido um pouco mais engajado para o tema em questão. O primeiro texto tem uma proposta de ação, de posicionamento, o segundo menciona as condições da mulher negra e da mulher na política e o terceiro noticia uma manifestação e reivindicações mais reais, que envolvem política, questões relacionadas a gêneros e legalização do aborto, por exemplo. Os assuntos citados ampliam o entendimento do/a leitor/a sobre a causa, por meio de um discurso mais ativista, de demonstração de posicionamentos, de consciência da luta. São indícios promissores de uma prática mais emancipada e crítica viabilizada pelo JEO.

Para tratar da temática sobre política, cabe dizer que há outras possíveis abordagens de análise, mas busco seguir o mesmo enquadre dos exemplos anteriores, por ser um discurso em comum nos JEOs:

[23] *Na sociedade, todos devem contribuir para o bem comum, e isso faz da pessoa um cidadão. É chegada a época de exercitar a cidadania, e contribuir para a comunidade escolar do CEFET, seja apenas votando, ou se candidatando a algum cargo no grêmio estudantil. (JEO Folha CEFET)*

[24] *Os governantes são o reflexo da sociedade. Como já diz o dito popular seja por escolha ou omissão o povo tem o governo que merece. Os políticos que hoje nos representam, ontem foram pessoas como eu e você. Assim chegamos a conclusão, que o problema no Brasil não se concentra apenas nos políticos, e sim em toda a população do país, que possui uma essência corrupta e não perde uma oportunidade de se dar bem. (JEO Albanese)*

[25] *Sabe-se que desde os primórdios o homem vem se valendo da corrupção em prol do favorecimento pessoal, e não obstante a essa realidade encontra-se o nosso país, o qual, destacadamente, nos últimos tempos tem ganhado espaço e atenção a nível mundial no que tange a corrupção governamental. (JEO Albanese)*

Há vários textos nos JEOs, em especial nos Folha Cefet e Albanese, por suas características discursivas identitárias, que tratam de assuntos relacionados à política, portanto trago os trechos mais representativos para demonstrar os discursos observados. O primeiro texto mostra o discurso técnico da cidadania, atrelado ao voto e como dever cívico, o que não desmerece a relevância do ato de votar. É um texto reprodutor do discurso eleitoral divulgado pela mídia convencional, ao contrário do que se espera a respeito de assuntos como eleições para grêmios estudantis, alinhados a propostas de mudanças, de melhorias para a comunidade escolar.

O segundo texto tem foco na responsabilidade do/a cidadão/ã sobre a corrupção, que o povo tem o governante que merece, porque escolheu errado, mas não porque talvez tenha sido enganado, por acreditar na mídia, em notícias falsas recebidas por mensagens, como demonstra o resultado das eleições presidenciais de 2018, por exemplo.

E o terceiro texto também aborda a corrupção, quanto a sua visibilidade no mundo, por meio de um discurso divulgado cotidianamente pela mídia dominante. Esses textos enquadram-se em um período antes do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, cujo foco no jornalismo dominante era formar uma

opinião massiva de que o país estava tomado por governantes corruptos, o que colaborou muito para que o Brasil sofresse um golpe político. Nesse cenário, o discurso mobilizado na mídia era, e continua sendo, o discurso técnico de cidadania, conforme já mencionado anteriormente. Os textos abaixo, contudo, exemplificam um outro tipo de discurso, o ativista:

[26] *Estamos em um importante processo [...] escolher o próximo diretor do campus. [...] O grêmio @diciona organizou um debate na última sexta feira, às 11:30, que foi dividido em cinco blocos. [...] O debate foi muito importante pra que pudéssemos conhecer melhor os candidatos, suas posições, ideias e propostas e contou com uma boa participação estudantil. (JEO Folha CEFET)*

[27] *É importante o envolvimento de todo o corpo da escola nessa atividade, tendo em vista que a proposta apresentada pelo Governo Michel Temer de alteração as regras da Previdência atinge uma grande parcela da sociedade, inclusive, brasileiros que iniciam sua entrada no mercado de trabalho agora. (JEO Folha CEFET)*

[28] *Faltando exatos quatro dias para que a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 – antiga 241 -, que congela investimentos na saúde e educação por 20 anos, possa ser votada em primeiro turno pelo senado, servidores, centrais sindicais, movimentos sociais, estudantes e cidadãos participaram e organizaram o Dia Nacional de Lutas (greves, paralisações e manifestações), em defesa dos direitos da classe trabalhadora, na última sexta-feira (25/11), em todo o país. Os campi do Cefet/RJ, dando continuidade à mobilização contra a PEC 55, a MP 746 e outros retrocessos, também aderiram a esse dia de paralisação e organizaram atividades de mobilização. No campus Maria da graça, ocorreram as seguintes atividades: reunião, mesa de debate, oficina e roda de conversa. (JEO Folha CEFET)*

Os exemplos acima mostram uma visão mais participativa quanto a assuntos relacionados à política, também por estarem atrelados a atividades políticas referentes aos temas, além disso, trazem a importância do debate de candidatos, organizados pelo grêmio estudantil, e expõem outros assuntos de modo mais específico e posicionado, como a reforma da previdência e as

propostas de emendas constitucionais, com informações relevantes a respeito. Tais exemplos demonstram um caminho possível para a transitividade crítica (FREIRE, 2009[1967]), de conscientização para atuação política, com busca pela transformação de condições sociais desiguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos discursos presentes no JEO, foi possível constatar uma forte relação interdiscursiva com o jornalismo dominante, reproduzindo-se posicionamentos que fortalecem relações de dominação, disfarçadas por discursos de ética, de imparcialidade, de cidadania, silenciando outras possibilidades discursivas capazes de evidenciar novos olhares e, portanto, de representações de aspectos do mundo. Um dos exemplos anuncia a preservação do meio ambiente como responsabilidade individual, por meio de um discurso maniqueísta e prescritivo de modos de ser e de agir, mas não tematiza a culpa das empresas, do lucro como precedente de qualquer dano ambiental, ou seja, há a reprodução do discurso da mídia hegemônica, da qual é parte o jornalismo dominante, quanto ao favorecimento de interesses da elite.

Os temas com possibilidades de atuação crítica e emancipada, agrupados por atividades político-sociais, mantiveram majoritariamente a relação com o interdiscurso do jornalismo convencional, reapresentando pontos de vista favoráveis à manutenção de estruturas de desigualdades sociais, dissimulados pelo discurso técnico de cidadania. No entanto, a análise trouxe a confirmação de que tratar desse tipo de tema pode ser promissor para práticas mais autônomas e questionadoras, por meio de discursos mais ativistas e engajados político e socialmente. Mas, é importante enfatizar que os temas por si só não promoverão o desenvolvimento da transitividade crítica nos/as estudantes, se não forem abordados por uma perspectiva de letramento jornalístico

crítico. O potencial de ampliar leituras e pesquisas por temas distintos não está sendo explorado, assim como o modo de abordagem de cada tema, ou seja, a representação de aspectos do mundo que se faz está baseada no jornalismo dominante.

O hipergênero jornal escolar on-line pode ser considerado como um recurso que permite ao/à estudante reconhecer que a linguagem envolve relações de poder por meio de representações estabilizadas histórico e socialmente, disseminadas e fortalecidas, principalmente por grandes empresas de mídia; e que sua participação e posicionamento enquanto estudante e cidadão/ã, mediante um projeto enunciativo autoral, constitui práticas rumo a transformações sociais. Assim, o (hiper)gênero JEO pode tanto servir como manutenção de estruturas de poder, reproduzindo o discurso do jornalismo convencional, que integra a mídia hegemônica, quanto provocar mudanças sociais.

ENSINO DE CIÊNCIA VIA JORNAL ESCOLAR ON-LINE

Joselice da Rocha Leal

INTRODUÇÃO

O jornal escolar tem sido um eficiente instrumento de trabalho pedagógico ao contextualizar as *práticas de linguagem*, assumindo importante papel catalisador e norteador no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, é possível observar estudos já realizados com a produção de jornal escolar e análises promissoras em trabalhos com produção de texto (REMPEL, 2020), leitura (BERGAMO, 2018) e revisão de textos no desenvolvimento da escrita (COUTO, 2016).

Tais trabalhos com jornal escolar têm a Análise Crítica de Gêneros (ACG) como base teórica, ao abordar o ensino e aprendizagem de língua materna, visando favorecer a emersão da transitividade crítica, mediante a realização de práticas em situações de pesquisa participante. Ao estudar os gêneros jornalísticos a partir de uma abordagem crítica, é possível não só “[...] oportunizar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas jornalísticas, mas também, e principalmente, favorecer o debate, a formação do cidadão crítico e a participação política” (BONINI, 2013, p. 117).

Alinhada a essa mesma perspectiva, este capítulo consiste em um extrato da dissertação *A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar on-line: um estudo a partir da análise*

crítica de gênero (LEAL, 2021) e tem como foco o tratamento das fontes de pesquisa durante a produção de reportagens para o jornal escolar on-line em uma turma de ensino fundamental da rede pública. O estudo aborda o ensino de pesquisa na escola, tendo como situação motivadora a produção de reportagens para a publicação em jornal escolar.

Considerando essa articulação entre pesquisa escolar e reportagem em um contexto de produção em que a pesquisa escolar é vista como uma ação de produção do gênero é que o presente estudo foi desenvolvido. Sendo assim, a pesquisa escolar foi enfocada pedagogicamente em sala de aula como uma forma de propiciar, aos/às estudantes, oportunidades de construção do conhecimento, nas quais eles/elas pudessem intervir na realidade e, a partir dessa experiência, desenvolver transividade de consciência, principalmente em relação às práticas sociais da ciência e do jornalismo.

A PESQUISA ESCOLAR

A pesquisa, muitas vezes, é entendida como algo restrito a instâncias educacionais superiores, sendo desenvolvida apenas em seus estágios mais especializados, como o fazer de mestres e doutores nas universidades. De acordo com Demo (1998), é necessário superar essa visão unilateral de pesquisa, compreendendo que essa atividade precisa ser internalizada como uma atitude cotidiana, uma maneira consciente e contributiva de percorrer os caminhos da existência. Longe de ser concebida como uma prática banal e superficial, a pesquisa tem no questionamento reconstrutivo o seu critério diferencial, fazendo-se presente em todos os estágios do desenvolvimento das pessoas.

Demo (1998) defende a adoção da pesquisa como princípio científico e educativo, em que a importância da pesquisa para a educação seja tal que se torne “a maneira escolar e acadêmica

própria de educar”. Nessa perspectiva, o/a professor/a da Educação Básica é um/uma professor/a pesquisador/a no sentido de ter a pesquisa como uma atitude cotidiana. No processo de pesquisa, o/a docente deixa de ser o/a especialista em aula, que apenas transfere conhecimentos, tornando-se um/a profissional da educação pela pesquisa; do mesmo modo, abandona-se a posição passiva e receptiva de aluno/a, que deixa de ser o alvo de ensino e se torna parceiro/a de trabalho. Nessa dinâmica, a relação estabelecida entre esses/essas agentes é de sujeitos/as participativos/as, em que o questionamento reconstrutivo é o desafio comum.

Conforme as proposições de Demo (1998), entende-se **questionamento reconstrutivo** como a formação do/a sujeito/a conhecente, que intervém na realidade social a partir da tomada de consciência crítica, em um movimento de passagem de objeto de projetos alheios para o desenvolvimento da autonomia histórica e solidária. Para Demo (1998, p. 7), “[...] é crucial compreendê-lo [o questionamento reconstrutivo] como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica, na mesma matriz, a ética da intervenção histórica”.

Dessa forma, a pesquisa ultrapassa leituras, acumulação de dados e experimentos, por serem eles apenas elementos preliminares, e considera a emancipação do/a sujeito/a, que se reconstitui por meio do questionamento sistemático da realidade. Para tanto, é necessário que a pessoa forme consciência crítica da própria condição enquanto objeto e, por iniciativa própria, a conteste, pois é este o caminho para a mudança da pessoa humana, que será tanto mais sujeito/a se ao longo de sua vivência se reconstruir permanentemente pelo questionamento (DEMO, 1998).

Fazendo uma aproximação com as proposições de Freire (2002[1996]) em relação ao papel da curiosidade na construção do conhecimento, é possível inferir que ele, em certa medida, também

reconhecia na pesquisa, enquanto prática cotidiana, seu potencial educativo:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2002[1996], p. 95 – grifo do autor)

Para Freire (2002[1996]), a curiosidade é elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem; inicialmente espontânea, torna-se epistemológica à medida que se intensifica e se “rigoriza”. “E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos” (FREIRE, 2002[1996], p. 139).

Para a chegada à curiosidade epistemológica, um dos caminhos é a *conscientização* – “um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos” e das razões de eles existirem, um empenho em captar o mundo, os fatos, os acontecimentos, algo que é natural ao ser que tem consciência de seu inacabamento, o que implica necessariamente na inserção do/a sujeito/a inacabado/a num permanente processo social de busca.

Com base em Freire (2002[1996]), pode-se entender que tanto o/a estudante quanto o/a docente são sujeitos/as inacabados/as, pois estão em processo constante de construção e, embora o/a docente seja o/a sujeito/a mais experiente (se comparado/a a seus/suas discentes), é importante que ambos “... se assumam *epistemologicamente curiosos*”, e considerem que “a postura deles [...] é *dialógica*” (FREIRE, 2002[1996], p. 96 – grifo do autor). Essa dialogicidade e a consciência do próprio inacabamento permitem o crescimento e o aprendizado dessas/desses sujeitos/as dialógicos/as, que se desenvolvem na diferença e no respeito a ela.

Dessa forma, considerando a tríade professor/a - aluno/a - conhecimento, cabe refletir, assim como o faz Geraldi (2010), acerca da identidade profissional do/a professor/a construída ao

longo da história de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre esses elementos em cada momento histórico. Destaque-se aqui, com base em Geraldi (2010), a identidade que se instaura, pela primeira vez, para o/a professor/a, com a divisão social do trabalho educativo a partir do Mercantilismo e a passagem de uma identidade de mestra/e (a exemplo do pensador e seus discípulos nas escolas dos sábios da Grécia Antiga) para a de professor/a-executor/a, que, não produzindo o conhecimento e não sendo douto/a, conhece o que deve fazer para ensinar os conhecimentos produzidos por outros. Essa configuração (aprofundada na modernidade) marca a divisão entre produção e transmissão de conhecimentos em um contexto em que o/a aluno/a é concebido/a como “um receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2010, p. 85).

Assumindo uma nova identidade profissional, constituída, de acordo com Geraldi (2010), a partir da segunda revolução industrial, o/a professor/a passou a exercer um papel de “capatazia”, atuando no controle do processo de aprendizagem da criança. Nesse momento, resultante, principalmente, do desenvolvimento de novas tecnologias, o material didático se constituiu como elemento central da transmissão do conhecimento, cabendo ao/à professor/a apenas a regulação e acompanhamento do processo de relação direta entre o aprendiz e o conhecimento.

Nessa nova identidade docente, segundo Geraldi (2010, p. 88), “[...] já não é mais obrigação do professor saber o saber produzido pela pesquisa: esta é uma responsabilidade do autor do livro didático, do material didático”. Isso abre espaço para a introdução do tecnicismo no contexto escolar, convertendo a transmissão de conhecimentos em conteúdos de ensino, o que resulta em um processo problemático de escolarização da ciência, em que aquilo que fora construído como hipótese para responder a perguntas, é

transmitido na escola como verdade – suposta “verdade científica”. Como observa Geraldi (2010, p. 89 – grifo do autor):

É que ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos. E aprender deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar *um cuidado de si* pelo qual é responsável o próprio aprendiz para melhor se situar na estabilidade de um modelo de sociedade que se pensa absolutamente estabilizado e imutável.

Esse novo modelo de professor/a entra em crise nas últimas décadas do século XX (e se estende até os nossos dias), juntamente com outras crises em diferentes áreas, em um espectro grande o suficiente que pode ser referido como uma crise generalizada nas instituições, nas relações sociais, ambientais e de produção. Os discursos hegemônicos não assumem que o processo de exclusão é inerente à estrutura social e a culpabilização das pessoas por seu fracasso se acentua ao passo que são propostas medidas para remediar uma situação que, em verdade, necessita de transformação (GERALDI, 2010).

E nesse contexto de crise, em que também está a escola implicada, cabe refletir sobre a superação do perfil de professor/a controlador/a e “operador da parafernália didático-pedagógica” para se construir um novo modelo. Geraldi (2010, p. 92 e 93) sugere que:

Se apostarmos [...] que a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações, talvez possa apontar para a inversão de flecha na relação do professor e alunos com a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária. Esta inversão vem sendo indiciada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes etc.

Nesse sentido, vê-se a possibilidade de combinar as ideias de Freire (2002[1996]) e Demo (1998, 2006) para propor um trabalho pedagógico a partir da pesquisa em que o acesso à herança cultural (conhecimentos e saberes) e o seu manuseio se dê a partir de uma perspectiva de uma educação libertária (ao buscar promover a liberdade e a autonomia da pessoa humana), crítica (ao questionar as estruturas de dominação e exploração), política (ao promover a participação democrática) e transformadora (ao conhecer a realidade para nela incidir).

De acordo com Demo (1998, p. 8), a pesquisa como método formativo é condição necessária para se promover uma educação emancipatória, pois “somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos”. Nessa perspectiva, o questionamento reconstrutivo, adotado na pesquisa enquanto princípio científico e educativo, é ponto central da atuação do/a professor/a. Os/as estudantes são concebidos/as como sujeitos/as do processo e parceiros/as de trabalho e o/a professor/a, longe de perder sua autoridade, sustenta-a pela competência, exemplo e orientação dedicada (DEMO, 1998). Em consonância com Freire (2002[1996]), mantém-se a autoridade e repele-se o autoritarismo.

Sendo o trabalho didático-pedagógico orientado pela pesquisa nessa perspectiva, espera-se que o/a professor/a: conheça suas/seus alunos/as e valorize as experiências deles/as; construa um relacionamento de confiança mútua; aprenda junto, em uma obra comum e participativa; busque conhecer a partir do conhecido; cuide da evolução individual e da produtividade dos trabalhos (conjugando trabalho coletivo e desenvolvimento individual) e promova o aprendizado na escola daquilo que pode ser observado na vida (DEMO, 1998).

Nessa abordagem, a procura de material por iniciativa do/a estudante visa superar a habitual oferta de coisas prontas pela escola que, por sua vez, são reproduzidas sem questionamento pelos/as aprendizes. Os/as alunos/as podem buscar os livros, os

textos, as fontes e os dados, orientados/as e assessorados/as pelo/a docente; contudo, cabe destacar a necessidade de se oferecer a eles/as as condições necessárias para isso, disponibilizando os recursos para a pesquisa na escola. Demo (1998) destaca que, mesmo que o livro didático seja o único material disponível na escola, este deve ser tomado não como manual ou cartilha, mas como uma fonte de pesquisa. O autor também sugere a criação de uma dinâmica alternativa na busca de materiais, considerando uma iniciativa coletiva, em que todos são atores contribuindo para um objetivo em comum.

Outro ponto crucial na atividade de pesquisa, de acordo com Demo (1998), é a motivação para fazer interpretações próprias e iniciar uma elaboração. Esse processo se inicia pela interpretação dos textos pesquisados e lidos com alguma autonomia, o que já pressupõe uma participação do sujeito, mesmo que embrionária. A partir daí, poder-se-á estimular a reconstrução do conhecimento, que é a forma de educação própria da escola.

Esse processo de reconstrução do conhecimento, apesar de complexo, tem como ponto de partida necessário o senso comum – conhecer a partir daquilo que o/a estudante já conhece. Assim, a partir da identidade cultural e histórica das pessoas, é importante buscar descobrir, por meio da pesquisa, o que já se desenvolveu de conhecimento ao longo da história sobre determinado tema de estudo, trocar saberes e práticas entre os participantes e reconstruir o descoberto. Como afirma Demo (1998, p. 26 – grifo do autor):

[...] muito raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo; o comum dos mortais *reconstrói*, partindo do que já existe e vigora; a originalidade que se espera não é aquela da obra de arte, absolutamente irrepetível, mas aquela do toque pessoal, da digestão própria, da elaboração específica; conhecimento não é qualquer coisa, nem é coisa inatingível.

Dessa forma, não se espera que os/as estudantes produzam necessariamente conhecimento novo, mas, a partir do que já

conhecem, considerando a sua própria identidade, cultura e história, pesquisem, leiam, interpretem, reformulem e elaborem algo em um processo de reconstrução do conhecimento.

Considerando o processo de informatização do conhecimento ocorrido nas últimas décadas e a transmissão dele por meio de recursos tecnológicos cada vez mais popularizados, vale a pena considerar aqui, na próxima seção, a discussão sobre a pesquisa escolar realizada por meio da internet, observando que, apesar de se apresentar como atraente e com claras vantagens, a pesquisa na internet e suas peculiaridades precisam ser bem trabalhadas com os/as estudantes ao ser usada como instrumento da pesquisa escolar.

A INTERNET E A PESQUISA ESCOLAR

Diante da quantidade de conteúdos produzidos e disseminados na atualidade (especialmente no mundo virtual), dos diferentes propósitos e intenções subjacentes aos discursos e da propagação de informações e notícias falsas, os/as sujeitos/as em formação encontram-se numa situação desafiadora em que devem selecionar os conteúdos e se posicionar diante delas/deles, gerando, a partir daí, mais conhecimentos e participando ativamente na rede de disseminação desses saberes.

Considerando a formação do/a leitor/a nos anos finais do ensino fundamental, vê-se a necessidade de empreender práticas de ensino-aprendizagem direcionadas à formação das pessoas para saberem lidar com os conteúdos encontrados na internet, observando o seu teor e reconhecendo o projeto de dizer de quem produz essa representação para, então, se posicionar criticamente diante dos diferentes textos e produzir o seu próprio texto.

Desenvolver atividades de pesquisa escolar na internet pode ser uma forma de contribuir com esse processo de formação de leitores conscientes e instrumentalizados para analisar criticamente os textos digitais e os seus contextos de produção, reconhecendo o lugar que

esses enunciados ocupam na cadeia discursiva e produzindo, responsável e conscientemente, seus próprios enunciados.

Em um relato publicado na década de 90, Moran (1997) descreve sua experiência de utilização da internet na educação presencial com estudantes de graduação e pós-graduação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Seu trabalho consistia em dispor de uma parte das aulas presenciais (aula-pesquisa) para que os/as alunos/as realizassem pesquisas na internet e na biblioteca sobre temas básicos do curso e que eles também pudessem escolher um assunto específico da disciplina ministrada naquele período para pesquisarem, compartilharem com os colegas em apresentação e divulgarem na internet, se assim o quisessem.

Dentre as dimensões positivas elencadas por Moran (1997) em projetos de uso da internet na escola, destacam-se: o aumento do interesse e a comunicação entre os/as estudantes e destes/as com o/a professor/a; o intercâmbio de materiais, sugestões e dúvidas; a cooperação no processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento de novas formas de comunicação, principalmente escrita; motivação, visibilidade e responsabilidade ao ter seus textos publicados.

Já em relação aos problemas, Moran (1997) aponta, dentre outros, a tendência de dispersão do/a estudante diante das inúmeras possibilidades de busca, o que torna a atividade de navegação mais atraente do que a própria pesquisa. Além disso, há uma certa dificuldade de os/as alunos/as lidarem analítica e criticamente com os conteúdos encontrados na internet, organizando-os de uma forma que favoreça a construção do conhecimento. Eles/as “Tendem a acumular muitos textos, lugares, ideias, que ficam gravados, impressos, anotados. Colocam os dados em sequência mais do que em confronto. Copiam os endereços, os artigos uns ao lado dos outros, sem a devida triagem” (MORAN, 1997, p. 4).

Com a popularização da internet e o desenvolvimento das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação ao longo das últimas décadas, a pesquisa na internet tornou-se uma prática presente também na educação básica, mas dificuldades como aquelas apresentadas por Moran (1997) ainda persistem.

Em estudo realizado com estudantes e professores/as dos anos finais do ensino fundamental de uma instituição privada, Teixeira (2011) observa que, embora os/as estudantes tenham familiaridade com a internet, isso não garante o posicionamento crítico deles diante do conteúdo pesquisado. Os resultados desse estudo apontam que a maioria dos/as alunos/as entendem pesquisa apenas como busca de informação e que a forma como o/a docente propõe a pesquisa nem sempre favorece o posicionamento crítico do/a discente, o que resulta em trabalhos de cópia¹ ou em recortes do conteúdo pesquisado articulados por meio de mecanismos coesivos inadequados, que comprometem a unidade textual.

Diante desse cenário recorrente nas escolas, onde a pesquisa, na internet ou fora dela, ainda é realizada sem leitura crítica e analítica e tendo como produto final uma cópia e pouca articulação e autoria dos/as estudantes, cabe pensar como o/a professor/a pode propor a pesquisa escolar às/aos estudantes de forma a propiciar oportunidades de construção do conhecimento, em que os/as sujeitos/as, a partir da transitividade de consciência, intervenham eticamente na realidade.

¹ Lima (2014) comenta que as duas edições de JE analisadas em sua pesquisa apresentavam cópias de textos da internet, com a realização de algumas adequações nos textos para aproximá-los das práticas locais. Dentre os fatores que levaram a essa prática, a autora cita a exclusão social dos/das estudantes participantes da pesquisa bem como de escolas públicas no processo de construção de conhecimento e sua própria inexperiência, na época, como professora em sala de aula e para lidar com o público adolescente. Parte da pesquisa de Lima (2014) é apresentada no capítulo 4 deste livro.

PESQUISA E RELATO NO GÊNERO REPORTAGEM

Com base nas sinalizações feitas por Demo (1998) e na sua proposição quanto a ser de responsabilidade de cada docente construir seu próprio modo de teorizar e realizar a pesquisa como fonte de potencialidade criativa, desenvolvi, como parte da pesquisa de mestrado, um projeto de construção de jornal escolar on-line, em que os/as estudantes realizaram pesquisa (apuração de dados) para a escrita de reportagens, conforme descrito pormenorizadamente em Leal (2021). Nessa proposta, considero, conforme sugerido por Demo (1998), o estágio social e intelectual dos/as aprendizes, tendo como objetivo torná-los/as parceiros/as de um trabalho ativo, participativo, produtivo e reconstrutivo.

Ao escolher esta abordagem para a pesquisa, procurei evitar alguns problemas observados por Moran (1997) e Teixeira (2011). Isto é, ao propor a pesquisa como uma ação de produção do gênero reportagem diretamente relacionada à prática social de construção/reconstrução do conhecimento em contexto escolar esperava que os/as estudantes pudessem:

- manter o foco durante o processo de busca, não se distraíndo com a navegação na internet, pois o seu propósito de pesquisa está de antemão bem definido;
- lidar de forma analítica e crítica com os conteúdos encontrados, pois elas/eles precisam escolher suas fontes e decidirem-se por ideias a serem reproduzidas, contestadas ou reconstruídas no processo de sua própria enunciação na escrita da reportagem;
- manter a organização dos conteúdos pesquisados para que estes possam subsidiar a escrita do texto delas/deles;
- consultar os dados pesquisados e organizados para, durante a escrita da reportagem, fazer as devidas articulações dos dados levantados de acordo com seu projeto de dizer;

- buscar a unidade textual da reportagem e evitar o plágio, por exemplo, na medida em que o professor/a (como parceiro/a de trabalho e, em certo grau, coautora) tem a possibilidade de auxiliar os/as estudantes na indicação de mecanismos linguísticos que possam contribuir com essa finalidade.

Tendo em vista essa articulação entre pesquisa e reportagem, principalmente a partir da ACG e o contexto de produção (em que a pesquisa é vista como uma ação de produção do gênero), cabe tecer algumas reflexões sobre a construção do gênero reportagem, que pode ser definido, como qualquer gênero do discurso, a partir de seu conteúdo (temático), estilo verbal e sua construção composicional, conforme proposto por Bakhtin (1997[1953]).

A reportagem é um gênero do âmbito jornalístico cuja produção pode não depender de acontecimentos imediatos, já que aborda temas diversos atinentes à vida social, sendo possível, contudo, reavivá-los ou atualizá-los mediante um evento recente. É construída com base em sequências expositivas/dissertativas ou narrativas, a depender da escolha intencional de seu produtor, que pode utilizar diversos elementos linguísticos para dar a seu discurso um efeito de cientificidade e verdade.

Desde uma perspectiva bakhtiniana, compreende-se que os recursos linguísticos e o gênero discursivo selecionados para uma enunciação são escolhas relacionadas ao projeto de dizer do/a enunciador/a, considerando o sentido a ser construído pelo/a interlocutor/a e a necessidade da interlocução. Essas escolhas definem o estilo verbal e a construção composicional de um enunciado, apresentando peculiaridades individuais que se restringem de acordo com as esferas de interação humana em que se dá a interação e os gêneros típicos dessas esferas que conferem maior ou menor liberdade para o afloramento do estilo individual. Ou seja, o produtor de discurso se enunciará, considerando a sua intencionalidade e outras características do contexto de produção, a partir de um gênero discursivo que, por ser uma forma

relativamente estável e normativa, organizará a composição do seu enunciado.

No caso do gênero reportagem, há que se considerar a esfera jornalística em que ele é produzido e os discursos que circulam nas diferentes vertentes jornalísticas. Por exemplo, o jornalismo dominante advoga o discurso jornalístico hegemônico nuclear, ou seja, o discurso da objetividade, da imparcialidade e da pluralidade. Dessa forma, o estilo geral do gênero reportagem se apresenta de maneira a simular um efeito discursivo de neutralidade, não utilizando recursos linguísticos que denotem maior estilo pessoal. Isso não significa, contudo, que o texto não contenha uma opinião, uma posição sobre o objeto tratado. Também são marcas desse discurso jornalístico dominante a adoção de estruturas pré-definidas em manuais de jornalismo prescritivos, como a utilização de *lead* e de pirâmide invertida, o uso da terceira pessoa e outros recursos linguísticos que apontem para esse discurso de suposta imparcialidade e objetividade.

Já em modos alternativos do fazer jornalístico, é possível observar o uso de recursos linguísticos que evidenciam uma explicitação de posicionamento do/a autor/a e da mídia. É o que se observa no jornalismo literário que, ao cumprir com suas finalidades de retratar a realidade e trazer informação, realiza-o por meio do uso de recursos linguísticos que se aproximam do fazer literário, utilizando recursos de linguagem, como metáfora e digressão, apresentando histórias com riqueza de personagens, de adjetivação, e evidenciando a construção de enredos (WEISE, 2013; MARTINEZ, 2017).

Também pode-se observar nos textos do jornalismo contra-hegemônico, seja ele comunitário ou independente, o uso de recursos linguísticos menos rígidos e não tão situados no campo da neutralidade por ser uma prática que, dentre outras características, “marca seu posicionamento por meio de práticas de ativismo social” (ASSIS *et al*, 2017 *apud* REMPEL, 2020, p. 53).

Apesar dessas diferenças, é necessário refletir acerca dos elementos caracterizadores do gênero reportagem que podem dar ao leitor indicações do que esperar do enunciado. Ou seja, é necessário identificar quais são o conteúdo (temático), estilo verbal e a construção composicional do gênero reportagem que acionam, no leitor, uma atitude responsiva frente ao dizer do produtor do enunciado, identificando aquele texto como um exemplar desse tipo relativamente estável de enunciado.

Embora não haja clareza quanto à definição de reportagem na literatura da área de comunicação, pode-se, de acordo com Kindermann (2014), caracterizar esse gênero em duas linhas gerais: como aprofundamento da notícia ou como pauta planejada (gênero autônomo, em relação à notícia).

Em seu estudo, sob uma perspectiva da Sociorretórica, Kindermann (2014) analisou reportagens de um jornal de grande circulação, particularmente no que diz respeito à estrutura da reportagem, identificando textos mais característicos desse gênero conforme um conceito de reportagem enquanto texto que advém de pauta planejada.

De acordo com esse conceito, a reportagem, diferentemente da notícia, apresenta-se como um relato que tem um objeto definido fora da realidade imediata dos eventos em eclosão, sendo mais atemporal, uma vez que a pesquisa envolve fontes e temas para além dos limites do fato da notícia. Além disso, a reportagem apresentaria um estilo mais livre, “[...] rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal” (KINDERMANN 2014, p. 88).

Dentre os quatro subgêneros observados por Kindermann (2014) no estudo da estrutura retórica que caracterizaria a reportagem, notou-se uma ocorrência marcante da reportagem enquanto aprofundamento da notícia, o que pode ser, segundo a pesquisadora, um indicativo do porquê existir, entre os jornalistas, a compreensão de que a reportagem é uma “notícia ampliada”. Os outros subgêneros descritos são: a reportagem a partir de

entrevista, reportagem de pesquisa e reportagem de retrospectiva. Pareceu-me oportuno, considerando o objetivo deste trabalho e o aporte teórico apresentado, abordar com os/as estudantes a produção de reportagens de pesquisa.

Nota-se também que nem sempre esses subgêneros encontram-se puros, ou seja, uma reportagem de pesquisa também pode incluir depoimentos de pessoas que foram entrevistadas para compor o texto – o que, na verdade, é muito comum. Assim, além de pesquisa para o levantamento de dados, proponho que, para a produção das reportagens, os/as estudantes também entrevistem profissionais, especialistas ou mesmo pessoas leigas cujas experiências estejam relacionadas à pauta da reportagem, pois essa também é uma forma de os/as estudantes realizarem pesquisa.

No que se refere à estrutura retórica, Kindermann (2014) identifica quatro movimentos no subgênero *Reportagem de Pesquisa*:

- a) O *movimento I* (fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem [por exemplo, título e linha de apoio]) [...].
- b) O segundo *movimento II* (introduzir o relato da pesquisa) diz respeito ao momento em que escritor/jornalista situa o leitor quanto ao fato que dá origem à pesquisa e quanto aos achados no conjunto das informações coletadas.
- c) O *movimento III* (relatar a pesquisa) dá-se quando o escritor/jornalista expõe os dados coletados, seja detalhando esses dados seja retomando o fato que deu origem à reportagem/pesquisa.
- d) O *movimento IV* (fechar o relato da pesquisa) é o momento em que o escritor/jornalista procura contextualizar o relato seja se atendo a dados conjunturais mais amplos e a outros fatos, seja opinando ou relatando opiniões em relação aos dados. (KINDERMANN, 2014, p. 92 – grifo da autora)

Kindermann (2014, p. 93) explica que a pesquisa levada a efeito na construção desse subgênero difere-se da pesquisa acadêmica, pois, em geral, os dados coletados proporcionam uma análise de conjuntura, “[...] mas sem o rigor que caracteriza a pesquisa

acadêmica, já que não envolvem debate e interpretações teóricas”. A despeito dessa distinção, pode-se encontrar na reportagem uma oportunidade para desenvolver práticas que contribuam para a formação dos/as sujeitos/as, inclusive, uma formação científica embrionária.

Nesse sentido, a pesquisa para a produção de reportagem é algo possível de ser desenvolvido com os/as estudantes no ensino fundamental, visto que eles/as buscarão dados que propiciem a análise de acontecimentos e circunstâncias, articulando-se em uma situação real de comunicação e construindo conhecimentos sobre a linguagem e o mundo. Além disso, ao se tornarem autoras/es de formas alternativas de representações discursivas da realidade, estarão agindo no mundo por meio de seus textos, apresentando ou desprezando pontos que não se evidenciarão de outra maneira.

O JORNAL ESCOLAR ON-LINE “MINHA VEZ, MINHA VOZ”: DADOS DA EXPERIÊNCIA

As atividades relacionadas à criação do jornal escolar “Minha Vez, Minha Voz” foram realizadas no segundo semestre de 2020 em uma escola da rede pública municipal de Balneário Camboriú-SC, que atendia, na época, cerca de 122 alunos/as do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. O grupo de participantes da pesquisa constituiu-se por 10 dos/as 26 alunos/as de uma turma de 9º ano, com idade entre 13 e 16 anos, por serem estes/as os/as que aceitaram, mediante assinatura de documentação própria, participar do estudo.

O jornal escolar on-line da escola², ilustrado nas Figuras 1 e 2, é produto de atividades de um plano pedagógico de nove etapas realizadas ao longo de três meses, no âmbito de uma pesquisa

²O jornal foi publicado no site de hospedagem do Google, cujo endereço não vem informado para manter o anonimato da escola.

participante conduzida pela professora-pesquisadora³. Da execução dessas etapas, resultou a produção e publicação de seis reportagens, que foram veiculadas na edição piloto desse jornal escolar juntamente com outros textos produzidos por estudantes não participantes deste estudo e a partir de outras atividades pedagógicas, já que pertenciam a outras turmas.

Figura 1 – Página Inicial do Jornal Escolar On-line *Minha Vez, Minha Voz* (parte 1)



Notícias



Reforma é realizada no C.E.M.

Escola recebe pequena reforma após ciclone Bomba. Entenda mais sobre o caso



Morador da praia do Estaleiro recebe homenagem na Câmara de Vereadores

Sr. Valdir Torquato, de 73 anos, recebeu homenagem pelos 32 anos de contribuição ao comércio da praia do Estaleiro

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Em virtude do agravamento da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, as atividades pedagógicas foram realizadas por meio de ensino remoto emergencial⁴, promovido, no caso da rede

³ Para maiores detalhes sobre o contexto de criação do jornal escolar, vide LEAL (2021).

⁴ Essa modalidade denominada *ensino remoto emergencial* refere-se a um tipo de ensino organizado para atender à necessidade imediata de manter o vínculo de estudo entre estudantes e instituições de ensino durante os períodos de suspensão das aulas presenciais devido a pandemia do novo Coronavírus. Difere-se do ensino a distância, à

educacional em questão, mediante recursos do *Google Workspace for Education*, principalmente. Dentre as muitas atividades realizadas ao longo do período compreendido neste estudo, destacam-se duas: i) oficina sobre técnicas de pesquisa; e ii) oficina sobre entrevista. Com os/as estudantes foram discutidos alguns pontos relacionados à pesquisa como o recorte temático, a definição das fontes de pesquisa, a organização do material pesquisado por meio de fichamento e a realização de entrevistas. Esse trabalho didático contribuiu com a produção dos dados aqui analisados.

Figura 2 – Página Inicial do Jornal Escolar On-line *Minha Vez, Minha Voz* (parte 2)
Reportagens



Fonte: elaborado pela autora (2021).

medida que busca atender uma situação momentânea, pontual, e por levar para o ensino on-line metodologias e práticas pedagógicas muito próprias da esfera presencial. É remoto devido ao distanciamento geográfico e é emergencial por ter sido implantado de maneira rápida no lugar das atividades presenciais anteriormente previstas em planejamentos pedagógicos. Por meio da internet, é possível realizar atividades pedagógicas síncronas e assíncronas e garantir a *presença social* dos sujeitos durante o processo remoto de ensino-aprendizagem (VIEIRA; SILVA, 2020).

DEFINIÇÃO DAS FONTES DE PESQUISA – PROCESSOS DE PESQUISA E MATERIAIS PESQUISADOS

Em relação à busca na internet, os/as estudantes aqui considerados/as⁵ coletaram durante o período em questão oito tipos de materiais, a saber: artigo científico, projeto de lei, lei, matéria jornalística (notícia e/ou reportagem), matéria/postagem em sites não jornalísticos, documentário, entrevista e artigo jurídico. Nem todas as fontes listadas foram utilizadas para fazer o fichamento solicitado ou mencionadas diretamente na produção da reportagem; no entanto, uma visão geral dos sites listados e consultados pelos/as participantes, durante o processo de busca de fontes de pesquisa pode ser obtida pela visualização do Quadro 1.

Quadro 1 – Sites listados/visitados pela estudante Analice nas atividades de planejamento da pesquisa e de fichamento

Título da reportagem [aluno/a]	Links planejados para pesquisa	Links fichados
Educação e informação: a chave para a compreensão da diversidade de gênero [Analice]	https://www1.folha.uol.com.br/otidiano/2019/05/multas-aplicadas-por-lei-contra-homofobia-em-sp-equivalem-a-r-690-mil.shtml https://www.hypeness.com.br/2018/06/como-as-revoltas-de-stonewall-na-ny-de-1969-empoderou-o-ativismo-lgbt-para-sempre/ https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/aceitacao-da-homossexualidade-no-brasil-	https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-alunos-lgbts-querem-da-escola/ https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1670/agressoes-ja-atingiram-68-dos-jovens-lgbt-em-escolas https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1816/assim-se-faz-uma-escola-acolhedora

⁵ Para garantir o sigilo de identidade dos/as participantes deste estudo, utilizou-se pseudônimos para se referir a cada um/a deles/as.

cresceu-de-61-em-2013-para-67-em-2019.shtml

Fogo, fumaça e prejuízos a saúde: um olhar sobre o incêndio no Pantanal
[Kevin]

www.agenciabrasil.ebc.com.br
www.g1.globo.com
www.bbc.com

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/09/24/setembro-de-2020-e-o-mes-com-mais-queimadas-no-pantanal-desde-1998>

<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/10/07/pantanal-bate-recorde-historico-de-numero-de-queimadas-em-setembro-desde-inicio-das-medicoes-do-inpecom-mais-de-14-mil-focos-em-um-mes.ghtml>

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/09/21/amazonia-e-pantanal-fumaca-de-queimadas-se-espalha-por-sul-e-sudeste-do-brasil>

Interferências no meio ambiente
[Diane]

<https://www.google.com/amp/s/amp.ecycle.com.br/4211-desmatamento.html>

<https://www.mma.gov.br/clima/energia/item/195-efeito-estufa-e-aquecimento-global.html>

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.mma.gov.br/florestas/control-e-preven%25C3%25A7%25C3%25A3o-do-desmatamento.html&ved=2ahUKewjK7pSL59fsAhWVF7kGHXEvdQmQFjANegQIDRAB&usg=>

<https://www.google.com/amp/s/amp.ecycle.com.br/4211-desmatamento.html>

<https://www.mma.gov.br/florestas/control-e-preven%3C%A7%C3%A3o-do-desmatamento.html>

<https://www.google.com/amp/s/amp.ecycle.com.br/4211-desmatamento.html>

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4CE42CA75188AE0FA2B6328785AA325C.proposicoes

AOvVaw06LBAXIRagiV8g9uZz9IQ0

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra%Bjsessionid%3D4CE42CA75188AE0FA2B6328785AA325C.proposicoesWebExterno1%3Fcodteor%3D1768025%26filename%3DAvulso%2B-PL%2B10457/2018&ved=2ahUKEwjK7pSL59fsAhWVF7kGHXEvDqMQFjAFegQIBBAB&usg=AOvVaw2qNI9eScEPy9VqHgD4wAQU

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://jus.com.br/amp/artigos/73972/1&ved=2ahUKEwiwxYH_59fsAhVJjrkGHZbEBIAQFjADegQIJRAC&usg=AOvVaw0O83fSdO3KzZahdlioYGgw

WebExterno1?codteor=1768025&filename=Avulso+PL+10457/2018

<https://jus.com.br/amp/artigos/73972/1>

"Se ela não é minha, não é de mais ninguém"
[Luiza]

Nenhum link listado.

A participante escreveu na atividade:
Vejo muito canais no Youtube, mas acho que [...] não seria muito confiável, então vou buscar pesquisar em sites mesmo, posso ver documentários também (Informação Escrita).

<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/observatorio-judicial-violencia-mulher/o-que-e-a-violencia-domestica-e-o-feminicidio>

<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/violencia>

<https://www.scielosp.org/article/rsp/2007.v41n5/797-807/pt/>

O labirinto da conexão
[Luan]

O dilema das redes -
Documentário da Netflix.

www.psicanaliseclinica.com/redes-sociais/

<https://simulare.com.br/blog/avancos-tecnologicos-impacto-positivo-educacao/#:~:text=Os%20avancos%20tecnol%C3%A7os%20tecnicos%20t%C3%AAm%20atingido,que%20tem%20sido%20impactado%20positivamente.&text=Escolher%20por%20inserir%20o%20n%C3%A3o,dos%20alunos%20no%20contexto%20extraclasse>

<https://blog.runrun.it/avanco-da-tecnologia/>

<https://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000763072/pontospositivosenegativosdasredessociais.html#:~:text=Os%20pontos%20negativos%3A,rela%C3%A7%C3%A3o%20para%20numero%20ponto>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueads/article/viewFile/3031/2989>

<https://www.psicanaliseclinica.com/redes-sociais/>

<https://blog.runrun.it/avanco-da-tecnologia/>

Atividade não realizada
[Márcia]

<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-27/um-milhao-de-mortos.html>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-03/cepal-crise-por-causa-de->

Atividade não realizada

	<p>covid-19-sera-uma-das-piores-do-mundo</p> <p>https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/11/04/segunda-onda-de-covid-19-no-brasil-e-possivel-mas-pode-nao-ser-tao-intensa.htm</p>	
<p>Educação e Coronavírus: os impactos da pandemia [Mônica]</p>	<p>https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/</p> <p>https://fia.com.br/blog/coronavirus-impactos-na-educacao/amp/</p>	<p>https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/</p> <p>https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Impactos_da_pandemia_de_COVID-19_na_educacao</p> <p>https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/amp/</p>
<p>Atividade não realizada [Milene]</p>	<p>https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/20/video-mostra-homem-sendo-e-espancado-por-segurancas-do-carrefour-no-rs.htm</p> <p>https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/11/20/cerca-de-1-milhao-de-pessoas-receberam-duas-vacinas-experimentais-chinesas-contracovid-19.htm</p>	<p>https://tab.uol.com.br/feminismo/</p> <p>https://www.huffpostbrasil.com/entry/mulheres-lgbts-voto-eleicao_br_5faabf73c5b6f21920e02ab0?utm_hp_ref=br-feminismo</p> <p>https://www.huffpostbrasil.com/entry/mulheres-lgbts-voto-eleicao_br_5faabf73c5b6f21920e02ab0?utm_hp_ref=br-feminismo</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Não há registro de como os/as participantes, de fato, procederam à busca inicial na internet, contudo, para compreender como se deu o processo de pesquisa e coleta de materiais, é possível partir do pressuposto de que elas/eles tenham seguido as orientações da professora-pesquisadora dadas na Oficina sobre procedimentos de pesquisa (Informação Verbal e Escrita, *Videoaula/PDF S25*)⁶:

- Digitar na internet as palavras-chave do que você imagina como pauta e analisar o que já foi produzido sobre ela.

[...]

Definição de fontes – onde pesquisar

- Quem ou quais seriam as fontes de informação que falem com propriedade⁷ sobre o assunto: documentos, leis, relatórios de instituições governamentais e não governamentais, entrevistas com profissionais da área ou com pessoas envolvidas em situações relacionadas ao tema.
- Liste os contatos: nome, telefone, e-mail.

Processo de pesquisa – fichamento

- Anotações do nome do documento e das informações relevantes para a construção do texto.

Entrevista

⁶ Os dados analisados neste estudo provêm das diferentes atividades pedagógicas realizadas durante a aplicação do projeto pedagógico do qual resultou a construção do jornal escolar on-line. Estão incluídos nesse conjunto de dados: *videoaulas*, textos em formato PDF, questionários/formulários, fóruns (atividade *Pergunta*), dentre outros. Para identificá-los ao longo das análises aqui feitas, utilizo o nome da atividade realizada, seguido de letra maiúscula S (inicial de semana) e um número que indica a semana de estudo remoto em que a atividade foi realizada. Por exemplo, ao referir-me a um trecho da *videoaula* e do material em PDF fornecido às/aos estudantes pela professora na Semana 25 do projeto, utilizo a referência *Videoaula/PDF S25*. De igual modo, essa codificação ocorre também com menções às atividades Formulário e Pergunta (fórum).

⁷ A expressão “falar com propriedade” pode ter diferentes conotações. Nesses *slides* preparados para a *videoaula* com a turma, a professora-pesquisadora não se refere às fontes jornalísticas apenas, mas a qualquer tipo de fonte apurada pelos/as estudantes, conforme pode ser observado, inclusive, nos exemplos mencionados: documentos, leis, relatórios, etc. Nesse caso, “falar com propriedade” não envolveria apenas o aspecto da seriedade ou tipo de compromisso assumido pelo produtor dos textos apurados e pela fonte do relato, mas também, e principalmente, à especificidade e/ou à especialidade do enunciator/enunciado dessas fontes apuradas.

- Escolher os entrevistados;
- Preparar um roteiro;
- Registrar a entrevista, por escrito ou em áudio;
- Escolher o que usar na reportagem, definindo se fará citação direta ou indireta.

Dessa forma, é possível que os/as estudantes tenham digitado palavras-chave relacionadas à pauta escolhida em um buscador da internet e tenham escolhido os sites para a leitura. Ao que parece, as escolhas dos sites podem ter sido influenciadas pelos seus próprios interesses ou dos possíveis leitores (*links/títulos* que lhes pareceram mais interessantes para si mesmos ou para o público-alvo); as concepções dos/as estudantes sobre confiabilidade e veracidade; a prevalência/domínio dos veículos de jornalismo hegemônico e as sugestões de fontes de pesquisa feitas pela professora durante a *Videoaula S25* e durante as interações feitas na atividade *Pergunta S25*.

Permitiram fazer essa constatação, as respostas de algumas/alguns participantes a uma das questões do formulário de avaliação do projeto (*Formulário S30*): *Ao realizar a sua pesquisa na internet para produzir a reportagem, o que você levou em consideração para escolher os sites fonte de sua pesquisa?* Quatro estudantes responderam ao questionamento, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Critérios dos/as estudantes para escolher fontes de pesquisa

Participantes	Resposta ao questionamento
Luan	<i>Fontes confiáveis e que mostram pesquisas verdadeiras e confiáveis.</i>
Kevin	<i>Sites jornalísticos conhecidos e famosos, para não ocorrer o uso de notícias falsas na minha reportagem!</i>
Marcos	<i>Interesses dos possíveis leitores.</i>
Milene	<i>Assuntos que me interessavam.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das respostas dos/as estudantes (informação escrita).

A aluna Milene não produziu reportagem, mas realizou a atividade *Pergunta S25* e produziu fichamento. Por sua afirmação de que sua escolha de sites para pesquisa foi influenciada por **assuntos que lhe interessavam**, é possível compreender melhor por que ela lista em seu planejamento de pesquisa sobre *igualdade na sociedade* (*Pergunta S25*) uma notícia sobre a morte brutal de um homem negro por seguranças de uma conhecida rede de lojas e outra notícia sobre o início de aplicações experimentais de vacina contra Covid-19. Embora pareça não haver relação temática entre as duas fontes, a aluna as incluiu em sua lista de fontes de pesquisa, porque essas manchetes chamaram a sua atenção por retratarem assuntos de seu interesse.

Em relação à resposta do aluno Marcos, observa-se que, embora ele não tenha realizado a pesquisa, nem produzido o fichamento e a reportagem, sua resposta (consideração dos interesses dos possíveis leitores) reflete a sua compreensão sobre um dos fatores que poderiam influenciar a escolha dos sites, caso ele tivesse tido possibilidade de realizar a busca na internet. Interessante observar que esse é um dos fatores abordados em atividade de planejamento do jornal, indicando, assim, que as atividades do plano pedagógico influenciam de maneira significativa na construção do entendimento que os/as participantes têm das práticas que estão realizando. Essa influência pôde ser observada tanto nas atividades propostas pela professora, quanto na atuação dos/as estudantes ao longo do processo de planejamento e construção do jornal. Ou seja, certas reflexões e tomadas de decisões por parte dos/as participantes foram viabilizadas ou promovidas por meio das atividades propostas no plano pedagógico.

Vale ressaltar aqui, por exemplo, o pouco ou nenhum uso que os/as estudantes fazem de jornais alternativos como fonte de apuração para a escrita da reportagem. A professora apresentou esses jornais em aula de forma secundária, o que pode ter influenciado na preferência dos/as aluno/as por mídias dominantes.

Esperava-se que a professora sugerisse, com maior destaque, outro tipo de jornalismo, como, por exemplo, outros jornais escolares, jornais comunitários e jornais independentes, conforme importância já destacada por Yano (2020) e Rempel (2020) em contextos de produção de JE. No entanto, isso não se deu.

Essa decisão da professora no plano pedagógico, juntamente com as escolhas dos/as estudantes por mídias dominantes, pode evidenciar que a abordagem das *Fake News* na escola tem aproximado estudantes e docentes da mídia dominante mais do que permitido uma reflexão sobre a circulação dessas informações. As próprias instruções da professora-pesquisadora ao longo da execução do plano pedagógico podem ter induzido os/as participantes a buscarem mídias dominantes. Algumas expressões usadas pela professora-pesquisadora como “fontes de informação que falem com propriedade” remetem, um pouco, à ideia de que algumas mídias são mais confiáveis quando o que tem que ser confiável é a capacidade de o leitor interpretar diversas formas do jornalismo e saber se posicionar.

É importante destacar aqui que a atuação dos algoritmos também pode influenciar na escolha dos *sites* pelos/as estudantes, uma vez que ao digitar uma palavra-chave no buscador *Google*, os primeiros *sites* listados podem ser aqueles que o/a participante já visitou anteriormente ou relacionados àquilo com o que ele/a já teve contato. Dessa forma, a ocorrência de *sites* do jornalismo hegemônico acaba sendo maior do que a de páginas do jornalismo alternativo ou independente. Tal observação indica que é importante trabalhar esse ponto com os/as estudantes e, inclusive, problematizar o uso de um único buscador, procurando realizar a busca na internet com outros buscadores. Embora essa discussão não tenha ocorrido durante a aplicação do plano pedagógico, esse tema foi anotado como possibilidade para futuras pesquisas e práticas docentes.

Em relação à influência do domínio das mídias hegemônicas, observa-se na fala do participante Kevin uma representação do discurso jornalístico hegemônico de objetividade, imparcialidade e pluralidade, que resulta na impressão de que o jornalismo hegemônico detém e propaga “a verdade”. Para Kevin, “sites jornalísticos conhecidos e famosos” parecem oferecer segurança na informação, divulgando a verdade. Sendo assim, ao buscar informações nessas fontes, ele acredita que não incorrerá em erro ou em divulgação de notícias falsas. Essa compreensão do/a estudante oferece pistas para entender por que, em sua atividade de planejamento de pesquisa e em seu fichamento, ele lista, majoritariamente, fontes de grandes empresas jornalísticas-midiáticas: G1, BBC e CNN. Inclusive, ele não utiliza, em sua reportagem ou fichamento, fontes sugeridas pela professora durante a interação da semana 25, que consistiam em uma matéria do jornal alternativo Brasil de Fato e uma matéria publicada em site do governo do estado do Mato Grosso, evidenciando, assim, a sua maior confiança no jornalismo hegemônico.

Para Luan, a confiabilidade e a veracidade das fontes e das informações contidas nelas foram fatores preponderantes para a escolha de materiais para sua pesquisa. Diferentemente de Kevin, Luan avalia que essas características também estão presentes em outros campos que não o jornalismo hegemônico, elencando como fontes de busca, além de uma matéria do UOL, um documentário disponível em uma plataforma *streaming* e matérias/postagens em site do Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica e em sites de empresas de recursos humanos e jogos empresariais.

Esse mesmo participante utiliza em seu fichamento um artigo científico, fonte essa indicada pela professora em interação realizada na atividade *Pergunta S25*. Dessa forma, é possível concluir que as sugestões feitas pela professora também influenciaram as escolhas que os/as participantes fizeram de suas fontes de pesquisa. Esse fator também está presente nas escolhas da aluna Mônica, ao aceitar usar

uma fonte jornalística sugerida pela professora (Nexo Jornal) e com as entrevistas utilizadas por Luan e Luiza. Esses dois últimos participantes haviam apresentado dificuldades em definir entrevistados, então escolheram buscar entrevistas realizadas e divulgadas por outras pessoas na internet, o que já havia sido sugerido pela professora-pesquisadora na *Videoaula S25*. A participante Luiza não havia listado nenhuma fonte de pesquisa em seu planejamento e expôs seu desejo de utilizar uma entrevista já pronta, mas sem indicar nenhuma específica em seu planejamento de pesquisa *Pergunta S25*; por esse motivo, a professora-pesquisadora viu a necessidade de fazer algumas sugestões:

[...] Você pode usar entrevistas já feitas ou falas de profissionais no assunto para citar na reportagem. Sugiro que escolha canais mais institucionalizados, como do Ministério Público, ONGs, TV Senado e TV Câmara ou até veículos de jornalismo. É importante você enviar-me os *links* dos sites que pretende visitar em sua pesquisa. Assim, poderei dar mais sugestões. Sugiro: <http://www.tjrj.jus.br/web/guest/observatorio-judicial-violencia-mulher/o-que-e-a-violencia-domestica-e-o-feminicidio>
<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/mapa/>
Existem vários outros sites. Faça a sua pesquisa e compartilhe comigo os *links*. (informação escrita)

Seguindo as indicações da professora, a aluna utilizou como fonte de depoimentos para sua reportagem entrevistas disponíveis em sites do Ministério Público de Santa Catarina, Instituto Maria da Penha e instituição de ensino superior Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Além disso, para o seu fichamento, ela escolhe, por si mesma, Lei Maria da Penha, artigo científico no *Scielo*, matéria do Observatório de Gênero e matéria do tribunal de justiça do Rio de Janeiro, fontes de áreas similares àquelas sugeridas pela professora.

No geral, dentre os sites listados e fichados pelos/as participantes deste estudo, apareceram 14 diferentes categorias de sites, conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de sites visitados pelas/pelos participantes durante o processo de busca de materiais na internet para a produção de reportagens

Categoria	Sites
Curadoria de conteúdo	- Hypesess (www.hypesess.com.br) - Huffpost - agregador de blogues (www.huffpostbrasil.com)
Jornalísticos	- Folha de São Paulo (www.folha.uol.com.br) - UOL (www.noticias.uol.com.br) - BBC (www.bbc.com) - CNN (www.cnnbrasil.com.br) - G1 (www.g1.globo.com) - EBC (www.agenciabrasil.ebc.com.br) - El País (www.brasil.elpais.com) - Nexo Jornal (www.nexojornal.com.br)
Conteúdos relacionados à Educação	- Gestão Escolar (www.gestaoescolar.org.br) - Educação Integral (www.educacaointegral.org.br) - Revista Educação (www.revistaeducacao.com.br) - Porvir (www.porvir.org)
Jurídicos	- Jus (www.jus.com.br)
Governo Federal	- Ministério do Meio Ambiente (www.mma.gov.br) - Observatório de gênero ⁸ (www.observatoriodegenero.gov.br)
Legislativo Federal	- Câmara dos deputados (https://www.camara.leg.br/)
Tribunal de Justiça	- TJRJ (http://www.tjrj.jus.br/web/guest/home#undefined)
Plataforma de produções científicas	- SciELO Saúde Pública (www.scielosp.org/) - Periódicos da UFMG (www.periodicos.letras.ufmg.br)
Empresas (venda de produtos)	- SAE Digital (www.sae.digital) - Simulare (www.simulare.com.br) - eCycle (www.ecycle.com.br) - Runrun.it (https://runrun.it/pt-BR)
Institutos	- Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica (www.psicanaliseclinica.com) - Fundação Instituto de Administração (www.fia.com.br)
Publicação de Leis Federais	(www.planalto.gov.br)

⁸ Em 2021, nem o link disponibilizado pela aluna nem o link do home do site foram encontrados. Provavelmente o site foi retirado do ar.

Enciclopédia colaborativa	- Wikipédia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal)
Plataforma de Streaming	- O dilema das redes - Documentário da Netflix (www.netflix.com/br)
Plataforma de compartilhamento de vídeos	Youtube - O que é a bolha social? Canal da Faculdade Cásper Líbero (https://www.youtube.com/watch?v=AihV89Wr-ql&t=119s)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme observa-se no Quadro 3, o maior número de fontes pesquisadas pelos/as estudantes é de sites jornalísticos, seguidos de sites com conteúdos relacionados à educação e de sites de empresas que comercializam produtos por meio da internet. A preferência dos/as estudantes pelas duas primeiras categorias deve-se, provavelmente, pelo contexto motivador da pesquisa – produção de reportagens para jornal escolar – e pelas práticas de estudo que estavam realizando em contexto escolar. Ou seja, ao saberem que estavam produzindo textos do campo jornalístico, os/as participantes consideraram necessário consultar também sites que fossem desse campo; ademais, a prática de busca que realizavam corresponde também à realização de práticas escolares e, por esse motivo, devem ter achado conveniente adotar fontes de cunho educacional.

Em relação às buscas em sites empresariais, é possível que elas tenham ocorrido devido à publicidade ou pelo fato desses sites estarem presentes na primeira página de pesquisa de buscadores como o *Google*, que oferecem aos desenvolvedores de sites a possibilidade de colocarem seus sites na primeira página, caso paguem por isso. Vale também mencionar que muitas páginas empresariais, de diferentes ramos, oferecem informação como meio de apresentar e promover a venda de seus produtos e serviços. Dessa forma, os sites são apresentados à pessoa que

pesquisa no buscador não por seu nível de relevância, apenas, mas também por serem páginas mais visitadas e/ou patrocinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível constatar, dentre outras conclusões, que o tipo de fonte pesquisada bem como o tipo de discurso nela predominante exercem influência significativa na construção dos discursos e representações presentes nos textos dos/as estudantes. Em textos cujas principais fontes de referência eram do jornalismo dominante, por exemplo, é possível perceber a presença de um discurso de matriz clássica do jornalismo convencional; influência essa que também se reflete no estilo da composição. Já em textos em que as fontes principais pertenciam a outras áreas, percebe-se a construção de discursos de outra ordem, como, por exemplo, aqueles com tendências mais ativistas.

Assim sendo, frise-se a importância de se enfatizar, nas práticas pedagógicas relacionadas ao jornalismo, a leitura e a análise também e, principalmente, de mídias alternativas, tais como jornais escolares, jornais comunitários e jornais alternativos. Dessa forma, será possível, assim como sugerido por Freire (2009[1967]) e Bonini (2022)⁹ o desenvolvimento de uma consciência crítica por meio do embate de posições e do contraditório.

Quanto aos aspectos que influenciaram as escolhas dos sites, nota-se que os/as participantes consideraram os seus próprios interesses ou aquilo que julgavam interessante para os seus possíveis leitores para selecionarem o conteúdo que leriam e fichariam para a produção de seus textos. Além disso, as concepções dos/as estudantes sobre confiabilidade e veracidade e o domínio dos veículos de jornalismo hegemônico também foram fatores determinantes na seleção do conteúdo apurado.

⁹ O referido artigo, Bonini (2022), consta deste livro (capítulo 12).

Determinados/as estudantes justificaram suas escolhas de sites de pesquisa por serem de páginas jornalísticas conhecidas e, também por esse motivo, por serem mais confiáveis. A escolha majoritária dos/as estudantes de fontes do jornalismo dominante reforça a necessidade de abordar na escola, ao longo da formação dos/as sujeitos/as, atividades que desencadeiem uma reflexão sobre a circulação das informações. Vê-se, assim, ser imprescindível uma abordagem que procure afastar-se da compreensão da ideia de que algumas mídias são mais confiáveis quando o que tem que ser confiável é a capacidade de o leitor interpretar diversas formas do jornalismo e saber se posicionar.

As possibilidades de posicionamento poderiam ser realizadas em atividades pedagógicas que levassem os/as estudantes a analisar os sites visitados, buscando refletir sobre o nível de autoridade das diferentes vozes que falam a respeito do seu tema de pesquisa, sobre a distinção entre perspectivas dominantes e alternativas acerca do tema e sobre a definição de fontes que contribuam para a explicação do tema elegido e para a linha de pensamento assumida pelo/a autor/a.

Este trabalho se mostra introdutório em relação às práticas de pesquisa na educação básica, mas pode oferecer contribuições para futuras discussões como, por exemplo, a prática de pesquisa para produção de outros gêneros jornalísticos e também para a construção de práticas em outros campos de atuação humana. Além disso, este estudo também abre espaço para a problematização de outros aspectos relacionados à pesquisa escolar na internet, tais como a interferência dos algoritmos durante a busca, a possibilidade de usar outros buscadores diferentes do *Google* e a exploração de outros aspectos relacionados às tecnologias da informação e comunicação.

Assim, embora o recorte temporal deste estudo não nos permita constatar grandes e aparentes mudanças, percebe-se que um trabalho pedagógico dialógico duradouro, que tenha a pesquisa

e o questionamento reconstrutivo como princípio científico e educativo (DEMO,1998) e que mantenha em vista um propósito social e comunicativo (GERALDI, 1997[1991]), como a construção de jornais escolares (BONINI, 2011a; 2017)¹⁰, pode contribuir positivamente para a formação de sujeitos/as que intervenham na realidade a partir da transividade de consciência (FREIRE, 2009[1967]).

¹⁰ Este artigo, Bonini (2017), consta do presente livro (capítulo 7).

PARTE V

**JORNALISMO COMO TEMA DAS
POLÍTICAS DE ENSINO DE
LINGUAGEM**

POLÍTICAS DE ENSINO DE PRÁTICAS JORNALÍSTICAS*

Adair Bonini

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas através de práticas de linguagem vem ocupando lugar nos currículos nacionais Brasileiro e Argentino desde meados dos anos 90. Inicialmente, as práticas eram abordadas a partir do conceito de gênero do discurso e, mais recentemente, também através do conceito de letramento midiático.

Neste texto, o foco se volta, dentro do conjunto das práticas midiáticas de linguagem, ao ensino de práticas jornalísticas (em especial ao trabalho com jornal escolar) e às políticas que regem esse ensino. São considerados os anos finais das etapas da escola primária, na Argentina, e do ensino fundamental, no Brasil, escolha feita para permitir comparação e também por estar em sintonia com trabalhos anteriores deste pesquisador (p. ex., BONINI, 2017).

O artigo procura, neste sentido, responder à seguinte questão: Quais são as políticas de ensino de práticas jornalísticas da Argentina e do Brasil, e das cidades de Buenos Aires e Florianópolis, e como os periódicos escolares produzidos em

* Artigo publicado originalmente na revista *Signo y seña*, n. 35, p. 107-126, 2019, com o título “Las políticas de enseñanza de prácticas periodísticas y la producción de periódicos escolares en Argentina y Brasil”. Tradução do autor. Relata uma pesquisa de um estágio de pós-doutorado na Universidade de Buenos Aires, realizado sob coordenação da Profa. Dra. Elvira Narvaja de Arnoux, e financiado pela CAPES.

ambos os países espelham estas políticas? Para respondê-la, são observados os seguintes aspectos: 1) as políticas de ensino de práticas jornalísticas a partir dos currículos e dos programas governamentais de ambos os países e cidades enfocadas; 2) a representação da prática jornalística mobilizada nos periódicos produzidos no interior dessas políticas, focalizando, na análise, os seguintes aspectos: a organização desses jornais como gênero, a configuração de objetos de discurso, a representação das relações e dos papéis sociais envolvidos.

Em consonância com Fairclough (2003), o termo discurso é definido, neste artigo, como “uma forma particular de representar alguma parte do mundo (físico, social, psicológico)” (p. 17 – tradução minha). Interessa aqui compreender se as práticas jornalísticas escolares, em contraste com os conteúdos curriculares específicos implicados por elas, colaboram com a construção de discursos hegemônicos ou alternativos nas instâncias escolares. Tomo como dados de análise tanto documentos oficiais do campo educacional como jornais produzidos em escolas.

ACERCA DAS POLÍTICAS DE ENSINO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

O debate sobre o ensino de língua materna tem caminhado, em muitos países, como por exemplo Argentina e Brasil, para um consenso sobre a necessidade de se trabalhar os conhecimentos linguísticos dos/as estudantes a partir da experiência efetiva desses/as estudantes com práticas de linguagem (GERALDI 1997[1991]; KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1993; BRITTO, 1997; ALVARADO, 2001). Vai se formando um consenso também sobre quais são essas práticas e correspondentes linguagens que possam ser didatizadas (HALTÉ, 2008[1998]); por exemplo, o jornalismo, a publicidade, a legislação e a comunicação científica.

Supõe-se que esse contato dos/as estudantes com as práticas de linguagem durante a aprendizagem escolar deva ser crítico (FREIRE, 2009[1967]), o que implica mobilizar, em sala de aula, debates em três eixos: 1) os aspectos sociais e econômicos envolvidos na produção dessas práticas; 2) o discurso dominante que a normatiza; e 3) as vozes alternativas que, a partir de outras perspectivas epistemológicas e ideológicas, propõem outras formas de organização dessas práticas. Esse necessário exercício de contraposição de vozes está presente na discussão de diversos autores; por exemplo em Buckingham (2003), quando debate o letramento midiático, ou nas reflexões sobre leitura de Arnoux (2015a) e Voese (2002). Nestes termos, um trabalho pedagógico com notícias baseado apenas na concepção de jornalismo imparcial e objetivo estaria privilegiando unicamente o discurso dominante e deixando pouco campo para a comparação e a reflexão dos/as estudantes (BONINI, 2017). O mesmo se pode dizer de um ensino da comunicação científica que privilegie apenas o discurso da ciência positivista, sem considerar as propostas que defendem uma produção de conhecimento mais qualitativa e interpretativa, o que implica também um diferente discurso sobre a ciência.

Há, na sociedade (em termos dos diversos grupos que a compõem), um jogo de poder entre as versões dominantes e não dominantes das práticas de linguagem, o que se expressa nos instrumentos que se criam para regula-las, como por exemplo os manuais de redação e os dicionários técnicos (forense, comercial, de publicidade, científica, etc.). É o caso dos manuais de estilo do jornalismo que, em geral, expressam o discurso hegemônico sobre a produção e circulação de notícias. Além disso, os jornais dominantes na Argentina e no Brasil (aqueles da imprensa burguesa) também buscam sedimentar seu discurso através de programas educativos, por exemplo com os programas de jornal na escola (mediante os quais se produz um culto ao modo de produção dominante do jornalismo). Em outros termos, as práticas

de linguagem que são objetos de ensino e aprendizagem já estão marcadas por políticas de regulação próprias de cada esfera social quando chegam aos currículos e à escola.

A esfera educacional desenvolve políticas de ensino através de uma série de dispositivos como, por exemplo, os currículos, as leis e atos legais, os programas governamentais, a gestão de materiais didáticos, e os programas de avaliação da educação. O fato de as práticas de linguagem ganharem espaço nas políticas educacionais do ensino de língua materna é um aspecto bastante favorável se se pensa em uma escola que possa favorecer a emergência de identidades participativas, democráticas e politizadas. Por outro lado, se não houver espaço para se pensar as versões dominantes e não dominantes das práticas, muitas vezes se pode estar apenas reproduzindo relações de poder altamente desiguais e injustas ou usando a escola como dispositivo de propaganda da versão dominante da prática.

No que tange ao presente artigo, especificamente, está em questão a relação entre política de ensino de língua materna e as concepções de prática jornalística que essas políticas incorporam. Para realizar esta análise, são aqui articulados dois embasamentos teóricos: a Glotopolítica (ARNOUX; VALLE, 2010) e a Análise crítica de Gêneros (BONINI, 2013).

A Glotopolítica estuda ações específicas (como a proposição de uma lei, de um manual de uso, de um glossário, etc.), casos e exemplos de intervenções explícitas sobre a língua, observando a relação entre representações sociolinguísticas (ideologias linguísticas, regimes de normatividade) e as relações de poder. Mais especificamente, a Glotopolítica:

[...] estuda as intervenções no espaço público da linguagem e as ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem. Estas ideologias se vinculam a posições sociais e a investigação tende a analisar os modos como elas participam do questionamento, da instauração, da reprodução ou da transformação de entidades políticas, de relações sociais e de

estruturas de poder tanto no âmbito local, nacional como regional ou planetário. (ARNOUX, 2014, p. 139-140 – tradução minha).

As representações sociolinguísticas compreendem modos de significar os objetos linguísticos (línguas, variedades, falas, sotaques, registros, gêneros, modos de ler ou de escrever, etc.) e, portanto, “avaliações sociais desses objetos e dos sujeitos com os quais estão associados” (ARNOUX; VALLE, 2010, p. 3) à medida que elas constituem “regimes de normatividade que, no interior de [uma] coletividade concreta, articulam a relação entre as formas linguísticas e seu valor social” (ARNOUX; VALLE, 2010, p. 2).

A Glotopolítica estuda as representações sociolinguísticas que compõem os dispositivos normativos (por exemplo, manuais de estilo, glossários, compêndios de escrita, retóricas, gramáticas, dicionários) e práticas de linguagem específicas (por exemplo, ensaios e artigos científicos, textos literários, cancionários, programas de ensino de línguas) (ARNOUX, 2014, p. 9). Essa disciplina enfoca a língua, a fala e o discurso, ao investigar a atuação estatal de coletivos (partidos políticos, meios gráficos, audiovisuais, digitais, etc.) ou de pessoas. Conforme aponta Arnoux (2014), parafraseando Marcellesi e Guespin (1986), essa atuação dos agentes sociais ocorre:

[...] tanto sobre a língua (quando uma sociedade legisla a respeito dos estatutos recíprocos da língua oficial e das línguas minoritárias) como também sobre a fala (quando reprime tal ou tal uso em uma ou outra língua) ou sobre o discurso (quando a escola decide converter em objeto de avaliação a produção de determinado tipo de texto). (p. 9 – tradução minha)

Nesse sentido é que, ao estudar manuais de estilo de jornalismo digital, Arnoux (2015b) desenvolve uma robusta interpretação sobre a representação do leitor e da leitura no jornal. Segundo a autora, os manuais descrevem esse leitor como jovem, com tendência ao descobrimento e à inovação, mas, contraditoriamente, esses manuais também dizem que se trata de

um leitor que não pode ler textos muito grandes, ou complexos, com inteligência mediana, de modo que o texto precisa ser-lhe facilitado (por exemplo, usando-se um estilo de linguagem telegráfico) e empolgante (usando-se verbos fortes no início do parágrafo). Trata-se de um leitor para o qual: “Não se vislumbra a possibilidade de nenhum gesto ‘meta’ ou crítico” (ARNOUX, 2015b, p. 18 – tradução minha).

Em termos de suas proposições teóricas, a Glotopolítica tem muitos pontos de proximidade com a Análise Crítica de Gêneros (ACG), visto que ambas objetivam refletir sobre o modo com a linguagem intermedeia as práticas sociais, especialmente tendo em conta que as relações de poder na sociedade são, em geral, assimétricas e injustas. Conforme explica Bonini (2013), o gênero como forma relativamente estável do enunciado (BAKHTIN, 2006[1953]) é um elemento que tem uma função central na realização das práticas sociais. Nesse sentido, através de seu estudo se poder verificar seu papel na manutenção ou mudança de relações injustas e desiguais.

Assumindo alguns postulados teóricos de Fairclough (2003), a ACG defendida por Bonini (2013) propõe uma perspectiva de desfamiliarização reflexiva das representações naturalizadas que sustentam práticas desiguais.¹ Com base em Freire (2009[1967]), Bonini propõe, além disso, que a análise possa ter como norte os processos sociais de transividade da consciência. Ou seja, é uma abordagem que toma como eixo de reflexão a emancipação humana e a constituição de uma sociedade menos desigual, onde haja abertura para as trocas significativas, onde os sujeitos sociais possam constituir conhecimentos sobre seu posicionamento no contexto e, assim, colocar-se criticamente.

Nessa proposta (BONINI, 2013), o estudo dos gêneros do discurso é uma forma de o/a pesquisador/a tomar parte na

¹ As reflexões aqui expostas sobre ACG em muitos pontos coincidem com as de Motta-Roth e Heberle (2015).

resolução de problemas sociais. O estudo do gênero, nesta perspectiva, exige que se eleja determinado problema (ou prática) social como foco de trabalho e que se estabeleça a relação entre esse problema e um ou vários gêneros de discurso que o sustentam ou o transformam. Desse modo, pode-se observar como determinado gênero é usado para manter relações desiguais, como no estudo sobre a representação estratégica da violência em um programa da Rede Globo (FERRETTI-SOARES; BONINI, 2017) ou verificar como estudantes de determinada escola podem desenvolver uma relação mais crítica com gêneros de um jornal escolar (BONINI, 2017) ou com o blog jornalístico (RECHETNICOU; LIMA; BONINI, 2016).

Para o presente estudo, faz-se um levantamento das políticas e discursos que sustentam o trabalho com as práticas de linguagem jornalísticas na escola na Argentina e no Brasil. Neste sentido, foram estudadas as representações sociolinguísticas que constituem as práticas jornalísticas postas em funcionamento nas escolas, principalmente aquelas que estão implicadas na escrita e na leitura de gêneros jornalísticos. Essas representações sociolinguísticas são levantadas em documentos oficiais de gestão da educação.

A partir desse levantamento, observa-se o modo como as representações da prática jornalística presentes nas políticas se relacionam com alguns jornais escolares (gênero do discurso) produzidos em duas cidades: Buenos Aires e Florianópolis. Neste caso, são considerados vários aspectos relativos ao discurso como uma forma de prática social: seja a forma do discurso (do jornal como gênero), sejam os temas abordados nesses jornais, seja a imagem que se projeta das relações sociais e dos sujeitos envolvidos. Esses são aspectos característicos da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2003), tomados aqui, contudo, como elementos do funcionamento social do gênero do discurso. O foco está posto sobre o gênero como elemento nuclear da

enunciação, como forma relativamente estável do enunciado (BAKHTIN, 2006[1953]).

É necessário considerar, adicionalmente, três outros aspectos. O primeiro deles é que os jornais (na forma de diários ou revistas) são aqui vistos como gêneros, uma vez que compreendem as três características apontadas por Bakhtin para ser gênero: tema, organização composicional e estilo. São, de fato, grandes gêneros, ou hipergêneros conforme denomina Bonini (2008), formados por outros gêneros. Em segundo lugar, é preciso informar que a eleição das cidades de Buenos Aires e Florianópolis deve-se ao fato de serem os locais onde estão as universidades envolvidas no estudo: Universidade de Buenos Aires e Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalte-se, por último, que o estudo teve caráter exploratório, uma vez que foram analisados apenas quatro jornais escolares (dois de cada cidade).

É necessário, considerar, além disso, que a comparação entre Brasil e Argentina se torna um tanto complexa neste caso, em função de seus sistemas educacionais serem relativamente distintos em termos das etapas formais. No caso da Argentina, há dois sistemas: um com educação primária de seis anos e escola secundária de seis anos; e outro com escola primária de sete anos e escola secundária de cinco anos. O que vigora em Buenos Aires é o segundo. No Brasil, há um sistema nacional que compreende o *ensino fundamental* de nove anos e o ensino médio de três anos. Nossa análise compreende os anos finais da escola primária (Argentina/Buenos Aires) e do ensino fundamental (Brasil/ Florianópolis), quando os/as estudantes já concluíram o processo de alfabetização inicial (conforme o quadro 1).

POLÍTICAS DE ENSINO DE PRÁTICAS JORNALÍSTICAS NA ARGENTINA E NO BRASIL

As práticas de linguagem jornalística são abordadas em políticas de ensino tanto no Brasil quanto na Argentina. Em ambos os países são desenvolvidas por caminhos distintos, porém com representações sociolinguísticas parecidas em muitos aspectos.

Quadro 1 – Etapas do ensino formal consideradas na pesquisa

ARGENTINA/Buenos Aires			BRASIL/Florianópolis		
Ano - Idade	Ciclo	Etapa	Ano - Idade	Ciclo	Etapa
1 – 6	1	Escola primária	1 – 6	1	Ensino fundamental – anos iniciais
2 – 7			2 – 7		
3 – 8			3 – 8		
4 – 9	2		4 – 9		
5 – 10			5 – 10		
6 – 11	3		6 – 11	3	
7 - 12			7 – 12		
			8 – 13		
			9 – 14		

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

No Brasil, em nível nacional, as práticas de linguagem ganham espaço nas escolas de ensino fundamental com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).² Nesse documento curricular, o foco de ensino de linguagem deixa de ser a gramática e passa a ser o texto em seu funcionamento social.

² Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação homologou um novo documento final da base curricular (versão que inclui também o ensino médio) (BRASIL, 2018). O documento aprovado consiste em uma reformulação produzida depois do golpe de 2016 contra Dilma Rousseff, a qual apaga o essencial das duas versões anteriores que foram amplamente debatidas com a sociedade.

Em termos das ações desencadeadas após o documento curricular de 1998, não houve a proposição de um programa específico de letramento midiático. O tema, contudo, aparece contemplado em políticas públicas. No que tange ao ensino fundamental, faz parte das ações do programa Mais Educação, que objetivou ampliar a carga horária para os/as estudantes, através de projetos e atividades desenvolvidas no contraturno. Entre vários campos de atuação (cinco em 2013),³ há o campo “Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica”, com diversas possibilidades de trabalho pedagógico; que contemplam inclusive experiências de produção de jornal escolar, sendo este apresentado como um

(1) Exercício da **inteligência comunicativa compartilhada** com outras escolas e comunidades objetivando a **promoção de uma cultura de respeito aos direitos e liberdades fundamentais, da prática democrática e solidária** por meio de atividades que valorizem o respeito às diferenças, valorize a diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial, corporal, de gênero e diversidade sexual, de nacionalidade. Construção de **propostas de cidadania** engajando os estudantes em experiências de aprendizagens significativas. (BRASIL, 2013b, p. 13 – grifos meus).

Nota-se, nesse texto orientador do programa, uma representação da mídia como fórum de debates públicos e da aprendizagem de práticas midiáticas como um desenvolvimento da atuação cidadã, de modo que coloca o conceito de cidadania a serviço dos meios de comunicação. Assim, o documento apresenta uma imagem favorável e idealizada dos meios de comunicação de massa, representação na qual as relações de poder e os conflitos de interesses não estão em questão. Ao não especificar tipos de

³ O programa foi instituído pela Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, com um conselho operacional que avaliava e fazia ajustes ano a ano. Não há documentos disponíveis de todos os anos.

mídias (comercial, comunitária, governamental, institucional, etc.) e suas propostas e disputas ideológicas, o programa favorece uma leitura errada da mídia dominante comercial como dispositivo de cidadania, democracia e pluralidade. A questão é que, por seu papel de porta voz do grande empresariado local e estrangeiro, não em raros os momentos o jornalismo das corporações de comunicação brasileiras e argentinas tem desenvolvido uma prática exatamente oposta ao que se anuncia em seus discursos de autoidentidade. Tendem assim a incentivar o ódio entre grupos (o ódio à diversidade, por exemplo), a linchar publicamente certos atores sociais (de determinados partidos, de determinados movimentos sociais, etc.) e a não respeitar os direitos e liberdades fundamentais (fazendo uso, por exemplo, do *lawfare*).

Um pouco antes, em 2011, o Ministério da Educação lançou o Guia de Tecnologias Educacionais, que visava ser uma ferramenta de auxílio às escolas “na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de Educação Básica pública” (BRASIL, 2011, p. 13). Nesse guia, consta a possibilidade de aquisição de um assessoramento para a produção de jornais escolares, oferecido, na época, pela ONG Comunicação e Cultura. O trabalho com práticas jornalísticas é apresentado como uma formação para a cidadania via uso da mídia unicamente com a justificativa de que o/a estudante irá ocupar o lugar simbólico de um/uma jornalista (e não pelo exercício de leitura crítica de textos jornalísticos e dos modos como são produzidos). O documento afirma que o projeto de jornal escolar:

(2) Tem por objetivo fornecer às escolas o jornal escolar como uma ferramenta de uso transversal e interdisciplinar, com base nos pressupostos de que: o jornal é um portador de texto; [realizá-lo é uma forma de **educar para a cidadania**, ao conectar o aluno de outra forma, **no lugar de redator**, com a realidade local; fornecer material, através da utilização dos textos do jornal, para o ensino contextualizado.]. (BRASIL, 2011, p. 24 – grifos meus)

No material didático produzido pela ONG, o Guia do jornal escolar (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010), a exposição sobre o jornal escolar se apresenta bastante marcada pelo discurso da mídia dominante:

(3) O Jornal Escolar é **pluralista**; ele não pratica censura nem oculta informações;

O Jornal Escolar tem **finalidade social**; ele não faz promoção pessoal ou partidária; (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 5 - grifos meus)

Quando se diz que o jornal que os/as estudantes produzirão deverá ser pluralista e neutro (sem voz partidária), supõe-se que esse é ou deve ser padrão de ação do jornalismo dominante. Reproduz-se, assim, os dogmas que circulam em manuais de estilo das empresas jornalísticas, e estabelece-se aí também uma relação direta com a formação para a cidadania:

(4) Escrever no jornal permite que a criança construa **a consciência de si**, em sua relação com o mundo. "Eu faço chegar minha mensagem 'às pessoas'". A criança que escreve no jornal está **se manifestando como cidadã**, e uma escola habilidosa saberá aproveitar o momento para trabalhar o surgimento de um imaginário **positivo** sobre a participação social. (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 9 – grifos meus)

A cidadania é apresentada, contudo, como um **discurso técnico**, com um valor de verdade que está acima das ideologias, dos valores e das decisões políticas, sendo exposto como um "imaginário positivo". A formação crítica também aparece debilitada como parte desse discurso técnico, uma vez que é descrita como capacidade e não como possibilidade de participação social:

(5) Utilizando o texto livre e o jornal, habituamos os nossos alunos a **uma crítica da imprensa**, a aceitação e procura dessa crítica. [...] Aprendem, por experiência, a **julgar as obras** que lhe são apresentadas e **rapidamente se tornam aptos** a descobrir o que se esconde de **falso**

e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais. (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 16 – grifos meus)

No plano local brasileiro (em termos de nossa análise, a cidade de Florianópolis), não há programas ou ações específicas relacionadas ao letramento midiático. O tema, contudo, aparece tratado nas duas propostas curriculares desenvolvida pelo município (FLORIANÓPOLIS, 2008, 2016). Aí se faz evidente uma representação dos meios de comunicação como atores sociais e, portanto, de suas práticas como ações políticas e ideológicas:

(6)

- a) A imprensa é composta por uma série de **empresas privadas** que visam ao lucro.
- b) A maior parte dos ganhos de um jornal advém da publicidade; quanto maior o número de leitores (aumentando a tiragem), mais caro será o **espaço publicitário**, o que estabelece a competição entre as empresas concorrentes.
- c) A notícia pode ser vista, ideológica e politicamente, como um capital simbólico: **o poder de informar cria relações complexas com o poder econômico e com o poder político**. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 77 – grifos meus)

Nesse texto aparece a questão do jornalismo como empresa, como agente político e de sua relação com a publicidade. No documento mais recente, explicita-se um discurso quase que oposto ao que explicita o MEC-Brasil (com sua pedagogia da cidadania através da mídia), enfatizando-se, aqui, a necessidade de reflexão crítica no que tange à produção de mídias escolares.

(7) [...] importa [à escola] **o cuidado para não se mimetizar com usos das tecnologias que têm lugar fora dela**, muitas vezes rendendo-se a pressões de aceleração dos tempos e volatilização dos espaços, como tende a acontecer nas mídias eletrônicas em interações sociais diversas. (FLORIANÓPOLIS, 2016 – grifos meus)

Na Argentina, da mesma forma que no Brasil, o currículo dos anos 90 introduz o ensino de práticas de linguagem (ARGENTINA, 1995). Impressiona a similaridade conceitual entre ambos, sendo que o currículo argentino apresenta a mesma dinâmica de prática e reflexão sobre a linguagem. Entre os conteúdos, aparecem, com realce, as práticas de produção e leitura de textos jornalísticos. O tema é retomado e levemente reformulado no documento posterior dos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (ARGENTINA, 2005, 2011) no conjunto dos ajustes que são englobados pela Ley de Educación Nacional (ARGENTINA, 2006a).

Dentre as políticas do MEC-Argentina, foi proposto um programa relacionado à alfabetização mediática, o Escuela y medios, que produziu um conjunto relevante de materiais, incluindo um guia prático e efetivo de orientação a professores/as (ARGENTINA, 2006b) sobre a produção de mídias na escola, inclusive o jornal escolar. Apesar da evidente organização e produtividade do programa, seu discurso também reproduz o da mídia jornalística dominante, como a ideia de que todos os jornais são diferentes, quando, na verdade, a maioria é ideologicamente similar, fruto de uma atuação política de grupo, em conjunto, das empresas de comunicação; reproduz esse discurso dominante também quando defende a ideia de que a consulta às mídias dominantes é uma necessidade básica na sociedade atual:

(8) Existen medios de comunicación locales, estadales, nacionales e extranjeros. Cada um deles difunde fatos que ocorrem em distintos barrios, povoados, cidades ou países. O mais importante é que **cada um traz distintas perspectivas** sobre os problemas. **Permiten saber quais coisas ocorrem perto ou longe do lugar de onde vivemos.** (ARGENTINA, 2006b, p. 42 – grifos meus, tradução minha)

Essa representação hegemônica da prática jornalística aparece também quando o guia explica a classificação e hierarquização dos fatos publicados como resultado da importância dos fatos e não

sua função política no desencadear de novos fatos. Aparece também quando o guia afirma que os títulos são escritos de determinada forma para chamar a atenção do leitor, sem mencionar o papel político dos elementos linguísticos eleitos para compor esses títulos:

(9) Durante uma semana registrem fatos que ocorram na escola, no bairro ou na cidade em que vivem. Uma vez coletada a informação, debatam quais são os **fatos mais importantes** e selecionem 5 ou 6 deles. Organizem a capa de um semanário mural de bairro. Escrevam títulos que **chamem a atenção** do leitor e decidam se incluirão imagens. (ARGENTINA, 2006b, p. 43-44 – grifos meus, tradução minha)

Essa emulação da representação linguística dominante da prática jornalística é sintetizada neste trecho, no qual a notícia é apresentada como fato verdadeiro, recente e de interesse público:

(10) Como primeiro critério, a notícia deve apresentar um **fato verdadeiro**. Além disso, esse fato deve **ter tido circulação pública em tempo recente**, e deve **ser do interesse de muitas pessoas**, ou seja, deve ser relevante socialmente. (ARGENTINA, 2006b, p. 46 – grifos meus, tradução minha)

De modo geral, as políticas do MEC-Argentina também descrevem o trabalho com jornalismo escolar como uma formação para a cidadania, como atesta a presença constante da palavra cidadania no material ou quando se afirma que a informação é “um dos mais preciosos direitos cívicos” (ARGENTINA, 2006b, p. 36 – tradução minha). É o que evidencia também um artigo da coordenadora do programa (MORDUCHOWICZ, 2009):

(11) A investigação sobre as instituições de mídia contribuirá para construir um conhecimento mais profundo acerca dos que produzem mensagens. Os alunos aprendem sobre **questões relacionadas com a liberdade de imprensa e de expressão, sobre o papel do Estado como regulador dessas liberdades**, sobre a censura e a autocensura, sobre a função social dos meios na democracia e em contextos autoritários, sobre

a propriedade dos meios e sobre o significado dos multimeios. (2009, p. 16 – grifos meus, tradução minha)

A discussão sobre liberdade de imprensa se apoia no Estado como dispositivo regulador, não fazendo menção ao poder das empresas sobre a mesma. Essa representação da cidadania como consequência do papel mediador do jornalismo também está presente no documento da UNESCO, no qual Morduchowicz tem participação, onde os meios aparecem como “ferramentas para a liberdade de expressão, o pluralismo, o diálogo intercultural e a tolerância [...]” (UNESCO, 2011, p. 25 – tradução minha).

O trabalho dessa autora não se relaciona centralmente à produção de mídias escolares, mas ao uso do jornal comercial dominante como material escolar; daí ser uma proposta mais voltada para a cogestão da educação sobre os meios com as empresas da área (cf. MORDUCHOWICZ, 2001). Assim, a formação crítica ganha um sentido muito mais técnico, de modo que as atividades propostas (cf. MORDUCHOWICZ; MARCÓN; MINZI, 2004) são, em geral, de reconhecimento de traços, aproximando-se de um letramento autônomo (STREET, 1984).⁴

Nos últimos anos, aparece o Programa Conectar Igualdades, que vai desenvolver uma linha de trabalho similar ao do Escuela y Medios, de alinhamento ao jornalismo hegemônico e de trabalho cooperativo com as empresas da área, como se verifica em Albarello (2011).⁵

⁴ Considere-se que não se trata de tomar o trabalho de Morduchowicz como errado. Pelo contrário, há de se reconhecer que essa rica experiência do programa Escuela y Medios é essencial para a proposição de alternativas para o trabalho com letramento jornalístico na escola. O mesmo se pode dizer da incomensurável importância das ações da ONG Comunicação e Cultura no Brasil e, além disso, de todas as experiências de produção de jornais escolares mundo afora. É exatamente o resultado concreto dessas iniciativas que fornece o necessário alimento para a reflexão e o planejamento de novas ações nesse terreno.

⁵ Houve, além disso, um grande programa de produção de periódicos digitais em cooperação com a Fundação Telefónica, que se chamava EducaRed. Ainda restam algumas informações

No plano local, ainda que o currículo não tenha uma abordagem diferente (BUENOS AIRES, 2004), há um programa de letramento midiático, “Medios en la Escuela”, que mostra uma representação dos meios de comunicação como atores sociais, e que propõe uma prática escolar reflexiva ao falar de “desconstrução” e de “consumo midiático”:

(12) Medios en la Escuela se propõe a articular os meios na educação com o objetivo de gerar **oportunidades** genuínas de **desconstrução** dos saberes adquiridos durante o consumo midiático espontâneo. (BUENOS AIRES, 2017 – grifos meus, tradução minha)

Esse discurso da análise social das mídias também aparece nas oficinas disponibilizada aos/às profissionais da escola, por exemplo na expressão “condições de produção de mídias”:

(13)

Oficinas de iniciação para docentes:

Mais que mil palavras: produção de vídeo documental, de ficção ou de animação

Faça se ouvir: produção de um programa radiofônico com formato de “revista”

Tematize-se.com: produção de um boletim de pesquisa no suporte papel ou virtual

Com olhos críticos: leitura e análise das condições de produção de mídias. (BUENOS AIRES, 2017 – grifos meus, tradução minha)

Em termos gerais, o que se verifica nas políticas nacionais, tanto no Brasil como na Argentina, é um tratamento mais de promoção do que de análise do jornalismo dominante, com reprodução da versão empresarial das práticas jornalísticas e seu favorecimento com a associação direta com o conceito de cidadania. No plano local, tanto em Florianópolis quanto em

sobre jornais produzidos neste projeto e que podem ser encontradas em: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/PeriodicoEscolarEjemplos>. Consulta em 28 de fev. 2018.

Buenos Aires são enfocados aspectos da constituição social do jornalismo (suas condições de existência) e, portanto, aí se pode verificar uma representação mais crítica dos meios de comunicação, ainda que incipiente.

Hoje se pode ver algo de equivocado na representação do jornalismo dominante como um fórum plural e imparcial de debates democráticos, principalmente se considerarmos o papel desempenhado pelas grandes empresas de jornalismo na perseguição política ocorrida desde o início do ciclo de governos progressistas na América do Sul, nos anos 2000. Contudo, cabe mencionar que não se trata de apontar essas políticas de letramento midiático como um erro ou má fé, seja porque foram coerentes, em alguma medida, no período pós-ditadura civil-militar de nossos países, seja porque foram tentativas legítimas e importantes de criar políticas nesse campo, das quais nos beneficiamos atualmente para nossa discussão.

JORNAIS ESCOLARES EN BUENOS AIRES E FLORIANÓPOLIS

Para a análise aqui realizada, que não é exaustiva, foram selecionados quatro jornais (ver Figura 1), dois de Buenos Aires baixados da internet e dois de Florianópolis coletados diretamente nas escolas:

- **Somos Argentinos** - Escuela N° 12 “España” N° 12 del D.E. 15, Bairro de Saavedra, Cidade Autônoma de Buenos Aires, publicado em 2011 (n. 4);

- **Brisas - Aires de Información** - Escuela “Gran Mariscal del Peru Ramon Castilla” N°: 12 D.E. 9, Bairro de Colegiales, Cidade Autônoma de Buenos Aires, publicado em 2009 (ano 10, n. 11);

- **Comunicação em Outras Palavras** - Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, Bairro Itacorubi, Florianópolis, publicado em 2011 (n. 1);

• **A Voz da José Amaro** - Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, Bairro Morro das Pedras, Florianópolis, publicado em 2010 (ano 11, n. 25).

Figura 1 – Jornais analisados



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Estes jornais foram produzidos na mesma época, em circunstâncias sociopolíticas e históricas semelhantes, correspondendo em nível federal aos governos progressistas de Cristina Kirchner (Argentina), Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma

Rousseff (Brasil) e, nas cidades envolvidas, aos governos conservadores/neoliberais de Mauricio Macri em Buenos Aires e Dário Berger em Florianópolis.

As quatro escolas estão localizadas em bairros de classe média, e atendem população de estratos socioeconômicos médios a médios-baixos.

Todos os jornais se relacionam com as políticas educativas analisadas na seção anterior: os dois de Florianópolis são financiados pelo programa Mais Educação, sendo que A Voz da José Amaro explicita textualmente a participação de professores/as em oficinas do programa Mais Educação (curso da ONG Comunicação e Cultura); os dois de Buenos Aires também estão intimamente relacionados às oficinas ministradas no Programa Medios en la Escuela.

Organização

No que tange à organização, os quatro jornais têm laços próximos com os programas educacionais que os orientam. Os dois de Buenos Aires espelham os exemplos disponibilizados no sítio do programa Medios en la Escuela (BUENOS AIRES, 2017), enquanto, nos dois de Florianópolis, A Voz da José Amaro apresenta o formato indicado pela ONG Comunicação e Cultura e o outro apresenta formato próprio.

Os dois jornais argentinos se mostram como dispositivos de circulação das informações produzidas nas oficinas e projetos ofertados pela escola aos/às estudantes; neles são publicados textos como resultados das atividades pedagógicas. Esse aspecto se evidencia no quadro 2, especialmente no jornal Somos Argentinos, quando os nomes das seções fazem referência a oficinas e projetos pedagógicos; a organização desses periódicos tem um tom formal.

Os dois brasileiros parecem ter mais relação com as preferências da faixa etária dos/as estudantes, como a seção Música

ou Hora da Piada no quadro 2; embora isso não indique que seja um jornal do qual os/as estudantes se apropriem autoralmente.

Quadro 2 – Seções dos períodos e análise

<p>SOMOS ARGENTINOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capa – cabeçalho, chamadas, fotos -Créditos -Editorial -Oficina de jornalismo -Oficina literária -Projetos de natureza -Projeto de ciências sociais -Seção divertida 	<p>BRISAS - AIRES DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capa – cabeçalho, editorial, foto, créditos -Agradecimentos -(Apresentação ou prefácio) -(textos diversos, os quais resultam de oficinas e projetos) -Índice
<p>COMUNICAÇÃO EM OUTRAS PALAVRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capa – cabeçalho, editorial, chamadas, fotos, créditos -(Textos diversos) -Música -Mix cultural -Culinária -Piadas 	<p>A VOZ DA JOSÉ AMARO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capa – cabeçalho, editorial, texto -(Textos diversos) -Hora da piada -Recados - Créditos

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Os quatro jornais certamente cumprem funções pedagógicas relevantes e favorecem aprendizagens específicas que, de outro modo, seriam impossíveis. Poderiam, contudo, operar mais com a criação e reflexão dos/as estudantes, o que se evidenciaria nas edições tanto em termos da organização das seções quanto da proposição de temas. Essa ênfase na instrumentalidade pedagógica mais do que na ação do/as estudantes efetivamente talvez esteja relacionada à política de uso do jornal escolar a partir da representação dominante do jornalismo e, além disso, baseada em uma prática cidadã supostamente neutra e imparcial (técnica);

onde a atuação política e de posicionamento social dos/as estudantes fica em segundo plano. Para que se privilegie este último aspecto, é necessário aprofundar o debate sobre jornalismo em sala e produzir periódicos a partir dos problemas vivenciados pelos/as estudantes.

Objetos de discurso

Os discursos que conformam os jornais de Florianópolis e Buenos Aires também se apresentam bastantes distintos (ver quadro 3).

Isso já se evidencia nos nomes dos jornais, com referências mais patrióticas relacionadas aos exercícios escolares, no caso dos portenhos, e referências mais comunicacionais, ligadas à representação do jornalismo a partir da mídia hegemônica, no caso dos jornais escolares Florianopolitanos.

Neste caso específico, seja na Argentina ou no Brasil, são desenvolvidos temas escolares, como as ações de cursos e projetos, e temas próprios da adolescência da pauta escolar mais corriqueira (como o bullying). Contudo, o discurso se diferencia, pois os fatos no caso dos brasileiros são narrados como aventuras, discurso típico do entretenimento jornalístico, enquanto, no caso dos argentinos, são narrados como relatos acadêmicos, em um discurso típico da produção escolar escrita.

Os itens de entretenimento tendem a aparecer menos nos jornais argentinos, como prova de uma publicação menos guiada pelo discurso jornalístico hegemônico.

Quadro 3 – Temas abordados pelos jornais

	Somos Argentinos	Brisas - Aires de Información	Comunicação em Outras Palavras	A Voz do José Amaro
Fatos da escola	Relatos da oficina de jornalismo, da oficina de literatura, do projeto de ciências naturais, sobre o plantio de árvores, entrevista com a diretora e a secretária	Professora que se aposenta, apresentação de dança, projeto mediação escolar, oficina de educação para o trânsito	Notícias: festa junina, oficina de percussão, oficina de capoeira, oficina de letramento, oficina de jornal escolar, oficina de plantio de horta, oficina de dança, o notebook escolar, maratona escolar, donativos para a escola, blog da escola, sala de meios, eleição escolar, encontro de formação de professores, polícia na escola, censo escolar	Entrevista com profesora, participação da escola em evento, competição de judô
Temas juvenis		Projeto bullying, saúde, internet, segurança na internet		Saúde, crack, abuso sexual, infecção sexualmente transmissível
Fatos extraescolares	Entrevista com vizinhos da escola			Pesca da tainha, desaparecimento de uma Praia

Textos literários e outras produções	Biografias, contos	Poesia, contos, carta, desenhos		
Campanha		Coleta de pilhas		
Temas enciclopédicos	Descrição de plantas, descrição de costumes argentinos, datas nacionais, dia do hino, cronologia da vida de Belgrano	A palavra, dia do patrono da escola	Geomática	
Instruções		Jogo	Receita culinária	
Depoimento		Minha vida no Japão		
Ações da escola		Carta de despedida, lista de estudantes egressos		
Entretenimento	Advinhas		Letra de música, resumo de livro, biografia	Sopa de letras, piada, recados

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Representação das relações sociais

Como vimos até aqui, os jornais escolares em ambas as cidades perfazem modelos, discursos e práticas distintas; portanto, também as relações sociais se apresentam de modo diferente.

No caso dos argentinos, o tom é mais formal e as relações mais distantes. Há uma relação de aspecto mais profissional, onde os participantes são pares e participantes de um debate. É o que se verifica, por exemplo, nesses trechos das capas:

(14) NOTA EDITORIAL¹

Hemos decidido retornar el tema “el valor de la palabra” para fomentar a través de la pedagogía dialogante, la reflexión y el análisis de la realidad cotidiana que aumenta la comunicación y conecta: el pensamiento, la palabra y la acción. (Brisas)

(15) LOS CHICOS Y EL MEDIO AMBIENTE

Como el año pasado quitaron los árboles del patio de la escuela 12, los alumnos, padres y maestros de cuarto generaron un proyecto para plantar especies autóctonas y devolverle el oxígeno, el fresco y la belleza. (Somos Argentinos)

A escolha lexical é própria do discurso escolar e profissional (“pedagogía dialogante”, “realidad cotidiana”, “especies autóctonas”); além ficar claro que a voz que se enuncia em primeiro plano não é a dos alunos, mas a dos/as profissionais da escola.

Nos jornais brasileiros, a relação mais evidente é entre entretendedor e entretenido, o que fica evidente nesses trechos das capas:

(16) EDITORIAL

Olá galera!!! Essa é a primeira edição do Jornal “A voz da José Amaro”. É nossa estréia no mundo da notícia. (A voz da José Amaro)

¹ Optou-se por não traduzir os textos dos jornais analisados para evitar viés na interpretação.

(17) Caro leitor!

A 25ª edição do CEOP está cheia de novidades e entretenimento.

Divirta-se com as páginas que a nossa galerinha do jornal preparou com muita alegria e responsabilidade. (Comunicação em Outras Palavras)

Mostra-se aí uma empolgação marcada discursivamente, seja pelos pontos de exclamação, seja pelas escolhas lexicais (como por exemplo “galera”, gíria jovem e informal, que fica ainda mais informal com o diminutivo “galerinha”), e pelas expressões de afeto (“com muita alegria”) ou de exacerbação (“no mundo da notícia”).

A parte a isso, as relações também se dão entre informante e consumidor de informação, o que se verifica pelo número de menções à ação de produzir notícia (“é a primeira edição”, “a 25ª edição”, “com as páginas que a nossa galerinha do jornal preparou”).

Essa ênfase na diversão, na linguagem informal e na amorosidade também revela um efeito de cumplicidade simulada entre leitor/a e produtor/a do jornal. É uma imagem projetada sobre o interlocutor. Ao mesmo tempo, sugere a condução dos/as docentes sobre o terreno da autoria do jornal, o que se evidencia nesse trecho que tem certo tom promocional:

(18) Esse jornal é mais um dos resultados das aulas que os alunos frequentaram à tarde, sendo que aprendem muito mais com as outras oficinas de: Português, Matemática, Rádio, Judô e o Programa Saúde na Escola (PSE). (Comunicação em Outras Palavras)

Representação dos participantes

Por esse alinhamento ao discurso escolar ou ao discurso do jornalismo hegemônico, os papéis desempenhados também se ajustam a esses perfis. Desse modo, os papéis típicos dos jornais argentinos aqui estudados são o/a estudante e o/a professor/a, como se verifica nesse fragmento:

(19) En el marco de nuestro proyecto de Ciencias Naturales tenemos pensado actuar para ayudar a la ecología. Los temas que más nos preocupan son la tala de árboles y el problema de la basura. (Somos Argentinos)

O produtor se enuncia como aluno e como alguém que se preocupa com um tema escolar (a ecologia e a defesa do planeta), se colocando, ademais, como alguém que reflete obre o mundo (“pensado actuar”), que escolhe e hierarquiza temas (“temas que más nos preocupan”). Ao mesmo tempo esse modo de se enunciar encampa a voz dos/as docentes (“nuestro proyecto”).

Nos jornais brasileiros estudados, o produtor se enuncia como jornalista mirim. É um papel que compreende a representação do enunciador como mediador comunicacional e, portanto, com a função de relatar os eventos, tomando-os como existentes por si mesmos (“virou”), sem uma voz mais pessoal ou reflexiva.

(20) No dia 14 de julho a Escola Vitor Manuel virou um grande “arraiá”. Alunos, professores e funcionários confeccionaram a decoração e se caracterizaram para a grande festa. (Comunicação em Outras Palavras)

O enunciador também se posiciona como animador de um auditório; daí se supor que os eventos devam ser relatados como grandes (“grande ‘arraiá’”, “grande festa”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação hegemônica do jornalismo que vem dos meios de comunicação dominantes é muito poderosa e se disfarça com outras cores que a tornam imperceptível para vastos setores sociais quando se trata de ler criticamente. Em termos da presente análise, observa-se que, nas políticas de ensino de práticas jornalísticas, tanto na Argentina quanto no Brasil, são adotados os dogmas comunicacionais dominantes, principalmente as suposições de neutralidade e de imparcialidade da imprensa. Os dogmas são

desenvolvidos mediante um discurso técnico que elimina as agências políticas, transformando a comunicação de massa em uma linguagem supostamente guiada por leis universais, que garantiriam a existência dos regimes democráticos. Deste modo, a representação dominante da prática se introduz nas escolas como uma de formação para a cidadania, termo que também detém um sentido técnico, e não político.

A representação crítica dos meios, embora apareça nas políticas curriculares dos dois municípios enfocados, é pouco potente, e necessita ainda ganhar mais corpo como política e como conjunto de ações nas escolas.

Em termos dos jornais estudados (os argentinos que tendem mais ao discurso escolar e os brasileiros que tendem mais ao discurso da mídia dominante), é importante assinalar o valor e a necessidade de se prosseguir com essas atividades, ainda que despertem debates e críticas. As críticas somente são possíveis porque alguns/algumas corajosamente iniciaram esse trabalho, e o debate é necessário para desenvolvê-lo. Seria interessante que a produção de periódicos escolares compreendesse cada vez mais um trabalho de análise social das mídias tanto dos textos jornalísticos quando do papel social e econômico das empresas de comunicação.

Do modo como se desenvolvem atualmente, os programas de ensino de práticas jornalísticas funcionam como culto e como catecismo aos dogmas das empresas de comunicação. A reflexão sobre o jornalismo, contudo, é importantíssima, haja vista o poder que as mídias dominantes detêm de impor seus princípios e o razoamento de determinado grupo sobre os demais. A leitura crítica das mídias é a chave e, para que ela ocorra, é preciso que os/as estudantes sejam oportunizados a perceber a diferença entre projetos empresariais, coletivos e estatais de gestão da comunicação social. É importante, portanto, que as políticas de ensino assim como as mídias produzidas evidenciem esse debate.

A REENUNCIÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO EM MATERIAIS INSTRUCCIONAIS A DOCENTES*

Adair Bonini

Fundou ali um jornal; mas, sendo a política local menos abstrata, Camacho aparou as asas e desceu às nomeações de delegados, às obras provinciais, às gratificações, à luta com a folha adversa, e aos nomes próprios e impróprios. A adjetivação exigiu grande apuro. Nefasto, esbanjador, vergonhoso, perverso, foram os termos obrigados, enquanto atacou o governo; mas, logo que, por uma mudança de presidente, passou a defendê-lo, as qualificações mudaram também: enérgico, ilustrado, justiceiro, fiel aos princípios, verdadeira glória da administração, etc., etc. (MACHADO DE ASSIS, 2013)

— *Você viu o imperador, o Pedro II... Não havia jornaleco, pasquim por aí, que o não chamasse de “banana” e outras cousas... Saía no carnaval... Um desrespeito sem nome! Que aconteceu? Foi-se como um intruso. (LIMA BARRETO, 1993, p. 117)*

INTRODUÇÃO

Na explicação de Gramsci (2014[193?]), o capitalismo se institui com a criação de classes de intelectuais que lhe dão sustentação: os intelectuais orgânicos do capital em suas diversas formas. Junto com os/as juristas e os/as cientistas, os/as jornalistas

* Artigo publicado originalmente na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 22, n. 2, p. 535-564, 2022, com o título “A reenunção do discurso jornalístico na produção de jornais escolares brasileiros - estudo de caso de um projeto de larga escala”.

ocupam posição privilegiada na constituição da sociedade liberal moderna. O jornalismo, contudo, com o advento de novos suportes de comunicação (transmissão por ondas magnéticas, por fibra ótica etc.) e de novas mídias (radio, cinema, tevê, internet etc.), foi reajustado de modo a ocupar posição mais nuclear ainda, talvez até mais central no sistema do que sua matriz, a ciência positivista. E esse papel central do jornalismo se aprofunda nas últimas três décadas com o domínio da ideologia neoliberal e com a implementação de mecanismos de globalização econômica e cultural (THOMPSON, 1995).

Dada sua importância, esse objeto também não tem passado despercebido no plano educacional, nas últimas três décadas, embora as abordagens nem sempre alcancem o desvelamento de sua natureza social. De modo geral, as práticas jornalísticas ganharam relevo pedagógico, sendo enfocadas tanto nas atividades de ensino e aprendizagem quanto nas propostas curriculares, nos livros didáticos e nos programas e projetos da educação básica. Neste âmbito, são particularmente importantes, principalmente no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, as ações que envolvem a construção de jornais escolares, as quais podem suscitar uma rica reflexão sobre a esfera jornalística e seus atores e atrizes ou, de modo contrário e muitas vezes naturalizado, apenas reproduzir o discurso dominante que aí se encontra.

A pesquisa aqui relatada se posiciona epistemologicamente em uma perspectiva marxista, orientando-se pelas proposições teóricas da análise crítica de gêneros do discurso (BONINI, 2013), que é uma abordagem dentro do campo das ciências sociais críticas. O conceito de gênero do discurso mobilizado neste artigo compreende aspectos teóricos provenientes de trabalhos de Norman Fairclough (2003), Mikhail Bakhtin (2006[1953]), Paulo Freire (2009[1967]) e Antonio Gramsci (2014[193?]), conforme Bonini (2013, 2017) tem discutido, ou seja, o entendimento do gênero como unidade de interação que compreende a realização

da prática social, a produção do enunciado, e a materialização da transitividade dialógica (consciência do lugar histórico e social).

Neste artigo, enfocando o projeto Fala Escola da Organização da Sociedade Civil (OSC)¹ Comunicação e Cultura, são analisados jornais escolares e os materiais instrucionais – direcionados a docentes – que orientam essa produção. Com base em um levantamento de discursos e práticas jornalísticas, busca-se depreender de que forma o discurso jornalístico aparece reenunciado a partir de enunciados constitutivos da esfera jornalística (como os manuais de estilo) para esses materiais.

PRÁTICA SOCIAL, GÊNERO E DISCURSO NA PRODUÇÃO DE JORNAIS ESCOLARES

A análise crítica de gêneros (ACG), como perspectiva atrelada ao campo das ciências sociais críticas, estuda a linguagem a partir de seu papel na manutenção ou mudança de relações sociais desiguais (BHATIA, 2004; BONINI, 2010; MEURER, 2000; MOTTA-ROTH, 2008). O enfoque do gênero na ACG ocorre em grande proximidade com o quadro teórico da análise de discurso crítica faircloughiana, motivo pelo qual se pode dizer que o conceito de discurso é o mesmo, qual seja: “uma forma particular de representar alguma parte (física, social ou psicológica) do mundo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 17, tradução nossa). O discurso, entendido por Fairclough também como a semiose, é um dos elementos que constituem as práticas sociais, ou seja, as formas habituais como as pessoas agem em conjunto na sociedade. Os outros elementos, além do discurso, são atividade material, participantes, fenômeno mental e relações sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

¹ Equivalente ou similar a Organização não Governamental (ONG).

Vou pressupor, neste artigo, do mesmo modo que venho fazendo em outros artigos (BONINI, 2013, 2017) uma relação entre prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e enunciado (BAKHTIN, 2006[1953]). Entendo, nesse sentido, que a ação humana está orientada, primeiramente, para e pela prática social, a qual pode ser recortada, em termos analíticos, de diversas formas (desde um evento, como um leilão de arte, por exemplo, até formas mais gerais da organização social, como o capitalismo de terceira via – e, no caso desta análise, as formas de desenvolvimento da atividade jornalística). A produção dessas ações, por outro lado, também se orienta pelos limites dos enunciados já ditos e pré-figurados na cadeia enunciativa, aos quais responde. Esses enunciados ocorrem em formas relativamente estáveis, de acordo com as esferas da atividade humana nas quais circulam, como propõe Bakhtin (2006[1953]).

Embora haja incorporação de conceitos do círculo de Bakhtin, a ACG aqui defendida não é uma perspectiva que se orienta centralmente pelo dialogismo, haja vista que, mesmo reconhecendo a existência das relações dialógicas, ela privilegia um ponto de vista: o de superar desigualdades sociais em uma perspectiva social marxista, principalmente na vertente culturalista de Gramsci (2014[193?]). Em relação ao jornalismo, parte-se do ponto de vista de que a prática jornalística atualmente dominante (a das grandes empresas de comunicação) está ligada aos interesses das elites econômicas, em uma atuação que compreende majoritariamente a (re)produção de relações desiguais. Paulo Freire também é um autor aqui considerado, seja por sua posição de dialogismo crítico, seja por sua teoria da conscientização (transitividade dialógica), seja por sua visão de alfabetização e, por extensão, de letramento (STREET, 1984). A incorporação do termo letramento na ACG visa facilitar os debates sobre ensino e aprendizagem de linguagem, por este termo já estar largamente presente nos debates educacionais, por relacionar práticas sociais

e conhecimento sobre linguagem e escrita e possibilitar falar dessa relação de forma específica, algo que, por si só, o conceito de prática social não daria conta, por ser mais abrangente. Partindo do conceito de letramento midiático (BUCKINGHAM, 2003), opto também por me referir apenas a um conjunto das práticas de letramento do campo midiático, as relacionadas ao jornalismo, as quais estou denominando letramento jornalístico (não havendo, contudo, espaço nesse artigo para uma maior discussão sobre esse recorte). Importa dizer, também, que na ACG o letramento é uma teoria incidental e não o foco.

Por ser um quadro teórico que, a partir da perspectiva crítica, recorta outros quadros transversalmente, há na ACG a seleção de conceitos de um ou de outro quadro de acordo com o objeto e o enfoque eleitos. Como parte dessas escolhas entre quadros teóricos, optei, nesta análise, por utilizar o conceito de enunciado de Bakhtin (2006[1953]); ou seja, pretendi observar como o discurso jornalístico adentra a escola; como ele é, nestes termos, reenunciado. Há um termo similar na análise de discurso crítica: a recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008). A ideia de reenunciar um discurso, contudo, pareceu-me mais potente para pensar aqui a relação entre o discurso de origem – dos jornais e dos cursos de comunicação – e o material em análise – orientações ao trabalho docente com jornais escolares e jornais escolares produzidos sob tais orientações –, uma vez que, ao focar o reenunciar, têm-se uma visão desse/dessa sujeito/a que se enuncia e de sua constituição, diferentemente da recontextualização que enfatiza o discurso e sua reorganização formal e semântica à medida que é deslocado de um contexto para outro.

A produção de qualquer ação de linguagem, tendo em vista esta explanação teórica, toma como horizontes tanto a prática social que será realizada quanto a materialização de um enunciado como unidade da cadeia dialógica ininterrupta. As pessoas, ao se enunciarem, agem umas sobre as outras, constituindo relações entre

si, identidades e representações de mundo, ou seja, produzem práticas sociais. Quando um professor ou professora organiza sua aula, por exemplo, marca um tipo específico de inserção no mundo a partir das práticas que deslança, consciente ou inconscientemente. Assim, uma aula pode, por exemplo, seguir uma linha meritocrática/elitista ou coletivista/socialista, pondo em cena práticas bastante distintas e, em alguns sentidos, até mesmo opostas. Ao fazermos escolhas em termos das práticas que realizamos, também o fazemos em termos da configuração do enunciado. Ou seja, se a meta é horizontalizar e politizar criticamente as relações sociais, a aula provavelmente irá se configurar por uma interação participativa e comprometida de todos/as os/as presentes e não por uma pedagogia transmissiva.

Como ação de linguagem, a produção de um jornal escolar é também, simultaneamente, a realização de uma prática social (pelo menos uma) e a construção de um enunciado – nesse caso, um enunciado composto de vários outros. O jornal escolar é, ao mesmo tempo, mídia e gênero, na verdade, um hipergênero, conforme discutido em Bonini (2011b). Assim, quando se planeja a produção de um jornal escolar, são feitas escolhas tanto em relação ao hipergênero (ordenamento dos gêneros organizadores e de funcionamento em seções e subseções) quanto à mídia – se será em suporte papel, de que tipo e tamanho, se em cores ou preto e branco, quem produzirá e com que tipo de organização em termos de funções e responsabilidades, onde circulará, e que tipo de relação construirá com o leitor. Assim, a proposição de uma linha editorial corresponde a uma prática social da mídia jornal, enquanto a realização dessa linha nas diversas edições ocorrerá em função do tema de cada enunciado (de cada edição do jornal), ou seja, da enunciação do gênero. Na materialização de cada enunciado, de cada edição, a linha editorial proposta pode ser, na prática, efetivada ou negada.

Tanto o hipergênero quanto a mídia jornal escolar são organizados em termos das práticas sociais as quais se pretende realizar. E, nesse sentido, não só práticas novas podem ser propostas, mas as práticas já estabelecidas também se apresentam. O jornal convencional dominante é muito forte como modelo e normatizador das práticas de noticiabilidade e, nesse sentido, muitas vezes, esse modelo pode entrar na sala de aula mais como um reflexo – o resultado do trabalho ideológico das empresas de jornalismo – do que como a reflexão esperada sobre o jornalismo – os debates quanto a suas formas de ocorrência e quanto a sua ação sobre as pessoas e a sociedade. As empresas que controlam esse jornalismo dominante, que compreende, além de jornais em papel e on-line, telejornais e agências de notícias, são muito poderosas econômica e socialmente, dispendo de inúmeros mecanismos de disseminação e sedimentação de sua posição de poder via discurso jornalístico dominante. Esse discurso se impõe pelos manuais de estilo dos jornais, pelos manuais de formação do/a profissional de jornalismo e pela própria propaganda ideológica que aparece em anúncios publicitários dos jornais e dos canais de notícia. De modo geral, esse discurso jornalístico dominante se constitui por duas matrizes discursivas: a clássica e a investigativa.

A matriz clássica, que é o núcleo duro do discurso jornalístico dominante, se assenta na teoria da informação, que tem em Shannon e Weaver (1964) seu ápice formal, mas que já ganhava corpo desde o iluminismo, ou mesmo antes, em todos os ideários que serviram de base para o estabelecimento do mundo liberal e das relações do capital. Segundo essa perspectiva, comunicar consiste em articular um código com vias a transmitir uma mensagem, havendo, portanto, possibilidade de controlar os fatores intervenientes, de modo a se obter uma mensagem sem ruídos. O/a jornalista, nesse caso, assume o papel do mediador, aquele que articula o código, aquele que supostamente pode apagar

sua presença no discurso e deixar o “fato” falar de modo “imparcial” e “objetivo”.²

O jornalismo dominante da matriz clássica mostra-se como o dispositivo apurador de uma suposta verdade dos eventos sociais, colocando-se como a voz da sociedade e como arena de debates dos diversos pontos de vista sociais (pluralismo). Esse discurso se materializa, por exemplo, neste verbete do manual de estilo da *Folha de S. Paulo*:

Ética – O jornalista deve assumir compromisso apenas com a **isenção na cobertura** dos fatos, a **liberdade de expressão**, o direito de informar e o acesso do leitor a toda informação ou opinião importante. Deve procurar conhecer **todas** as versões de um fato e registrá-las com fidelidade. Ele tem responsabilidade moral pelas informações que coleta e transmite, as quais devem ser sempre **exatas** e **comprovadas**. O jornalista deve recusar toda vantagem pessoal que possa comprometer seu desempenho profissional. Veja convite; anonimato (no cap. Produção); jacobulê; “pool” (no cap. Produção). (FOLHA DE S. PAULO, 1998, p. 17 – grifo nosso)

A voz que se propõe a falar em nome de todos precisa convencer de que não tem nenhum interesse particular e, daí, ela se colocar discursivamente como “isenta”. Ao mesmo tempo, ela tem de ser maleável o suficiente para não parecer impositiva, e então se dizer defensora da “liberdade de expressão”. É interessante notar como esse papel mediador, de voz que fala em nome das outras, se destaca no trecho: “acesso do leitor a toda informação ou opinião importante”. O jornalismo dominante se

² Por outro lado, os vestígios de que a atividade jornalística, na prática, não é tão neutra e imparcial também já datam de séculos na literatura, e as duas epígrafes desse trabalho são exemplos. É interessante notar, além disso, que a criação de um discurso sobre o “mau jornalismo” (com termos como pasquim e imprensa marrom) ajudou a fortalecer o discurso dominante do jornalismo dito sério. Não obstante, de um ponto de vista discursivo, o pasquim é bem mais plausível, pois não esconde que há sujeito na linguagem e que todo relato é “interessado”; e ser interessado não corresponde sinonimamente a “mal-intencionado”.

outorga o direito de determinar quais são as opiniões e informações que as pessoas precisam saber, e recorre a um discurso de autoridade científica (“exatas e comprovadas”) para determinar não apenas uma, mas “toda opinião e informação importante”. Esse dispositivo que emula um discurso científico é o que ecoa novamente no trecho: “conhecer todas as versões de um fato e registrá-las com fidelidade”. Aí estão as certezas expressas pelo quantificador “todas” e pela expressão categórica, não modalizada, “com fidelidade” – são as promessas de uma ciência positivista já decantada pela virada discursiva das ciências humanas ocorrida na década de 1960; ciência positivista que, contudo, se mantém forte como representação de mundo, pelo uso que dela fazem o jornalismo, o judiciário, a medicina e, mais recentemente, até mesmo a religião. Chama atenção aqui, além do mais, como a prática jornalística é atribuída não à empresa, mas ao/à jornalista que “tem responsabilidade moral pelas informações que coleta e transmite” e o dever de “recusar toda vantagem pessoal”, quando as vantagens, em seu sentido mais literal, estão relacionadas ao lucro e aos retornos do círculo de poder dos empresários da comunicação em sua relação com empresários de outros setores. De mais a mais, esse discurso de ética e moralidade apresentado pela empresa *Folha de S.Paulo* – igual ao de todas as demais empresas de jornalismo dominante – é uma forma de construir uma imagem convincente (moral, ética, ilibada), sem, contudo, se responsabilizar, ao não invocar o justo e as penas da mentira, itens apagados desse discurso.

Se a primeira matriz do discurso dominante do jornalismo se assenta na teoria da comunicação, a segunda se baseia no movimento do jornalismo investigativo, que se constituiu nos Estados Unidos do pós-guerra e ganhou reconhecimento com a premiação no Pulitzer de 1964 (cf. SEQUEIRA, 2005, p. 28). Essa representação da prática jornalística como aquela que revela as verdades inconvenientes dos poderosos, que busca a justiça pela

informação, com uma pesquisa que envolve um risco e um mistério a ser deslindado, acabou ganhando um papel central na definição da identidade jornalística, sendo a mais recorrente quando jornalistas são representados/as em filmes, telenovelas, séries etc. São clássicos dessa representação os filmes *Todos os homens do presidente* (*All the president's men*, Alan J. Pakula, 1976) e *Spotlight – segredos revelados* (Tom McCarthy, 2015). Em função desse discurso, os/as jornalistas são treinados/as para fazer perguntas que supostamente “arranquem a verdade”, mesmo que muitas vezes a pergunta já contenha implícita uma resposta supostamente verdadeira – uma prática que se desmascara e ganha ares de humor, por exemplo, no popular vídeo em que a inquisição do jornalista a Rodrigo Amarante, integrante da banda Los Hermanos, é respondida com comentários ácidos.³

Um terceiro elemento presente na prática jornalística dominante, embora nunca explicitado como constituindo o caráter do jornalismo, é o entretenimento. Não se pode afirmar que se trata de uma matriz, mas existe um discurso jornalístico de entretenimento. Trata-se da face mais comercial do jornalismo. As duas matrizes anteriores sempre são abordadas, em alguma medida, no jornalismo das grandes empresas de comunicação, principalmente nos canais de notícia, por um caráter recreativo e espetacular, no que Arbex Junior (2001) chama de showrnalismo. Esse tipo de jornalismo, segundo ao autor, leva o interlocutor, através de inúmeras técnicas, a ver a narrativa dos eventos como se estivesse presenciando a própria história do mundo em estado natural. Para ele, o “maior problema, para o pensamento crítico, é tornar visível não apenas o oculto, censurado ou ausente como texto ou imagem, mas o que as tecnologias da informação tornam aparentemente visível

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iyPM6LKhB8o>. Acesso em: 14 jun. 2020.

por um processo de exposição extrema que, fingindo tudo mostrar, de fato nada revela” (ARBEX JR., 2001, p. 205).

Se o discurso jornalístico apresenta uma versão hegemônica, ele também se manifesta com posições discordantes, ou, neste caso, o que chamei anteriormente (BONINI, 2019) de as versões não dominantes da prática jornalística, às quais corresponderiam outros discursos. Quando Sequeira e Bicudo (2007) dizem que “o jornalismo comunitário acaba sendo confundido com o popular, o de serviços, o ligado a movimentos sociais, o alternativo, o de bairro” (p. 8), nota-se, na enumeração exposta, todo um espectro de discursos em relativa oposição entre si e em oposição ao discurso dominante. Dois designativos, na atualidade, o comunitário e o independente, parecem expressar mais diretamente as fissuras do discurso jornalístico dominante, se colocando como os principais projetos transformadores da prática e contra-hegemônicos, ainda que essa explicação baseada em apenas dois termos corra o risco de simplificar um panorama que é demasiado complexo.

O jornalismo comunitário parece ser justamente um desses projetos transformadores que vou chamar de versão não dominante 1, já tendo uma história bem antiga, considerando-se, por exemplo, que o livro *Como se faz um jornal comunitário* foi editado há quase quatro décadas (CALLADO; ESTRADA, 1985). Além de focar temas e eventos comunitários, fugindo ao controle industrial do jornalismo hegemônico, essa vertente confere à comunidade um lugar de participante ativa da prática jornalística, que passa, assim, a ser um bem social e não empresarial. Sequeira e Bicudo (2007), com base em levantamento bibliográfico, chegam a cinco características que definiriam o jornalismo comunitário: “a) valorização da realidade local; b) participação da comunidade durante todo o processo de produção; c) consagração das ideias da mobilização e da transformação; d) resgate de um viés

pedagógico e educativo; e) articulação com a produção independente e de resistência” (p. 9).

A explanação sobre o jornalismo comunitário põe em cena itens lexicais como “resistência”, “mobilização”, “luta coletiva”, “transformação”, “sujeito crítico”, “contra-hegemonia”, “socialização do conhecimento”, o que denota outro discurso jornalístico. O papel do/a jornalista também passa de produtor/a de informação para mediador/a dos processos de comunicação da comunidade, garantindo ao público um papel de protagonista, entendendo que o/a cidadão/ã tem “o direito de ampliar seu repertório intelectual e de participar com consistência dos debates que se estabelecem na arena pública” (SEQUEIRA; BICUDO, 2007, p. 11). Verifica-se, assim, o/a jornalista encampando o papel de intelectual orgânico/a de outro tipo de organização social, o que bem mostra Peruzzo (1989), na síntese que de seu trabalho fazem Sequeira e Bicudo (2007), ao elencarem os desafios sociais a serem enfrentados pela comunicação popular:

primeiro, o desafio de disseminar por todos os movimentos sociais a prática participativa da comunicação, que possibilita um processo educativo, que poderá desembocar na gestão dos grandes meios de comunicação, cuja socialização já é defendida no conjunto da sociedade; o segundo desafio é o transcender da comunicação popular de exclusiva organização tópica para outros movimentos sociais e o conjunto da sociedade, construindo assim a articulação e nova hegemonia. E, terceiro, que a prática participativa em nível do micro, ou seja, nas organizações populares, transcenda para o macro, para que haja a participação na gestão em nível municipal, estadual e nacional de todas as coisas que afetam a sociedade, da fábrica ao sistema escolar e à sociedade como um todo. (p. 13)

Se o jornalismo comunitário aparece como projeto contra-hegemônico nos debates acadêmicos, na prática, contudo, ainda não é tão fácil identificar esse perfil. Em um levantamento de jornais comunitários em Florianópolis, Rempel (2020) analisa oito jornais de bairro, chegando à conclusão de que apenas dois deles têm uma

relação mais clara com questões da comunidade, e que todos, em graus variados, reproduzem o discurso jornalístico dominante da neutralidade e da objetividade, não assumindo um posicionamento mais explícito de engajamento social e nem oportunizando à comunidade a experiência de gestão e protagonismo nas práticas de noticiabilidade. Garantir uma ampliação do número de projetos mais afeitos a esse perfil é uma reivindicação bastante plausível para as comunidades e para os movimentos de participação social.

A outra versão não dominante da prática jornalística é o jornalismo independente. Embora esse seja um termo corrente dentro do discurso jornalístico hegemônico (como independência da fonte), ele tem sido ressignificado em anos recentes como um projeto contra-hegemônico de prática jornalística. É uma perspectiva que ganhou corpo a partir do novo milênio, com a consolidação da internet e, no Brasil, especialmente a partir da experiência de cobertura das manifestações de 2013, levada a cabo pelo grupo de jornalismo independente *Mídia Ninja* (LACERDA, 2016; PATRÍCIO, BATISTA 2017).

Se o jornalismo independente se apresenta como um projeto transformador da prática jornalística dominante, não parece haver, contudo, uma definição comum de independência, a ponto de se poder afirmar que todos os grupos de jornalismo independente realizam a mesma prática dentro do mesmo discurso de prática profissional. A esse respeito, Patrício e Batista (2017), em um levantamento sobre o perfil identitário de “onze grupos de jornalistas que se autodeclararam como independentes e disseminam suas produções em plataformas digitais” (p. 7), concluíram que há uma grande dispersão no conceito de independência, que compreende definições tais como: não se guiar pelo modelo de jornalismo empresarial, ter financiamento comunitário, privilegiar temas da periferia, encampar novas formas de fazer jornalismo. Em trabalho mais recente, Batista e Patrício (2019) definem o jornalismo independente como:

[...] *empreendimento jornalístico que não quer se ver atrelado ao modelo da empresa de jornalismo convencional, que atua com mais autonomia, mas não necessariamente sem obedecer a controles (códigos de ética, normas de associações específicas etc.), cujo trabalho se assenta na participação efetiva de profissionais jornalistas e que pauta a produção do jornalismo pelo viés do interesse público.* (p. 6)

Essa definição contempla, aparentemente, um traço unânime de caracterização desse jornalismo: sua discordância com o modo de fazer jornalismo das grandes empresas de comunicação. Os demais traços apontados, contudo, já não são consensuais. Em suas duas análises, Patrício e Batista (2017) e Batista e Patrício (2019), os autores se guiam pelo próprio discurso jornalístico dominante, de modo que não chegam a atingir propriamente o caráter da modificação ocorrida na prática jornalística independente. Na análise de 2017, eles ressaltam, por exemplo, quando os textos dos perfis caracterizam o jornalismo feito como de “interesse público” (expressão do discurso jornalístico dominante), mas perdem de vista itens lexicais como “transformação”, “democratização da mídia”, “contra-hegemonia”, empregados na definição do *Maruim*, na qual este afirma que seu trabalho envolve: a “luta pela democratização da mídia, produção de conteúdo jornalístico que dispute a narrativa da Grande Florianópolis e formação de uma rede com outras iniciativas de mídia contra-hegemônica” (p. 11). Interpretam Patrício e Batista (2017) que o *Maruim* “sustenta sua independência no contraponto com a mídia ‘tradicional’” (p. 11), o que é verdade, mas é pouco para explicar todo o discurso que está posto na autodefinição do grupo. A segunda análise (de 2019) também se guia por uma categoria do discurso jornalístico dominante, ao tentar levantar a “credibilidade” do jornalismo independente. Supõe-se que tal jornalismo é diferente do jornalismo dominante, mas a análise procura ver o que ele tem de igual (a busca da credibilidade), perdendo de vista o aspecto transformador da prática.

Se os/as jornalistas independentes ou os/as pesquisadores/as do tema ainda não chegaram a uma caracterização consensual da prática em termos de seu caráter transformador da face tradicional do jornalismo, o fato é que ela tem toda potência para fazê-lo, seja pela grande adesão que angaria, seja pelo impacto social que esse trabalho tem produzido. Ressalte-se que os jornalismo independente e comunitário não representam práticas estanques, mas que se sobrepõem e se complementam, na medida em que o comunitário é também independente e o independente é sempre um pouco comunitário.

Em termos do ensino nas escolas, cabe considerar que os jornais e portais de jornalismo abertamente ligados a grupos sociais específicos já não simulam imparcialidade de forma evidente e não requerem o papel de mediadores universais, mas o de mediadores de um grupo. Então, esses jornais comunitários (e independentes) podem favorecer aos/às estudantes com outras formas de engajamento e reflexão social sobre práticas de noticiabilidade. Neste sentido é que defendi, em trabalho anterior (BONINI, 2017), que o jornal escolar fosse produzido com base em experiências de leitura de jornais comunitários e pela aproximação com os jornais de bairro; mas pode-se acrescentar também a possibilidade do trabalho com os portais de jornalismo independente, como procede Rempel (2020).

Em dois trabalhos anteriores, procurei levantar o modo como o discurso jornalístico chega à escola. Em Bonini (2018), verifiquei, em uma análise de livros didáticos, que as definições do jornalismo, de seus gêneros e práticas, são feitas essencialmente a partir de manuais teórico-práticos e de exemplos do jornalismo dominante. Em Bonini (2019), levantei políticas de ensino – espelhadas em currículos e programas da educação básica – e novamente verifiquei a predominância absoluta do discurso e da prática do jornalismo dominante. Ou seja, há nesses materiais um silenciamento das versões não dominantes da prática jornalística e, sendo assim, os/as

estudantes não têm um panorama rico o suficiente para compreender a prática jornalística em seus embates e definições, nem possibilidades de optar por tal ou tal tipo de jornalismo.

É importante, nesse sentido, que também os/as docentes tenham elementos suficientes para entender esse prisma e se posicionar como cidadãos e cidadãs em meio a essas visões e não apenas replicar as decisões tomadas na esfera jornalística. O jornalismo é um objeto que precisa ter debate público, pois os rumos dessa prática incidem sobre os caminhos de todas as pessoas vivendo na sociedade e que, portanto, são afetadas por ela.

No caso dos jornais escolares aqui analisados, há proximidade com os dispositivos discursivos e as práticas dos jornais convencionais hegemônicos. Analisar exatamente de que tipo é essa aproximação e como esse discurso é reenunciado ajuda a pensar o encaminhamento futuro de experiências com jornais escolares.

A análise crítica de gêneros do discurso (BONINI, 2013, 2010), aqui empregada como perspectiva teórica central, é uma proposta de estudo dos gêneros do discurso como elementos estruturantes na produção de práticas sociais opressoras ou emancipadoras. O jornalismo hegemônico, por seu atrelamento aos interesses geopolíticos de multinacionais que mantêm relações sociais desiguais em todo sul global, compreende um conjunto de práticas opressivas. Os jornalismo comunitário e independente⁴ abrem outras possibilidades – por desmistificarem a neutralidade jornalística e se alinharem a movimentos de democratização de vozes. Particularmente, o jornalismo comunitário (SEQUEIRA; BICUDO, 2007), por sua proposta de produção coletiva, comunitária, das práticas de noticiabilidade, abre oportunidades de práticas bastante significativas e autoemancipadoras nas escolas. Isso não supõe, por outro lado, tomar os jornais comunitários como emancipadores por si só. Dependendo das relações de poder

⁴ Ver análise de blog jornalístico em Rechetnicou, Lima e Bonini (2016).

na comunidade, os jornais que se descrevem como comunitários podem ser bastante opressores, além de reproduzirem a mídia hegemônica, e este último item fica bastante evidente no levantamento de Rempel (2020). Como norte para o trabalho na escola talvez se devesse ter em mente que, no mundo de flagrante dominação simbólica em que vivemos, mais importante que aprender a fazer jornalismo é aprender a lê-lo.

O CASO EM ANÁLISE: A OSC COMUNICAÇÃO E CULTURA E O PROJETO FALA ESCOLA

A OSC Comunicação e Cultura dedica-se essencialmente ao assessoramento de profissionais da escola no processo de implantação e desenvolvimento de jornais escolares, atividade desenvolvida pela OSC desde 1988. É o trabalho de maior prestígio e envergadura na área de letramento jornalístico e de comunicação escolar no Brasil. Durante a década de 2000, o projeto alcançava nove estados, e chegou ao plano nacional, com sua incorporação ao programa Mais Educação (BRASIL, 2011).

Os dados aqui considerados foram gerados a partir do site da OSC, em 2011, para uma análise que foi apresentada no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada daquele ano. Não houve tempo hábil para a escrita do relato à época, mas as ideias contidas na análise foram ganhando corpo posteriormente nas pesquisas de meus orientandos (ANTONIASSI, 2014; BERGAMO, 2018; COUTO, 2016; LIMA, 2014; REMPEL, 2020; YANO, 2020) e em artigos meus mais recentes (BONINI, 2017, 2018, 2019). A justificativa para essa retomada da análise é tanto recompor um pouco o fluxo do debate dentro do projeto que realizo quanto trazer a público ideias que possam, de alguma forma, ser mobilizadas no debate sobre letramento jornalístico e mídia escolar.

Este relato, portanto, contempla as conclusões da primeira análise, mas também já traz alguma maturidade desse debate

produzido posteriormente. A primeira tentativa de retomar esse trabalho foi em 2017, quando voltei ao site da Comunicação e Cultura e gerei outros dados, relativos ao momento, o que volto a fazer agora em 2020. Na medida do possível, são aqui consideradas informações mais recentes, mas como a intenção não é fazer um histórico do trabalho da OSC, e nem haveria possibilidade neste artigo, os dados em consideração são centralmente aqueles da análise original de 2011. Na época a Comunicação e Cultura executava quatro projetos de assessoramento:

Primeiras Letras: jornais escolares publicados nos anos iniciais do ensino fundamental;

Fala Escola: jornais escolares publicados nos anos finais do ensino fundamental;

Clube do Jornal: jornais estudantis publicados no ensino médio;

Jornais Juvenis Associados: promove a formação de grupos juvenis dispostos a produzir jornais comunitários como instrumentos de expressão jovem e mobilização comunitária.⁵

O foco da geração de dados que realizei nessa época compreendia mais o projeto Fala Escola, embora muitos dos materiais de orientação sejam transversais aos quatro projetos. O Fala Escola era o mais desenvolvido na época e o que foi incorporado ao programa Mais Educação (BRASIL, 2011). Para assessorar os trabalhos de produção dos jornais, a OSC disponibilizava quatro linhas de materiais:

(1) *Procedimentos de diagramação* – exercícios de diagramação⁶ [sete arquivos para exemplificar texto e ilustração, um com três

⁵ Na visita de 2017 ao site, a Comunicação e Cultura contava com dois programas principais (Jornal na Escola e Empatia e cooperação na escola) e dois complementares (Voluntariado para a escola e Impressão e diagramação). As mesmas informações aparecem em 2020. Não aparece mais essa especificação de projetos por etapas da educação básica.

⁶ Em geral, o que se anuncia fora do colchete é o título do documento como constava no site e, dentro do colchete, minha explicação.

textos de alunos e outros seis com imagens possíveis para esses textos]; modelos de diagramação [vários arquivos com modelos de diagramação em BrOffice, CorelDraw, PageMaker e Publisher, contemplando os projetos da OSC: Primeiras Letras, Fala Escola, Clube do Jornal, Jornais Juvenis e Projovem, Jornais da Turma]; erros mais comuns de diagramação [sobre tratamento de imagens, retirada de imagem da internet etc., 8 p.]; planos de diagramação [com possibilidades de ações, 3 p.]; pré-diagramação [sobre seleção de textos e como esboçar a diagramação, 3 p.];

(2) *Embasamento teórico sobre o jornal escolar* – Manual de ética do jornal escolar [livreto com 20 páginas, de autoria de Lira e Raviolo (1998)]; O jornal escolar uma ferramenta para aprender e participar [PDF com 4 páginas, discorrendo sobre o uso do jornal escolar em sala e um plano de implementação]; Apresentando Célestin Freinet [sobre o método de escrita livre e o jornal escolar]; Guia do jornal escolar [livreto que incorpora boa parte dos materiais anteriores (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010)];

(3) *Metodologia de ensino* – Ensinando e aprendendo com o jornal escolar [livreto escrito por Raviolo, Lira e Mota (2006), com instruções sobre o trabalho pedagógico com jornal escolar nos anos iniciais]; Sequências didáticas para o Primeiras Letras [bilhete, história de vida, artigo de opinião, texto publicitário, poesia, carta do leitor, história em quadrinhos], Sequências didáticas para o Fala Escola [artigo de opinião, notícia, história de vida, reportagem, este último em elaboração na época];⁷

(4) *Sugestões de temas a serem trabalhados nos jornais escolares* – Combate à desertificação [5 PDFs sobre manejo da água e do

⁷ É interessante notar como o projeto foi, aos poucos, incorporando os conceitos que surgiam no debate sobre ensino e aprendizagem. Em 2007, quando consultei o site do jornal escolar pela primeira vez, as sequências não apareciam; em 2011, já aparecem algumas; em 2020, são inúmeras, contemplando, em um agrupamento, os anos iniciais e, em outro, os anos finais e o ensino médio. Não aparecem mais por projetos da OSC, como antes, e são apresentadas atualmente como planos de aula.

solo]; Formação para a Educação Política [com vários PDFs sobre diversidade, mídia, globalização].

A Figura 1 estampa um dos templates de diagramação da Comunicação e Cultura e dois jornais diagramados de acordo com ele. Trata-se de um padrão bastante reconhecível nas experiências de jornal escolar desenvolvidas por professores e professoras que participaram das oficinas do programa Mais Educação, via Ministério da Educação (MEC), nessa época.

A partir do conteúdo apresentado no site da Comunicação e Cultura em 2011, foram selecionados para análise, primeiramente, dois materiais instrucionais sobre jornal escolar, nos quais a orientação quanto ao discurso jornalístico se faz mais evidente: o *Guia do jornal escolar* (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010) e *Ética no jornalismo escolar* (LIRA; RAVIOLO, 1998). Esse segundo, por ser um material já mais antigo, talvez não espelhasse em tudo o trabalho da OSC em 2011, mas, por estar disponível no site na época, foi considerado na análise. Atualmente, nenhum dos dois materiais está disponível no site Jornal Escolar ou no site da OSC.

Para verificar um segundo nível de reenunciação do discurso jornalístico, foram consideradas para análise cinco edições de jornais escolares participantes do projeto Fala Escola que estavam disponíveis no site Jornal Escolar na época, a saber: *Criação Jovem*; *Diário Escolar*; *J. A. News*; *Jornal Alerta Jovens em Ação*; *Jornal Caminho do Saber*.

Os materiais instrucionais foram analisados em termos da materialização lexical dos aspectos que compõem as várias matrizes do discurso jornalístico, enquanto os jornais escolares foram analisados em termos de como esses discursos se apresentam na seleção de temas e no lugar de fala de quem se enuncia nesses textos.

Figura 1 – Esquema de diagramação do jornal escolar



Fonte: Comunicação e Cultura (2011).

REENUNCIÇÃO 1: OS MATERIAIS ORIENTADORES DO PROJETO

Os materiais direcionados a docentes apresentam um discurso jornalístico inscrito essencialmente na matriz clássica do discurso jornalístico dominante.

Não remetem em momento algum ao discurso do jornalismo investigativo ou do jornalismo independente. Neles emergem traços do discurso do jornalismo comunitário, mas muito pouco marcados, se se pensa em um posicionamento propriamente.

A objetividade como categoria do jornalismo dominante aparece renunciada na necessidade de os/as estudantes em seus textos comprovarem as afirmações feitas. Assim, ao afirmar que “o jornal escolar **não pode fazer acusações sem ter provas**” (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 12, grifo nosso) ou que “o jornalista **não é esse deus** que pode escrever tudo, fazer tudo que lhe vem à cabeça” (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 4, grifo nosso), a negação traz de fundo e naturalizada uma representação do jornalismo “correto”.⁸ Remete-se à transparência do relato em relação ao real, mas sem considerar que essa transparência é efeito do próprio discurso jornalístico, já que, no dia a dia das redações, os jornais estampam relatos supostamente comprovados, mas permeados por uma costura que sugere conclusões atreladas a sua linha de ação política e ideológica, muitas vezes adversas à realidade. Calúnia, difamação, injúria (LIRA; RAVIOLO, 1998) são ações criminosas, mas não são passíveis de pena se elas estiverem materializadas apenas no nível da sugestão, como acontece muitas vezes nos grandes jornais.

⁸ Ressalta-se que a crítica sobre a objetividade e a imparcialidade jornalística não implica aceitação das ditas *fake news*. Ter um posicionamento marcado não é o mesmo que inventar matérias; acrescentando-se que, para além do aspecto ético, a mentira contada com intenção de obter vantagem é crime previsto no Código Penal.

Aliada diretamente à comprovação, aparece a imparcialidade, na figura do jornalismo que não evidencia interesse pessoal ao produzir seus relatos. Assim, através do efeito discursivo da imparcialidade, o jornal “não deixa de publicar uma matéria de **alguém que pensa diferente**” (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 10, grifo nosso), ou seja, contemplaria de modo equânime todas as visões sobre o fato. E o direito à resposta é realçado a ponto de ser dado antes de ser solicitado e com letra maiúscula: “os textos que contenham críticas são publicados junto com a versão da parte criticada, para que ela possa se defender (**Direito de Resposta** na mesma edição)” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p.7 – grifo nosso).

Se o jornalismo se materializa em relatos comprovados e desinteressados da realidade, apresentam-se aí as condições necessárias para atingir o que seria um terceiro nível de excelência jornalística: contemplar o maior número possível de perspectivas sociais. Assim, o discurso da pluralidade se faz funcionar na necessária “**capacidade** de trabalhar com diferentes grupos, pessoas e ideias” (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 10, grifo nosso). A afirmação de que “o jornal escolar é **pluralista**; ele não pratica censura nem oculta informações” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 7, grifo nosso) faz supor que o jornalismo dominante pode estar acima das ideologias e dos posicionamentos discursivos, quando, na prática, o silenciamento nos jornais hegemônicos é não só uma constante, mas uma categoria fundante.

Nestes termos, o relato que se guia por objetividade, imparcialidade e pluralidade parece fadado apenas a alguns fracassos pontuais (de alguém que anunciou um crime sem ter comprovação, de alguém que não ouviu todas as opiniões ou eliminou algumas na descrição). Para esses casos pontuais, a ética (como vimos no exemplo do manual da *Folha de S.Paulo*) pode ser evocada como uma solução estratégica, ou seja:

O jornalismo, incluindo-se aí o jornalismo escolar, ao refletir as contradições do ser humano também está sujeito a atropelar a Justiça. O que fazer? Há séculos tem-se recorrido à ética, como um instrumento capaz de limitar os erros e os desrespeitos que nascem em meio aos conflitos. [...]. Talvez seja moleza – para quem tem alma de estudante – sentir que a origem de tudo isso está no bom senso. (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 3 – grifo nosso)

A ética aparece como uma forma de resolver o problema, apelando-se para uma lógica universal da convivência que, exatamente por sua inquestionável universalidade, silencia que os conflitos são bem mais localizados e que a exploração é fenômeno social e histórico que se resolve unicamente pela luta social. A ética elimina a necessidade de se reconhecer os conflitos, as possíveis negociações e pactos sociais de lugares específicos.

Para garantir os preceitos éticos, pode-se recorrer a um/a Ouvidor/a que “tem como missão alertar sobre possíveis erros que violem o acordo de parceria que fundamenta o projeto” (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 8) e que tem como principal tarefa “verificar que os jornais respeitam o Código de Ética, que é, lembremos novamente, nossa identidade” (LIRA; RAVIOLO, 1998, p. 9).

Respeitadas a objetividade e a imparcialidade como princípios, a pluralidade como função e a ética como solução, o jornalismo, conforme o discurso dominante, irá produzir cidadania e respeito aos valores democráticos. Em sintonia com esses postulados, firma-se na educação básica um discurso de cidadania técnica (que se alcança automaticamente via ensino e aprendizagem dos meios). A cidadania, nessa perspectiva, é uma palavra que evoca o social sem considerar que o alcance de patamares de dignidade para muitos grupos sociais envolve luta social. É um discurso bastante mobilizado no campo educacional para se falar de letramento midiático (BONINI, 2019), e no presente material instrucional ele também é posto a funcionar, quando se diz que:

O jornal escolar **promove os direitos humanos e democráticos** em toda sua extensão; ele veicula uma visão de respeito às diferenças culturais, de gênero, sexuais, étnicas, religiosas e outras.

[...]

O jornal escolar tem **finalidade social**; ele não faz promoção pessoal ou partidária.

[...]

O jornal escolar não publica textos que atinjam a **dignidade das pessoas**. (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p.7 – grifo nosso)

Se o discurso jornalístico dominante aparece nesse material de forma bem marcada, não é verdade também que não haja alguns efeitos adversos. Um desses aspectos é a indicação de que “os **textos devem ser assinados** com nome, idade e série do autor” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 24, grifo nosso) para favorecer que o/a estudante se reconheça no processo de autoria. No discurso jornalístico dominante, em geral, há uma tentativa de se apagar a autoria para que o texto pareça mais objetivo e imparcial. A explicitação da voz parece ser um caminho alternativo e bem produtivo para o jornal escolar.

Outro elemento que emerge no discurso do material instrucional é a participação coletiva, quando se afirma que: “no momento da seleção das produções, esta aprendizagem acontece **por meio dos debates e mesmo de votações entre os alunos**, para a escolha das produções a serem divulgadas” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 22, grifo nosso). Essa participação coletiva na produção e gestão das práticas de noticiabilidade é um traço do discurso do jornalismo comunitário, uma versão da prática jornalística que pode ser bem aproveitada na escola, mais do que tem tradicionalmente ocorrido.

Se, em alguns momentos, o protagonismo do/a estudante e sua subjetividade se materializam como discurso nesse material instrucional, a definição de jornal escolar, por outro lado ainda não contempla esse aspecto: “os jornais escolares **têm sua diretriz no projeto político-pedagógico** da escola, sendo um instrumento

dessa proposta. Conseqüentemente, [as produções] estão **focadas na aprendizagem do aluno** e precisam da mediação de um educador” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 10 – grifo nosso). Outro elemento que significa nesse discurso é o fato de a especificidade do jornal escolar ser marcada não como uma proposta diferente de jornalismo, mas como uma prática menos acabada de um modelo ideal: “a pauta (os assuntos escolhidos) **nunca** será tão diversificada, os textos **nunca** estarão tão bem escritos **nem** terão a mesma abordagem, a diagramação **jamais** será tão profissional, a impressão **não terá** a mesma qualidade” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 10, grifo nosso).

Um aspecto que se vê pouco evidente no material é o tratamento da mediação do/a docente, talvez em função da inscrição no discurso dominante do jornalismo. Assim, o envolvimento do/a estudante com a prática jornalística é dado como condição quase que suficiente para ampliar seu conhecimento e participação social na esfera jornalística. É um processo mostrado como “automático” ou “imediato”: “escrever para o jornal proporciona à criança uma **percepção automática de participação no espaço público**” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 12 – grifo nosso); “ao escrever no jornal escolar, a criança **percebe de imediato que se tornou uma emissora de mensagens**” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p. 12, grifo nosso). Além disso, o “emissor” (também evocado do discurso jornalístico dominante) é um termo que recobra o discurso da linguagem como código e silencia o da linguagem como interação (como lugar da interação). A condição de cidadão, de cidadã, dos/as estudantes nesse discurso também parece resultar de um processo espontâneo e da exposição a exemplos do “bem participar”: “a criança que escreve no jornal **está se manifestando como cidadã, e uma escola habilidosa saberá aproveitar o momento para trabalhar o surgimento de um imaginário positivo sobre a**

participação social” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2010, p.12 – grifo nosso). E a oportunidade de problematizar o conceito de comunicação na sociedade atual e as desigualdades a que esse conceito está ligado fica comprometida por um modelo ideal de participação social, em que o conflito e a negociação não estão considerados.

Cabe lembrar que, grosso modo, a Comunicação e Cultura não fazia algo muito distante do que a ampla maioria de nós se propunha como letramento jornalístico no ano de 2011. O papel do jornalismo dominante na condução de muitos eventos sociais nos últimos anos (inclusive no retorno do fascismo) nos cobra outra mirada para o jornalismo e para o letramento jornalístico. Nesse sentido é que ganha relevância pensar que tipo jornalismo se encarna (e temos encampado) em nossas práticas educacionais e como oportunizar um projeto de jornalismo que seja transformador e emancipador.

REENUNCIÇÃO 2: OS JORNAIS PRODUZIDOS

Do mesmo modo que o material instrucional analisado, os jornais escolares produzidos também fazem funcionar um discurso que vai da reprodução estrita do discurso jornalístico hegemônico à presença de traços de jornalismo comunitário, sutis, mas um pouco mais evidentes do que se verifica no material instrucional. Esses jornais mobilizam também os discursos dos jornalismo investigativo e de entretenimento, ainda que estes não apareçam no material instrucional.

Em relação aos temas abordados (primeiro aspecto observado), os jornais se configuram com ênfases distintas:

- (1) Dois deles têm o foco no colégio (*Criação Jovem, J.A. News*);
- (2) Um tem o foco no bairro (*Diário Escolar*);
- (3) Dois têm o foco em questões de cidadania – preconceito, violência, ecologia etc. (*Caminhos do Saber, Alerta Jovens em Ação*).

Os temas abordados, tanto os problemas discutidos quanto os eventos selecionados para acompanhar e cobrir, respondem, em geral, a um elenco já posto pela mídia dominante:

*Você já parou para pensar como poderíamos **salvar o nosso planeta** desses sérios riscos? Pare e pense. O ar que respiramos precisa ser essencial para o ser humano, na minha opinião daqui a alguns séculos o nosso ar pode ser rarefeito. (Caminhos do Saber – grifo nosso)*

*É muito **importante falar sobre isso para evitar uma gravidez, DST, ou outras coisas. Tivemos uma aula onde nós aprendemos que não se deve praticar o sexo com qualquer pessoa, temos que ter responsabilidade, teremos que ter mais conhecimentos sobre os métodos para não engravidar e nem pegar doenças. (Criação Jovem – grifo nosso)***

*Nós, Cleiza e Sinderlândia fizemos uma entrevista e uma enquete sobre **a violência no réveillon**, entrevistamos dois guardas municipais o SI J. Vicente e o GD Alcântara da RPE (Ronda Preventiva Escolar) que é um projeto criado para reduzir e evitar a violência nas escolas. (J.A. News – grifo nosso)*

A ecologia, a educação sexual e a violência são temas que compõem a pauta da escola e da participação política atual, e são salutares. Se forem abordados de forma programática, contudo, não evidenciam a singularidade desses/as sujeitos/as em particular, suas posições e a construção crítica dessas posições.

Há também temas locais que poderiam crescer em importância social e educativa se a escola trabalhasse por uma perspectiva de jornalismo comunitário ou independente. É o caso da horta da escola, que poderia render uma boa discussão sobre o direito à terra, reforma urbana, agroecologia etc., mas que acaba se restringindo a uma explicação burocrática: “perguntado se a escola tinha vontade de expandir a horta para o lado onde fica⁹ as salas do

⁹ Neste artigo, os textos são transcritos como aparecem nos jornais escolares e nos demais materiais, não havendo nenhuma menção ou discussão quanto à norma escrita empregada.

jardim os monitores disseram que sim, mas que infelizmente faltam verbas para isso” (*Criação Jovem*).

O lugar de fala aparece configurado por duas características: (1) os textos, em sua maioria, são escritos pelos alunos que se colocam com algum nível de autoria; (2) reproduzem, contudo, a prática jornalística hegemônica, a partir de vários papéis que remetem às matrizes do discurso jornalístico.

Um desses papéis, e o mais ocorrente, é o de jornalista mirim que evoca o discurso jornalístico dominante clássico (objetivo/imparcial). Contempla o modo de escrita (o dixi) do jornalismo dominante (cobriu, entrevistamos, perguntamos) e os/as estudantes se assumem como equipe de jornalismo, como em: “No ultimo dia 12 de outubro **aconteceu** os festejos de Nossa Senhora Aparecida, **a equipe do Diário Escolar** esteve presente e **cobriu** a festa, **entrevistamos** ‘Jairo Santos’ Vocacionado da Arquidiocese de Fortaleza. E **perguntamos** o que ocorreu durante [...]” (*Diário Escolar* – grifo nosso).

Outro papel desempenhado diz respeito à matriz do jornalismo investigativo (não apresentada no material instrucional), através do qual o produtor do jornal assume certo perfil de justiceiro que visa não só explanar um tema, mas também combater o mal, como se verifica nesse trecho:

O que fazer com esses professores?

Muitos são **punidos** outros não. Esses que não são punidos e continuam exercendo sua profissão como professor com possibilidade de **cometer** o mesmo ato. (*J.A. News* – grifo nosso)

Saio da escola e **o que vejo? Mais** destruição, **mais** desrespeito, garrafas no chão, lixos abertos e pessoas jogando lixo no chão como se fosse a lixeira de sua casa. (*Alerta Jovens em Ação* – grifo nosso)

Por vezes, para além de um posicionamento de cobrança de comportamento modelar, também se explicita um procedimento

inquisitório, no qual a equipe vai exigir algo diretamente ao suposto envolvido, como nesse caso em uma reportagem sobre falta de professores/as na escola:

*Já faz mais de um mês que nós, alunos, estamos sem aulas de ciências e isso só nos prejudica porque as provas estão chegando e precisamos do conteúdo necessário para estudarmos para as provas. [...] **Procurada pela reportagem** a diretora Cristina nos deu o seguinte depoimento [...] (Criação Jovem – grifo nosso)¹⁰*

Um terceiro papel desempenhado pelos/as estudantes diz respeito a um/a animador/a de uma atração cultural. É interessante notar que esse perfil provém do jornalismo de entretenimento, uma prática que não é abordada no material instrucional, mas que provavelmente é o modelo mais comum de jornalismo a que estudantes e professores/as estão expostos via televisão. Ressalta-se o léxico coloquial, o tom animado, e a simulação de intimidade que costuram os textos, principalmente os de apresentação dos jornais:

*Oi **galera!** **Para quem** não nós conhece nós somos do J.A News, o jornal [...] (J.A. News – grifo nosso)*

*Olá **galerinha** do NH! Estamos **aqui para** mostrar mais uma edição. (Alerta Jovens em Ação – grifo nosso)*

*OLÁ GALERA! Nessa edição teremos muitas **novidades** com assuntos muito **interessantes**. Vocês vão aprender uma receita... **HUM!!!chega dá água na boca. Nos convidem** para saborear quando vocês forem fazer em casa. (Criação Jovem – grifo nosso)*

¹⁰ Além desse perfil justiceirista emulado do jornalismo dominante, principalmente o dos telejornais, parecem ecoar aqui também as representações negativas das escolas, conforme têm sido construídas pelo jornalismo dominante cotidianamente, como discutido em Figueiredo e Bonini (2017).

Um último papel, resguardando algo do jornalismo comunitário, é o de cidadão ou cidadã que, embora ainda desenvolvido com certo artificialismo, representa um caminho alternativo no letramento jornalístico. Nesse papel, é interessante notar que os/as estudantes se colocam como participantes e agentes em relação aos eventos. É um caminho que pode avançar em direção a um jornalismo baseado em reflexão e posicionamento dos/as estudantes, à medida que se possa ir além do foco em tarefa cívica ou em atividade recreativa, como se verifica nos três exemplos, no primeiro deles inclusive com a ratificação do discurso das autoridades (o de território da paz):

*No dia 01 desse mês nós do J.A News e mais alguns alunos do 7º, 8º e 9º ano da manhã **participamos de um evento** muito importante. Foi a 5ª edição da campanha do desarmamento infantil e o aniversário de um ano do PRONASCE – programa nacional de segurança pública com cidadania [...] Foram entregues as chaves novas viaturas que eram utilizadas no território de paz pela polícia. (J.A. News – grifo nosso)*

*No dia 1º de dezembro, eu junto com os alunos do 7º ano A e alguns alunos da tarde que participam do jornal, **fomos a uma passeata** onde o objetivo era combater a AIDS. Entrevistei a dona [...]. (Alerta Jovens em Ação – grifo nosso)*

*A venda de ingressos para o passeio do Beach Park foi um sucesso. **Conseguimos lotar** dois ônibus antes de um mês para o evento. Para quem não conseguiu ir um aviso: em 2011 **estaremos indo novamente**. (Criação Jovem – grifo nosso)*

Esse último papel é o que soa mais produtivo para o engajamento e reflexão dos/as estudantes, considerando-se a adoção de uma perspectiva pedagógica de interação pela linguagem. É interessante notar também que ele aparece de forma quase espontânea na prática docente e nos jornais produzidos, já que não é abordado efetivamente no material instrucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos materiais analisados neste artigo (instruções a docentes sobre a produção de jornais escolares e os jornais escolares produzidos sob a égide dessas orientações), observa-se que há a dominância do discurso jornalístico hegemônico. A presença de outras versões da prática jornalística é incidental, havendo alguns traços do jornalismo comunitário. No material instrucional, é forte a presença da matriz clássica do jornalismo (objetividade, imparcialidade e pluralidade). O jornalismo comunitário aparece nas sugestões: (1) de os textos serem sempre assinados e seus produtores identificados como estudantes; e (2) de que as decisões quanto aos textos a serem publicados ocorram via debates e votações dos/as envolvidos/as. Nos jornais escolares produzidos, a matriz hegemônica aparece na seleção de temas, na presença de discurso típico dos grandes jornais e na marcação do papel enunciativo como jornalista mirim, como denunciador/a de abusos sociais e como animador/a. Um traço de um jornalismo comunitário se evidencia quando os/as estudantes se colocam como participantes ativos/as e implicados/as em determinadas ações sociais.

Na escola, é importante o desenvolvimento de um letramento jornalístico crítico – aquele que envolve o debate sobre a natureza social do jornalismo e sobre sua relação com a manutenção ou a mudança de estruturas de opressão ou dominação. Uma forma de se chegar a esse tipo de letramento é pela comparação e o debate das diversas matrizes da prática jornalística. Outra forma é pelo aprofundamento da prática do jornalismo comunitário, a qual implica o/a estudante na ação de escolher de forma engajada os temas de escrita e as formas de dar tratamento a esses temas.

Ressalta-se que, embora o material da análise aqui realizada date de 2011, ele representa o modo ainda corriqueiro de tratar esse tema na educação escolar. A redução da abordagem ao foco exclusivo do

discurso jornalístico dominante não oportuniza aos/às estudantes a necessária vivência crítica sobre o jornalismo. Pelo contrário, a escola ganha assim o estatuto de formadora de consumidores/as para o jornalismo comercial dominante e se desvirtua de sua natureza de formadora para a participação social politizada.

Cabe lembrar, finalmente, a importância do debate escolar das várias orientações da prática jornalística também para que os/as docentes desenvolvam uma experiência mais concreta em termos das formas possíveis para o processo de mediação com vias ao letramento jornalístico dos/as estudantes, principalmente quanto à leitura crítica da produção jornalística que circula na mídia dominante e nos portais de jornalismo independente e comunitário.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, M. P. T.; RESENDE, V. M. Gênero e suporte: por um refinamento teórico dos níveis de abstração. **Romanica Olomucensia**, República Checa, v. 2, n. 26, p.127-142, ago. 2014.

ACOSTA PEREIRA, R. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica**: reflexões para leitores iniciantes. São Carlos, SP: Pedro & João, 2022. 102p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-pratica-de-analise-linguistica-semiotica-de-base-dialogica-reflexoes-para-leitores-iniciantes/>. Acesso em: 23 maio 2023.

ALBARELLO, F. **El periódico escolar como proyecto institucional colaborativo**. 2011. Disponível em: http://newsmatic.com.ar/conectar/archivos/10/pe1a1_clase2_2_peri_dico.pdf. Acesso em: 12 out. 2017.

ALVARADO, M. (coord.). **Entre líneas**. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial, 2001.

AMARAL, L. **Jornalismo**: matéria de primeira página. 3. ed. Fortaleza: UFC / Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982a.

AMARAL, L. **Técnica de jornal e periódico**. 3 ed. Fortaleza: Edições UFC; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982b.

AMARAL, L. **Técnica de jornal e periódico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

ANTUNES, M. I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, M. I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, A. D. Gêneros Textuais: um estudo de resenhas críticas acadêmicas e o ensino de redação. In: ARAÚJO, A. D.; BOAKARI, M. S. L. (org.). **Integração**: linguagem, escola e comunidade. Teresina: Editora da UFPI: 1998. p. 80-93.

ARBEX JR, J. **Showrnalismo**. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**: séptimo año - 7º año educación primaria/ 1º año educación secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011.

ARGENTINA. Congreso Nacional. Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006a.

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. **Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006b.

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: 2º ciclo EGB/ nivel primario - 4º, 5º y 6º años.** Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2005.

ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Contenidos básicos comunes para la educación general básica.** 2. ed. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

ARNOUX, E. N. Hacia una política de la lectura desde la perspectiva de la integración regional. Enfoque glotopolítico. En *Literatura-Lingüística Investigaciones en la Patagonia VIII*, 2015a. comp. por Marta Sotes, en soporte CD, 450-465. Comodoro Rivadavia: EDUPA - Trelew: ILLPAT.

ARNOUX, E. N. Los manuales de estilo periodísticos para las versiones on line: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas. **Circula: Revue d'idéologies linguistiques.** n. 2, p. 138-160, 2015b.

ARNOUX, E. N. Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. In: ZAJÍCOVÁ, L.; ZÁMEC, R. **Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2).** Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

ARNOUX, E. N.; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, número especial sobre "Ideologías lingüísticas, p. 1-24, 2010.

ASSIS, E.; CAMASÃO, L.; SILVA, M. R.; CHRISTOFOLETTI, R. Autonomia, ativismo e colaboração: contribuições para o debate sobre a mídia independente contemporânea. **Pauta Geral - Estudos em Jornalismo**, v. 4, n. 1, p. 3-20, 2017.

AUGÉ, M. E. V. **O jornal escolar: escrita e pensamento.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2008.

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1929].

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1953].

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998 [1934]. p. 71-210.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

BALTAR, M. **Rádio escolar**: letramentos e gêneros textuais. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BALTAR, M. **A competência discursiva escrita através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

BARBOSA, A. O jornalismo e a construção da contra-hegemonia: análise da revista do MST a partir dos conceitos gramscianos de jornalismo. **Revista Latinoamericana de Ciências de la Comunicación**, v. 1, p. 236-245, 2012.

BARONI, D. **The New York Times, La Voz de Galicia e Folha de S. Paulo**: Experiências de Jornal na escola. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Paulista, 2005.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARÚA, G. H. **Do tear ao tecido**: uma experiência com jornal escolar. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

BATISTA, R.; PATRÍCIO, E. Credibilidade no jornalismo independente em plataformas digitais: uma análise a partir da Agência Pública. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 28., 2019, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Compós, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49065/1/2019_eve_rcblima.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: the genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BERGAMO, M. L. **A prática da leitura de textos jornalísticos**: uma experiência com o jornal escolar. 2018. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BERTONCELLI, M. A roda de conversa como gênero discursivo. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste**, Campus Foz do Iguaçu, v. 18, n.2, p. 87-110, 2016.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BHASKAR, R. **The Possibility of Naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvescer Wheatschaf, 1989.

BHATIA, V. K. Towards critical genre analysis. In: BHATIA, V. K.; FLOWERDEW, J.; JONES, R.H. (ed.). **Advances in discourse studies**, London; New York: Routledge, 2008. p. 166-177.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, B. Organização retórica de resumos de dissertações. **Revista do GELNE** - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, Fortaleza, p.31-37, 1998.

BONINI, A. A reenunciação do discurso jornalístico na produção de jornais escolares brasileiros – estudo de caso de um projeto de larga escala. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 2, p. 535-564, 2022.

BONINI, A. Políticas de enseñanza de prácticas periodísticas en escuelas de Argentina y Brasil. **Signo y Seña**, n.35, p. 107-126, 2019.

BONINI, A. A construção da autoria nas atividades de leitura, escrita e oralidade no livro didático para o Ensino Médio. *In*: BORGES DA SILVA, S. B.; PEREIRA, J. N. (org.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2018. p. 85-109.

BONINI, A. O jornal escolar como mídia contra-hegemônica – jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 165-182, maio/ago. 2017.

BONINI, A. O projeto gêneros do jornal: da organização retórica às práticas sociais. *In*: BONINI, A.; FERRETTI-SOARES, V. A.; SILVA JUNIOR, C. B.; LIMA, V. W. (org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014, p. 15-22.

BONINI, A. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. *In*: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (org.). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística**. Florianópolis: Insular, 2013, p.103-120.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011a.

BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011b.

BONINI, A. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 485-510, set./dez. 2010.

BONINI, A. The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: a matter of degree. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. (org.). **Genre in a changing world**. West Lafayette, IN: Parlor Press; Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse, 2009. p. 196-222.

BONINI, A. As relações constitutivas entre o jornal e seus gêneros: relato das pesquisas do “Projeto Gêneros do Jornal”. *In*: BRAGA, S.; MORITZ, M. E. W.; REIS, M. S.; RAUEN, F. J.(org.). **Ciências da linguagem: avaliando o percurso, abrindo caminhos**. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 21-45.

- BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas on-line**, Juiz de Fora, n. 2, p. 58-77, 2007.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a. p. 57-71.
- BONINI, A. Gêneros e projetos de trabalho no livro didático: uma análise de dois manuais. In: ENCONTRO DO CELSUL, 6., 2004, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: CELSUL, 2006b. p. 1-6.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, jul./dez. 2003a.
- BONINI, A. Gêneros textuais e currículo de Língua Portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 81-93, 2003b.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan/jun. 2002.
- BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (org.). **Gêneros Textuais e Referenciação**. Fortaleza: Grupo Prottexto, 2001a. (livro em cd-rom).
- BONINI, A. O ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p. 7-23, 2001b.
- BONINI, A. Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 5. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- BONINI, A.; FERRETTI-SOARES, V. A.; SILVA JUNIOR, C. B.; LIMA, V. W. (org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014.
- BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C.; BAZERMAN, C. (org.). **L1-Educational Studies in Language and Literature**, International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, v. 9, n. 2: Special issue "L1 studies in Brazil", 2009.
- BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. (org.). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3: Número temático "Gêneros textuais e ensino-aprendizagem", p. 337-584, 2006.

BORBA, M. S. A entrevista. In: BONINI, A.; FERRETTI-SOARES, V. A. S.; SILVA JUNIOR, C. B.; LIMA, V. W. (org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014. p.97-116.

BORBA, M. S. **A entrevista jornalística**: uma análise do gênero a partir de exemplares publicados no jornal Zero Hora. 2007. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: Educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018. (Versão completa, incluindo a etapa do ensino médio)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: Educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. (Versão incompleta, compreendendo apenas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.)

BRASIL. **Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Organizado por Paulo Carrano e Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais 2011/2012**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2446&Itemid Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
- BUENOS AIRES. s.f. **Medios en la escuela**. Disponível em: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela. Acesso em: 12 out. 2017.
- BUENOS AIRES. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria de Educación. **Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria/ educación general básica**, publicada en 2 tomos. Buenos Aires: GCBA Secretaria de Educación, 2004.
- CALLADO, A. A.; ESTRADA, M. I. D. **Como se faz um jornal comunitário**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CAMPOS-ANTONIASSI, P. I. **Jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis – SC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- CARNEIRO, F. D. V. **A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar: composições e operações discursivo-enunciativas**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CARVALHO, R. A. **O jornal escolar como estratégia para produção e publicação de diferentes gêneros textuais em sala de aula: um estudo de caso do jornal “Galera Roldão”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- CAVALCANTI, A. P. **Pedagogia Freinet: uma experiência de construção da cidadania numa escola pública**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.
- CAVALINI, E. S. **A construção da escrita emancipatória**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2000.
- CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SELECTED DOMAINS OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN MATHEMATICS EDUCATION, Bratislava, 3-7 août 1988. **Proceedings...** Bratislava: [s.n.], 1989. p. 51-62.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

- COMUNICAÇÃO E CULTURA. Organização da Sociedade Civil. **Jornal escolar ou jornal institucional?** Disponível em: <https://www.comcultura.org.br/jornal-escolar-ou-jornal-institucional-2/>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- COMUNICAÇÃO E CULTURA. **O jornal escolar**. (site voltado a professores). Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br>. Acesso em: 22 jul. 2011.
- COMUNICAÇÃO E CULTURA. **Guia do jornal escolar**. Elaboração, texto e edição de Daniel Raviolo. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- CORTELLA, M. S.; VENCESLAU, P. T. Paulo Freire: o idealizador da Pedagogia do Oprimido relata passagens de sua infância e juventude. **Teoria e Debates**, 6 de jan. de 1992. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1992/01/06/paulo-freire/3/>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**: São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, R. G. R. **Gramsci e o conceito de hegemonia**. Salvador: Quarteto Editora, 2011. Disponível em: <http://institutoaoprado.org.br/icp/?p=70>. Acesso em: 17 mar. 2015.
- COUTO, J. C. **A revisão de textos no desenvolvimento da escrita: experiência a partir da produção de um jornal escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2016.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização e gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DEMO, P. **Pesquisa Participante: mito e realidade**. Brasília: UnB/INEP, 1982.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIATEL, E. K. **O gênero vídeo promocional como prática social integrada à produção de um jornal escolar: uma abordagem pela perspectiva da análise crítica de gênero**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e *colaboradores*. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001[1992].

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. *In*: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.

FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1989.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA JR., J. **Para fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERNANDES, S. **Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. São Paulo, SP: Autonomia literária, 2019.

FERRETTI-SOARES, V. A. “- **mas tem gente que não entende assim.**” // “- **é. é por isso que a gente tá aqui.**”: a sessão de grupo socioeducativo para homens autores de violência contra a mulher e a (re)construção discursiva

de masculinidades. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2018.

FERRETTI-SOARES, V. A. **A série televisiva o sagrado e a prática de publicidade institucional indireta da rede globo: uma análise crítica de gênero.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERRETTI-SOARES, V. A.; BONINI, A. A representação estratégica da violência urbana na mídia: uma análise crítica de gênero. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 313-332, 2017.

FERRETTI-SOARES, V. A.; BONINI, A. Gênero e prática social: como a Rede Globo inventa uma identidade positiva a partir do programa “O Sagrado”. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 173-196.

FIGARO, R.; NONATO, C.; KINOSHITA, J. Jornalistas em arranjos econômicos independentes de corporações de mídia: métodos e análises iniciais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: SBPjor, 2017. p. 1-15.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. **D.E.L.T.A.**, v. 33, p. 759-786, 2017.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** – 2016, organizado por Claudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: PMF, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular.** Florianópolis: PMF, 2008.

FOLHA DE S. PAULO. **Novo manual da redação.** 8. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1998.

FREINET, C. **O Jornal escolar.** 2. ed. refundida. Lisboa: Editorial Estampa, 1974 [1927].

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1992].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010 [1968].

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: três artigos que se complementam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1982].
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 [1967].
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1984].
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O Cotidiano do Professor. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1986].
- GAGO; P. C.; VIEIRA, L. S. L. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 1, p. 45-62, 2006.
- GALARZA, D. K. **Dando a palavra às crianças**: uma experiência de trabalho com crianças de classe popular utilizando as técnicas Freinet do texto livre e do jornal escolar. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
- GENRO FILHO, A. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011 [1997].
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999 [1981a]. p. 39-46.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999 [1981b]. p. 57-79.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1984].
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIFALLI, M. Paulo Freire. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 1 de nov. de 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoap/paulo-freire>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1988].

GONÇALVES, P. C. **A tecnologia no ambiente escolar: análise do desenvolvimento de uma proposta de escrita no Facebook**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – volume 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014 [193?].

GREEN, E. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? **LSF** - The London School of Economics and Political Science, 12 de mai. 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, v. 5, n. 2, p. 117-139. 2008[1998].

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992 [1990].

HAUBRICH, A. F. Reflexões e caracterizações sobre mídias alternativas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro, 2015. p. 1-14.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 4, p.693-722, 1996.
- IJUIM, J. K. **Jornal escolar e vivências humanas**: um roteiro de viagem. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- IJUIM, J. K. **Jornal escolar e vivências humanas** – um roteiro de viagem. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2002.
- IJUIM, J. K. **Jornal na escola**: um instrumento de integração. 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 1995.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1985].
- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, patrono da educação brasileira**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- JOHNS, A. M. Destabilizing and enriching novice students' genre theories. In: JOHNS, A. M. (ed.). **Genre in the classroom**: multiple perspectives. New Jersey, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 237-246.
- JOHNS, A. M. **Text, role and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- JOSÉ, E. **Jornalismo de campanha e a constituição de 1988**. Salvador: UFBA, 2010.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana, 1993.
- KINDERMANN, C. A. A reportagem. In: BONINI, A.; FERRETTI-SOARES, V. A.; SILVA JUNIOR, C. B.; LIMA, V. W. (org.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 85-96.

KINDERMANN, C. A. **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero.** 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. Apostila.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

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

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

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. (org.). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2: “Letramento e formação de professores”, p. 407-652, 2008.

LABOV, W. **Language in the inner city.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LACERDA, D. M. **O jornalismo digital independente no Brasil e a busca da credibilidade perdida.** 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LAGE, N. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística.** 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

LEAL, J. R. **A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar on-line: um estudo a partir da análise crítica de gênero.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

- LIMA, V. W. **A prática social no jornal escolar**: estudo do ponto de vista da análise crítica de gênero. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- LIMA BARRETO, A. H. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Ática, 1993.
- LIRA, J.; RAVIOLO, D. **A ética no jornalismo escolar**. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 1998.
- MACENA, T. V. **A redação de notícias em um jornal escolar na tela**: de Trairi para o mundo. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- MACHADO, A. R. Gêneros e tipos de discurso. Estudos Lingüísticos. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 45., 1998. **Anais [...]** p. 201-205
- MACHADO, J. R. L. **Diários gratuitos Metro e Destak no Brasil**: o aprofundamento do discurso publjornalístico. 2011. Dissertação (Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. **Quincas Borba**. São Paulo: DCL, 2013. E-book.
- MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.21, n. especial, p. 1-9, 2005.
- MARCELLESI, J. B.; GUESPIN, L. Pour la Glottopolitique. **Langages**, n. 83, p. 5-34, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**, n. 1., v. 1, João Pessoa, p. 9-40, out. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, V. A. **A apropriação do gênero reportagem digital na escrita colaborativa para um jornal escolar online**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.
- MARTIN, J. E. **Factual writing**: exploring and challenging social reality. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MARTINEZ, M. Jornalismo literário: revisão conceitual, história e novas perspectivas. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 40, n. 3, p.21-36, set./dez. 2017.

- MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
- MELLO, J. G. **Dicionário multimídia: jornalismo, publicidade e informática**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.
- MENEGASSI, R. J.; FUZA, Â. F. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 469-493, jul./dez. 2008.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.
- MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, 2000.
- MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.
- MIRANDA, A.S. O jornal escolar e a educação problematizadora: vislumbrando uma aproximação. **UNirevista**, v. 1, n. 3, p. 1-9, 2006. Disponível em: http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Miranda.pdf Acesso em: 20 mar. 2008.
- MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf. Brasília**, v. 26, n.2, p. 146-153, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 24 mai. 2020.
- MORDUCHOWICZ, R. Cuando la educación en medios es política de estado. **Comunicar**, XVI, n. 32, p. 131-138, 2009.
- MORDUCHOWICZ, R. **El diario en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MORDUCHOWICZ, R.; MARCÓN, A.; MINZI, V. **La escuela y los medios: propuestas para explorar los medios en la escuela**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

- MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-iterativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 217-237, jul./dez. 2013.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N.F. (org.). **Gêneros**: um diálogo entre Comunicação e Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2013. p.121-145.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. Parábola: São Paulo, 2011 [2005].
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. A move analysis study of book reviews: defining an academic written genre. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA (ENPULI), 13. **Anais [...]** Rio de Janeiro: PUCRJ; ABRAPUI, 1995. p. 383-398.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em Economia, Linguística e Química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, v. 18, n.1-2, p.53-90, 1996.
- MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.
- MUNIZ JR. J. S. Os sentidos sociais da produção cultural independente: usos e abusos de uma noção instável. **Revista Parágrafo**, v. 4, n. 1, p. 107-117, 2016.
- OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (org.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- PACHECO, L. P. O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de língua portuguesa. **Linguagens & Cidadania**, v. 10, p. 1-10, 2008.
- PALACIOS, M. Ruptura, continuidade e potencialização no jornalismo online: o lugar da memória. In: BARBOSA, S.; MACHADO, E.; PALACIOS, M. (org.). **GJOL: 20 anos de percurso**: textos fundadores e metodológicos. Salvador: EDUFBA, 2018[2003].

- PARENTE, C. **Comunidade, escola, jornal escolar**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- PATRÍCIO, E.; BATISTA, R. Elementos de identidade jornalística em autonarrativas de grupos de produção de jornalismo independente em plataformas digitais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 15., 2017, São Paulo. **Anais [...] São Paulo**: ECA-USP, 2017.
- PERUZZO, C. M. K. Desafios da comunicação popular e comunitária na cibercultur@: aproximações à proposta de comunidade emergente de conhecimento local. **Ciberlegenda**, v. n.25, p. 82-99, 2011.
- PERUZZO, C. M. K. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. **Eco-Pós**, v. 12, p. 46-61, 2009.
- PERUZZO, C. M. K. Participação popular: dos “fiscais de Sarney” aos movimentos sociais. *In*: MELO, J. M. (org.). **Comunicação na América Latina** – desenvolvimento e crise. Campinas: Papyrus, 1989. p. 131-137.
- PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet**: ressignificando a produção textual na escola. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- PINHEIRO, F. **Jornal escolar**: laboratório para o ensino de língua portuguesa. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- PIOVEZAN, E. S. **O lugar do autor na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PORTAL DESACATO. **Quem somos**. Disponível em: <http://desacato.info/quem-somos/> Acesso em: 30 out. 2019.
- PORTAL do jornal escolar. **Página Inicial**. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br>. Acesso em: 16 out. 2009.
- QUEIROZ, S. (org.). **Glossário de termos de edição e tradução**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- RAVILOLO, D.; LIRA, J.; MOTA, K. **Ensinando e aprendendo com o jornal escolar**. Fortaleza: Comunicação e Cultura, 2006.

RECHETNICOU, A.; LIMA, S.; BONINI, A. Blog jornalístico e a produção do discurso de resistência nas práticas de leitura e escrita. **REVELLI**: Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas, v. 8, p. 145-165, 2016.

REMPEL, G. **A produção do jornal escolar e o jornalismo independente**: ensino e aprendizado de língua portuguesa em uma perspectiva crítica. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In*: RESENDE, V. M.; REGIS, J. F. S. (org.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, D. J. **O uso de tecnologias digitais na produção de gêneros textuais jornalísticos por estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum**: language and culture, v. 30, p. 169-175, 2008.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROHLING DA SILVA, N. **O gênero entrevista pingue-pongue**: reenunção, enquadramento e valoração do discurso do outro. São Carlos: Pedro & João, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Enunciação e interação na ZPD: do 'non-sense' à construção dos gêneros de discurso. *In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS: Linguagem, Cultura e Cognição - Reflexões para o Ensino de Ciências. Anais [...] Belo Horizonte, MG: FEUFMG; Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p.95-109.*

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto: 2013[2001].

RUIZ, T. M. B. O jornal escolar DE OLHO NO CARVA: uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita. **Linguagem em foco**, v. 9, p. 125-135, 2017.

RUIZ, T. M. B. O projeto didático do jornal escolar no ensino crítico de linguagem. **Caminhos em linguística aplicada**, v. 15, p. 01-20, 2016.

SAID, E. W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1978].

SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia: o jornal escolar como estratégia de aprendizagem da língua materna.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2006.

SALUSTIANO, D. A. **Jornal escolar como atividade de ensino-aprendizagem das funções sociais da língua escrita.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2000.

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

SANTOS, V. M. S. **Jornal digital numa perspectiva de apropriação tecnológica: a vez e a voz dos alunos.** 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, A.; PINTO, M. **O jornal escolar: por que e como fazê-lo.** Porto: Edições Asa, 1995.

SBRUSSI, M. P. B. P. **O papel da imprensa escolar na produção textual: uma experiência com a pedagogia Freinet.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

SCHAUN, A. **Educomunicação: reflexões e princípios.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e *colaboradores*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SEQUEIRA, C. **Jornalismo investigativo**: o fato por trás da notícia. São Paulo: Summus, 2005.

SEQUEIRA, C.; BICUDO, F. Jornalismo comunitário – conceitos, importância e desafios contemporâneos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais [...]**. Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0507-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998[1985].

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Urbana: The University of Illinois Press, 1964.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, R. P. A. Jornalismo hegemônico, crise de credibilidade, histerias da imprensa, jornalismo cidadão e novas práticas jornalísticas. Entrevista: Raquel Paiva de Araujo Soares. **Revista Latino-americana de Jornalismo**, n. 2, v.2, p. 180-190, 2015.

SOBREIRO, M.A. **Célestin Freinet e Janusz Korczak, precursores do jornal escolar**. Disponível em: <http://www.cesnors.ufsm.br/professores/carolcasali/projetos-em-educomunicacao/celestrin%20freinet%20e%20janusz%20korczak.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

SOBREIRO, M. A. **Jornal escolar**: criatividade na sala de aula. S.L.: edição do autor, 2006.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005.

SOUZA, P. O. O. **Jornal on-line**: uma estratégia metodológica para desenvolvimento da linguagem. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- STÜPP, R. AN Escola 10 anos: uma história cheia de detalhes. **A Notícia**, n. 196, 12 out. 2008. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/anoticia/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2237172.xml&template=4187.dwt&edition=10882§ion=1134> Acesso em: 16 out. 2009.
- SWALES, J. M. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SWALES, J. M., **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.
- TEIXEIRA, S. A. **Fazendo pesquisa escolar na internet**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- TEIXEIRA, A. P. M. As propostas de Jornal na Educação e suas implicações com a formação da cidadania. In: INTERCOM, 2005. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1662-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.
- TEIXEIRA, A. P. M. **Educação, comunicação e cidadania**: interfaces para elaboração do jornal escolar. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TIMO, T. R. **O projeto jornal da escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- TORQUATO, I. B. **Jornalismo infantil**: "Pinguinho de Notícia". 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.
- TYNER, K. R. **Literacy in a digital world**: teaching and learning in the age of information. Mahwah, NJ: LEA, 1998.
- UNESCO. **Alfabetización mediática e informacional**: curriculum para profesores. Paris: UNESCO, 2011.
- VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. Oxford: Oxford UP, 2008.
- VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de**

Informática na Educação, v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. Disponível em: <https://www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

VOESE, I. Ah... se todos fossem (ou não) iguais a uma onda no mar... **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. esp.: Identidade org. por Ingo Voese, p. 151-177, 2003.

VOESE, I. Desafios para uma análise do discurso (e para o ensino?). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. 1, p. 187-210, 2002.

WEFFORT, F. C. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009[1967].

WEISE, A. F. Jornalismo literário: análise de reportagens de José Hamilton Ribeiro na revista Realidade. **Revista Anagrama**, ano 6, edição 3, março-maio de 2013.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R; MEYER, M. **Métodos de analisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p. 16-33.

YANO, D. de C. **O jornal escolar on-line produzido no ensino médio**: uma análise crítica de gêneros. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ZEN, M. I. D. (org.). **Projetos pedagógicos**: cenas da sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOBRE AS AUTORAS / O AUTOR

Adair Bonini

Professor do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do CNPq. Licenciado em Letras-português pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutor em Linguística pela UFSC, com pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires. Foi professor da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (1994-1997). Realiza pesquisas no campo da Linguística Aplicada, ocupando-se principalmente dos seguintes temas: gêneros do discurso, discurso, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pedagogia crítica.

Daniella de Cássia Yano

Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Licenciada em Letras português-inglês e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Suas pesquisas são realizadas na área da Linguística Aplicada, na perspectiva da Análise Crítica de Gêneros, voltadas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e materiais didáticos em formatos digitais.

Gabriela Rempel

Professora do Ensino Fundamental II na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Graduada em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2010) e licenciada em Letras Português pela Universidade Pitágoras (2021). Especialista em Linguística pelo Centro Universitário Franciscano (2012), mestra em estudos Linguísticos

pela UFSM (2015) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2020). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente com as abordagens de Análise Crítica de Gêneros e Análise Crítica do Discurso no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

Joselice da Rocha Leal

Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) com habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa e Inglês e Respectivas Literaturas. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC- PROFLETRAS) e doutoranda em Linguística pela UFSC. Tem experiência na Educação Básica, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa.

Josiane Cristina Couto

Professora da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, Santa Catarina. Graduada em Letras (2002), com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa, e em arquivologia (2017), ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Gestão e Metodologia de Ensino. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

Paula Isaias Campos-Antoniassi

Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais -, no estado de Goiás. Licenciada em Letras-português/inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em sua prática, trabalha a linguagem a partir de gêneros textuais, buscando contextualizar a gramática às intenções comunicativas.

Vanessa Wendhausen Lima

Professora do Departamento de Comunicação e Negócios do Centro Universitário Unisatc – Criciúma/SC. Coordenadora do Cocreation Lab Satc. Gestora do Programa de Empreendedorismo Criativo/SATC. Doutora e Mestre em Ciências da Linguagem, formada em Jornalismo, Letras e Design Gráfico, com pesquisa na área de gênero e discurso.

A prática social tem sido o elemento norteador do ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas três últimas décadas no Brasil, num processo de mudança radical da metodologia pedagógica desse componente curricular que, se ainda não se completou, tem tomado corpo conforme passam os anos. O conceito de prática, como parte de uma política nacional de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2018). Em ambos os documentos, a aprendizagem de língua portuguesa é entendida como decorrente da experiência do/a estudante de uso da linguagem e de reflexão sobre esse uso.

O presente livro reúne um conjunto de trabalhos que procuram traçar caminhos em direção a essa metodologia de ensino de língua portuguesa, enfocando uma prática social específica: a jornalística. São textos decorrentes de um amplo projeto de pesquisa relacionado ao jornal escolar impresso e digital, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Saber interpretar os textos da esfera jornalística (compreender a sua linguagem, os seus temas, os seus interesses) é um dos itens fundamentais para a formação e para a participação social crítica. Por meio do uso de gêneros jornalísticos e da reflexão sobre este uso, aprendemos as formas e a organização da língua e, também, aprendemos um importante modo como os/as sujeitos/as se organizam e atuam em sociedade: as práticas de noticiabilidade.



ISBN 978-65-265-0592-2

