

Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares

Marcos Baltar

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: Este artigo discute a validade de um trabalho didático-pedagógico centrado no processo de letramento midiático escolar de estudantes da educação básica, por meio da construção de espaços de mídia escolar, tais como jornal e rádio escolar. Baseado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), nos estudos críticos de letramento de Street (1984), Kleiman (2005) e na teoria do texto e do discurso do círculo de Bakhtin/Volochinov (1990, 1997), mais especificamente nos conceitos de dialogismo e gêneros do discurso, apresento reflexões acerca de experiência de implantação/implementação de mídias escolares (jornal e rádio) em escolas gaúchas. O trabalho seguiu procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, a saber problematização, ação, reflexão, transformação, conforme Andaloussi (2004). O estudo vem se revelando produtivo, pelo fato de estar criando novos espaços discursivos na escola, sensibilizando estudantes em processo de letramento escolar para a compreensão do discurso midiático tradicional, estimulando-os a experimentar novas práticas e eventos de letramento para, em decorrência disso, forjar a mídia da sua escola e interferir na mídia convencional. Além disso, ao criarem programas e quadros radiofônicos, jornais e seções de diferentes editorias, os estudantes têm entrado em contato com uma pluralidade de gêneros textuais/discursivos, e encontrado, nessas atividades significativas de linguagem, espaço para forjar novas formas de dizer, novos gêneros, considerados por Baltar (2006) como gêneros textuais midiático-escolares.

Palavras-chave: letramento, escola, mídia, gêneros textuais midiático-escolares

Abstract: This paper discusses the validity of a didactic and pedagogic work based on the process of media literacy education for students of basic education

through the construction of media tools in school, such as newspaper and school radio. Based on the theoretical framework of Social-Discursive Interactionism by Bronckart (1999), studies of literacy by Street (1984) and Kleiman (2005) and the Theory of Text and Discourse by Bakhtin (1997), specifically the concepts of dialogism, and genres of discourse, we present reflections on the experience of implementation of educational media (newspaper and radio) in schools of Rio Grande do Sul - Brazil. The study followed the methodological procedures of action research, namely problem setting, action, reflection, transformation (ANDALOUSSI, 2004). The study has proved productive in the creation of new discursive spaces in school, developing students' awareness about the process of school literacy for the understanding of traditional media discourse, encouraging them to experience new practices and literacy events and, as a result, be able to create the media in their school. Furthermore, when setting up radio programs, newspapers and different editorial sections, the students have been in contact with a plurality of text/discourse genres, and in these significant language activities have found space to create new ways of saying, new genres, named by Baltar (2006) as school-mediatic text genres.

Keywords: literacy, school, media, scholar media genre

INTRODUÇÃO

É consenso entre os autores do campo de estudos do letramento no Brasil, tais como Freire (1975), Kleiman (1995, 2005), Soares (1998, 2003), Rojo (2009) entre outros, e no exterior, tais como Street (1984, 2003), Hamilton, Barton, Ivanic (1993), Barton (1998), Hamilton (2002), entre outros, que a escola, assim como a família, exerce papel fundamental na vida das pessoas, pelo fato de poder descortinar cotidianamente, para seus estudantes, práticas sociais da linguagem estabelecidas pela cultura escrita, que envolvam a leitura e a produção dos diferentes textos que circulam nas mais variadas esferas da sociedade. Seguindo esses autores, assumimos posição nesse estudo de que, como essas práticas da cultura letrada se dão na complexidade das relações de poder entre as diversas camadas da população, implicando maior ou menor acesso aos bens culturais construídos ao longo da história, a escola poderia/deveria reorganizar-se, pautando-se por projetos de letramentos múltiplos que, dando conta dessa complexidade, proporcionassem, a seus estudantes (e professores), condições para se desenvolverem enquanto sujeitos criativos, autônomos e protagonistas da sociedade em que vivem.

Os projetos de letramento segundo Kleiman (2000, p.238) são:

[...] 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 [...]

Essas “atividades que envolvem o uso da escrita” podem ocorrer em diferentes esferas da sociedade, sofrem restrições culturais, sócio-econômicas e político-ideológicas e, segundo Hamilton (2002), podem ser consideradas de prestígio ou marginalizadas, de acordo com o seu grau de valorização social. A autora diferencia letramentos dominantes de letramentos locais. Letramentos dominantes são aqueles que dizem respeito a práticas de uso da escrita em instituições de prestígio social, tais como a escola, a igreja, e o mundo do trabalho (agências de letramento). Os letramentos locais ou vernaculares são autogerados e não sofrem controle de sistemas de regulação institucionais, ou seja, são práticas que envolvem o uso da escrita cotidiana em comunidades locais que são vistas pela “cultura estabelecida”, “oficial” com menos prestígio. As atividades de linguagem que ocorrem nesse diferentes “mundos de letramento” (BARTON, 1993) são dinamizadas pela interação entre os usuários de uma língua via textos verbais (orais e escritos) e não verbais, que, em virtude de semelhanças estruturais e de recorrências funcionais e contextuais são denominados gêneros textuais/discursivos (BALTAR, 2006).

Os projetos de letramento, ao mesmo tempo em que devem levar em consideração diferentes mundos de letramento, as práticas de prestígio e as práticas locais de uso da escrita, precisam se organizar em torno de processos de ensino-aprendizagem que assegurem aos sujeitos envolvidos a sensibilização para o reconhecimento e uso dos gêneros textuais/discursivos que movimentam, estabilizam e emergem dessas práticas. Assim, a implantação de rádios e jornais escolares como projetos de letramento midiático¹ podem contribuir para ampliar o acesso dos estudantes que che-

1 Letramento midiático está sendo considerado aqui como o domínio de eventos e práticas sociais, tais como a produção de jornal impresso, a produção de programas de tevê e de rádio, bem como o domínio do conteúdo dessas mídias transposto para o formato *web*. Entretanto, para que os estudantes possam atuar nessas práticas/eventos com autonomia e protagonismo, é imprescindível que a escola lhes proporcione a participação em projetos de letramento que possibilitem a vivência da elaboração de mídias escolares independentes – novos programas, quadros, seções de jornais, etc, e viabilizem, a partir dessas novas práticas e eventos, o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos.

gam à escola, oriundos de diferentes mundos de letramento, às práticas de uso consciente dos textos e dos discursos forjados pela mídia, enquanto agência de letramento altamente prestigiada pela sociedade atual, bem como proporcionar a emergência de novos gêneros que podem estimular o surgimento de novas práticas nessas duas esferas discursivas.

MÍDIA NA ESCOLA E MÍDIA DA ESCOLA

Marcos
Baltar

180

A escola é a grande agência de letramento da sociedade moderna pelo fato de abrigar crianças, adolescentes, jovens e adultos durante período significativo de suas vidas e por ser, em alguns casos, o único lugar de acesso a práticas da cultura escrita para parcela importante da população. Essa constatação já foi feita em inúmeros estudos no Brasil, (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998, RIBEIRO, 2003). Entretanto, a mídia (tevé, rádio, jornal impresso, portais de comunicação na internet, blogs etc.) “concorre” cotidianamente com a escola, família, igreja entre outras instâncias sociais, para a formação individual e social (psicológico-cognitiva e sociodiscursiva) dos sujeitos, enquanto instância social produtora e reprodutora de discursos. Por esse motivo, há alguns anos, a mídia vem merecendo atenção de pesquisadores de diversos campos do conhecimento, tais como a sociologia (BOURDIEU, 1974), a política (KAPLÚN, 1992) e a educação (GUARESCHI; BIZ, 2005). No campo da educação, especificamente no que diz respeito à linguagem, muitos pesquisadores têm reconhecido a importância de trabalhar o discurso da mídia na escola. Os primeiros trabalhos no Brasil foram propostos em relação ao estudo do jornal na escola (FARIA, 1996) e do jornal da escola (BALTAR, 2006) e, mais recentemente, têm surgido trabalhos que versam sobre tévé (BELLONI, 2002), rádio (BALTAR et al., 2009), cinema (BOLOGNINI, 2007) e internet na escola (SOBRAL, 1999).

As reflexões que apresento a seguir são fruto de pesquisa dos últimos dez anos acerca da mídia escolar, dentro da perspectiva do letramento midiático. Para mim e para o grupo de colegas pesquisadores do grupo EGET/Universidade de Caxias do Sul que me acompanhou nesse período, não basta mais estudar a mídia na escola, embora isso seja necessário, mas sim avançar para a abertura de espaços midiáticos dentro da escola que possam ser considerados como a mídia da escola. Essa escolha aponta para uma abordagem de ensino de gêneros textuais/discursivos mais heurística do que modelar, embora possa abrigar em seus procedimentos didático-pedagógicos, práticas de ensino-aprendizagem modelares e modulares, tais como as seqüências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004), por exemplo.

GÊNEROS TEXTUAIS MIDIÁTICO-ESCOLARES

Os trabalhos do círculo Bakhtiniano, especialmente Bakhtin/Volochinov (1990) e Bakhtin (1997), respectivamente em *Filosofia da Linguagem* e depois em *Estética da criação verbal*, afirmam que nós não nos comunicamos por palavras nem por frases, mas por enunciados/textos/discursos, considerados como estruturas relativamente estáveis de interação, as quais provocam atitudes responsivas entre os interlocutores do processo sempre contínuo de interação social mediado pela linguagem. Esses enunciados relativamente estáveis ou gêneros discursivos/textuais são caracterizados por três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Os gêneros discursivos/textuais, segundo esse autor, são uma porta de acesso para a interação verbal entre os homens nas esferas sociais.

Bronckart (1999), por sua vez, postula em *Atividade de Linguagem: por um interacionismo sociodiscursivo*, que a interação entre os usuários de uma língua se dá através de textos empíricos. O autor genebrino refere-se ao texto empírico como sendo uma forma acabada de se transmitir uma unidade de sentido. Segundo Bronckart (1999, p.108):

O texto singular ou empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

Textos empíricos estão à disposição dos usuários num intertexto/arquitexto, que é o produto da produção verbal de gerações de uma determinada sociedade, sempre atualizados de acordo com as situações de comunicação e as intenções de provocar efeitos de sentido entre os usuários de uma língua.

É relevante aqui considerar a relação entre texto empírico e sua vinculação a um gênero textual/discursivo, para poder entender como de fato os gêneros são ao mesmo tempo estáveis e sempre suscetíveis a novas formações, de acordo com novas formas de uso, com novas necessidades de dizer, de interagir, como propõe o círculo bakhtiniano.

Por outro lado, a escola e os professores que coordenam os projetos de letramento desenvolvidos no âmbito escolar precisam garantir que o estudante em seu processo contínuo e natural de letramento, possa se envolver em atividades de linguagem que mobilizem os gêneros (disponíveis no arquitexto) mais apropriados à produção do efeito de sentido que de-

seja provocar na relação dialógica com seu interlocutor. A condução de um projeto de letramento midiático na escola passa necessariamente pelo conhecimento do ambiente discursivo (esfera social) em que a interação verbal oral ou escrita se desenvolve, pela familiaridade com as práticas/eventos de letramento dessa esfera, pela elaboração da representação do interlocutor pelo produtor do texto, dentro de uma atividade significativa de linguagem.

Assim, de acordo com seus projetos pessoais e com o desejo de integrar novos projetos coletivos, o estudante pode ampliar seus mundos de letramento, suas redes de pertencimento, e paulatinamente apropriar-se dos gêneros textuais/discursivos que figuram nos diversos ambientes discursivos nos quais vislumbra transitar. Essa apropriação não significa mera cópia ou submissão a modelos já prontos dos textos que circulam em seus ambientes discursivos originais. Ao contrário disso, apropriar-se de um gênero significa agir pelo gênero com capacidade criativa de adaptá-lo à produção circunstanciada.

É nesse contexto de produção, a partir de atividades significativas de linguagem como a produção de programas radiofônicos e construção de jornais da mídia da escola, que podem surgir os gêneros textuais/discursivos midiático-escolares, como textos empíricos forjados a partir do repertório criado pela história – arquiteito – mas adaptados criativamente pela circunstância única da produção no contexto escolar. Em outras palavras, no lugar de trabalhar-se com a escolarização dos gêneros textuais da mídia convencional (mídia na escola), mesmo que no princípio se possa apresentar modelos, nossa proposta sugere preferencialmente o caminho heurístico da produção de textos empíricos que surgem das atividades de linguagem inerentes à produção da mídia da escola, por intermédio de um projeto de letramento midiático. Essa orientação foi seguida quando da produção de textos midiático-escolares (de jornal e de rádio) em dois projetos de letramento desenvolvidos em escolas gaúchas, sucintamente discutidos a seguir.²

2 Essas experiências estão discutidas em Baltar (2006) e Baltar et al. (2009). A primeira obra é síntese da tese de doutoramento que abordou a validade do trabalho com os gêneros textuais jornalístico-escolares para o desenvolvimento da competência discursiva de estudantes da educação básica, Ensino Médio. A segunda obra, fruto de resultados de pesquisa do grupo EGET-UCS, aborda a validade da construção de rádios-escolares por estudantes da educação básica Ensino Fundamental, para a promoção de múltiplos letramentos na escola. Consideramos textos midiático-escolares aqueles produzidos em práticas/eventos de letramento que envolvam a criação de espaços midiáticos escolares, tais como a tevê, o jornal ou a rádio da escola. Em decorrência da existência desse espaço discursivo na escola, podem surgir atividades significativas de linguagem que exijam a produção de gêneros textuais/discursivos

EXPERIÊNCIA COM MÍDIA DA ESCOLA

Entre 2000 e 2002, coordenei a produção de jornais de sala de aula em duas escolas públicas de Porto Alegre, nos moldes de Freinet (1974), como professor das turmas envolvidas. O resultado desse trabalho está publicado em Baltar (2006). O trabalho revelou ser possível implementar na escola práticas letradas de prestígio social tal como a produção de textos jornalísticos que foram publicados em jornais impressos e que circularam pela escola e pela comunidade escolar. Em uma escola, trabalhei sozinho e noutra, trabalharei com nove colegas de diferentes disciplinas.

Nos anos 2007 e 2008, coordenei um projeto de letramento midiático radiofônico que envolveu cinco escolas da região do entorno da Universidade de Caxias do Sul. O resultado desse trabalho está registrado em Baltar et al. (2009). A atividade contou com a participação dos coordenadores pedagógicos e dos professores de língua portuguesa de todas as cinco escolas. Em uma delas o trabalho foi desenvolvido na modalidade EJA e contou com a participação de todos os professores que trabalhavam nessa modalidade de ensino. Em todas as escolas o conselho escolar, bem como os gestores – diretores e vice-diretores – estavam cientes do processo, colaborando para implantação do projeto, variando o nível de engajamento de escola para escola.

Os resultados desse trabalho apontaram para uma sensível ampliação do nível de compreensão dos estudantes acerca do ambiente discursivo midiático radiofônico, acompanhado de uma sensível conscientização dos professores sobre as vantagens de realizar um trabalho alicerçado em práticas letradas situadas – atividades de linguagem significativas, com poder de transformação nos modos de agir dos participantes do processo.

Em ambos os projetos de letramento que envolveram a construção de jornais e rádios escolares, antes do trabalho com os gêneros textuais/discursivos, procedeu-se a um trabalho de sensibilização sobre o papel da mídia na sociedade e sobre porquê criar uma mídia da escola.

POR QUE PRODUZIR MÍDIA NA/DA ESCOLA?

Os dados do Índice de Desenvolvimento Juvenil, publicados em dezembro de 2007 no Relatório da Rede de Informação Tecnológica Latino-America-

genuínos, que emergem na imbricamento entre o discurso escolar e o discurso midiático. Daí a diferença entre o trabalho de análise crítica de textos da mídia na escola e o trabalho de produção de novos textos midiático-escolares, resultado do envolvimento dos estudantes em projetos de letramento de criação de mídias da escola.

na (RITLA)³, apontam a média de apenas 8,4 anos de permanência na escola dos jovens brasileiros e revelam que 53,1% desses jovens não estudam em qualquer modalidade de ensino.

Num contexto social como esse, a leitura da mídia pela escola, como agência formadora de discursos contemporâneos e a compreensão das nuances desses discursos são atualmente imprescindíveis para professores formadores e estudantes de qualquer nível de formação, especialmente os da educação básica. Belonni (2001, p.57) afirma que:

As crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas aprendem mais como a televisão do que com os pais e professores? Como caracterizar este mais? Mais informações, mais conhecimentos pontuais? Modelos de comportamento, opiniões políticas? Possibilidades de desenvolver sua sensibilidade? A televisão oferece tudo isso e muito mais. A televisão, ao pretender reproduzir o universo real em sua complexidade, constrói um simulacro do mundo em que o indivíduo acaba se encontrando, assumindo as imagens produzidas como se fosse sua vida real. E estas imagens penetram a realidade, transformando-a, dando-lhe forma.

A influência de mídias como rádio, jornais impressos, portais da internet no comportamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos (entre estes estão os pais e os professores dos estudantes de nossas escolas) não é muito diferente daquela exercida pela televisão. Talvez essa influência fosse menor se o sistema de educação brasileiro fosse mais sólido e se as escolas e seus professores pudessem construir um discurso forte que ecoasse no país inteiro e pudesse dar respostas consistentes para resolver o problema do “analfabetismo funcional” de crianças adolescentes, jovens e adultos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Alguns organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO, entre outros, já há algum tempo vêm pressionando governos de países emergentes (o Brasil figura nessa lista de países latino-americanos com muitos desafios a enfrentar), por intermédio de orientações, tais como “metas do milênio”, “municipalização do ensino fundamental” (FUNDEF, no governo de Fernando Henrique Cardoso), “universalização da educação básica e da valorização dos professores” (FUNDEB, do governo de Luiz Inácio da Silva), “restrições de gastos públicos”, “superávit primário”, entre outras.

3 Para conhecer o relatório na íntegra, acessar: www.ritla.org.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=157&Itemid=330.

Entretanto, pesquisas recentes do IBGE têm revelado índices de pobreza em torno dos 30%, índices de analfabetismo absoluto em torno dos 7% e de analfabetismo funcional em torno de 70%, revelando que o sistema de educação brasileiro ainda está muito suscetível a conjunturas circunstanciais que ocorrem em função de eventuais mudanças nos projetos de governo, sempre possíveis de ocorrer em ano de eleição. Apesar disso, em decorrência desses índices os Ministérios da Educação e do Planejamento vêm tentando políticas que respondam às orientações externas com o objetivo de erradicar o analfabetismo absoluto até 2022 (quando o país completará duzentos anos de sua “independência”) por intermédio, por exemplo, do fortalecimento de políticas públicas duradouras para educação, com a criação da Conferência Nacional da Educação ou do piso salarial para professores da educação básica.

Por outro lado, no que diz respeito ao poder da mídia nesse mesmo contexto conjuntural, embora nesse atual governo, por decreto presidencial, também tenha sido criada a Conferência Nacional de Comunicação, é preciso lembrar que, no apagar das luzes do governo de José Sarney, o mandatário máximo da nação distribuiu concessões de rádio e televisão para correligionários políticos, representantes de oligarquias locais e regionais, baluartes da velha política do regime de ditadura militar⁴.

E esse é o atual espectro dos conglomerados midiáticos existentes no país, os quais, hoje, andam na contramão da história moderna brasileira e não fazem esforço para mudar o estado de desigualdade social, já que, egressos das práticas sociais de exceção do regime militar (1964-1985), não lhes interessa forjar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, mas, sobretudo, criar consumidores passivos de produtos anunciados em seus veículos, que sustentam suas redes de patrocinadores.

Se admitirmos que, por conta dessas concessões, cerca de dez famílias controlam toda a indústria da mídia no país, se auto-promovem e procuram manter no poder as forças políticas que lhes apoiam, já que a moeda de troca é o voto, então é possível concordar com alguns estudiosos da comunicação, quando dizem que vivemos em um estado de “coronelismo eletrônico”.⁵

Vale registrar que os dados levantados pelo IBOPE e pela ONG Ação educativa, publicados no livro *Letramento no Brasil* de Ribeiro (2003), in-

4 Para saber mais sobre esse tema, ler www.observatoriodaimprensa.com.br/historia.asp; www.midiaindependente.org; www.ciranda.net/spip/article1490.html, entre outros.

5 Sobre esse tema vale ler mais artigos em: www.observatoriodaimprensa.com.br/download/Coronelismo_eletronico_de_novo_tipo.pdf; <http://donosdamidia.com.br/artigos/texto/14>, entre outros sítios.

dicam que em termos de acesso aos bens culturais, 81% de brasileiros assistem à televisão, 78% ouvem rádio, enquanto que 83% nunca foram a teatro, 78% nunca foram a museu, 68% nunca foram ao cinema, 59% nunca alugam filme, 50% nunca vão a shows.

Nossa proposta de implantar, na escola, via projeto de letramento crítico, um espaço de mídia escolar regular, também tem como objetivo proporcionar o acesso a bens culturais dessa natureza, discutindo nos programas de rádio ou nas páginas do jornal da escola temas associados às artes plásticas, ao cinema, ao teatro e à música.

Portanto o trabalho de criação da mídia da escola pode/deve ir muito além de meras atividades didático-pedagógicas descontextualizadas de leitura de periódicos, revistas ou site de internet nas aulas de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas aqui apontam para uma visão do trabalho com a mídia escolar que vai além do trabalho didático-pedagógico de uma disciplina tal como Língua Portuguesa. Embora seja importante contar com um professor de língua para participar da coordenação do projeto crítico de letramento midiático na escola, principalmente quando surge a necessidade de aprimorar os textos que são produzidos pelos participantes do projeto, é interessante que mais colegas de outras disciplinas possam trabalhar conjuntamente, abrindo espaço na mídia que estará sendo construída na escola para uma pluralidade de discursos. Também é imprescindível que a implantação de uma mídia na escola tenha a chancela do corpo diretivo (diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas) e do conselho escolar (pais e mães de alunos e funcionários) e dos representantes estudantis.

Os maiores desafios que encontramos, a partir das duas experiências relatadas em Baltar (2006) e Baltar et al. (2009), de um lado, foram a dificuldade de inserção do trabalho com os jornais e com as rádios no planejamento das atividades curriculares dos professores da escola e, de outro lado, a replicação/reedição dessas atividades para que pudessem tomar a forma de projetos de letramento midiático de fato, no sentido da consolidação da mídia dentro do espaço discursivo escolar.

Do ponto de vista da atuação de professores a partir da ótica de criação e execução de um projeto de letramento midiático, pudemos observar lacunas de formação teórica básica, advinda de sua formação universitária nos cursos de Letras, questão que por sua relevância mereceria um pro-

grama próprio de investigação. Do ponto de vista dos estudantes, diante de novas práticas escolares e diante de novos discursos que ampliam seu raio de compreensão sobre a sua formação na escola, verificamos que todos os sujeitos envolvidos apresentaram graus extraordinários de desenvolvimento de sua competência discursiva, por intermédio de depoimentos pessoais, de análises feitas por pais e professores e de seus próprios colegas. Verificaram-se avanços em termos de domínio dos gêneros textuais midiático-escolares – orais e escritos –, mas principalmente em termos de maior compreensão do discurso hegemônico do aparelho midiático convencional, com desenvolvimento de consciência para efetuar transformações e criar novos discursos por meio da mídia da escola.

Em síntese, professores e estudantes de escolas que experimentaram projetos de letramento midiático (principalmente daquelas comunidades que ainda mantêm mídias em funcionamento, com programação regular, como é o caso da escola Francisco Zili, do distrito de Otávio Rocha, da cidade de Flores da Cunha, interior do estado do Rio Grande do Sul), vêm demonstrado graus distintos de autonomia e protagonismo social. É possível afirmar que, depois de terem participado da experiência de construção do espaço midiático de sua escola, jamais receberão o discurso da mídia convencional sem uma atitude responsiva.

No que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos midiáticos que emergiram dessas atividades é possível dizer que tanto os estudantes quanto os professores envolvidos passaram por um processo de sensibilização para a compreensão do fenômeno do agir social que se dá por intermédio da participação em eventos de letramento, em atividades significativas de linguagem. Se é certo que ainda sofrem (ou fazem outros sofrerem) com os fantasmas do medo dos “erros de português” no momento da produção dos textos escritos e orais atinentes a essa prática, também é certo que compreenderam (ou ajudaram a compreender) que a escola pode ser um lugar interessante de descobertas de outras formas de dizer, da criação de novos discursos, da possibilidade do surgimento de novos gêneros, os quais emergem de um trabalho com e sobre a linguagem, fruto da interação sociodiscursiva entre a comunidade escolar da qual fazem parte como protagonistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações:** ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

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

_____. / V. N. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

_____. et al. **Rádio escolar: letramentos e gêneros textuais**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

Marcos
Baltar

BARTON, D. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

_____. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BOLOGNINI, C. Z. **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

FARIA, M. A. **O jornal de sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você**

deve saber sobre mídia. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002.

KAPLÚN, Mario. **La educación por la comunicación**. Unesco/Orealc, Santiago, Chile, 1992.

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

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOBRAL, A **Internet na Escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, outubro de 2003.

Marcos
Baltar

Recebido em 31 mar. 2010 / Aprovado em 30 ago. 2010