



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Joselice da Rocha Leal

A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar on-line:
um estudo a partir da análise crítica de gênero

Florianópolis

2021

Joselice da Rocha Leal

**A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar on-line:
um estudo a partir da análise crítica de gênero**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de mestre em Letras.
Orientador: Prof. Adair Bonini, Dr.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Leal, Joselice da Rocha

A pesquisa escolar no processo de produção de
reportagens para jornal escolar on-line : um estudo a
partir da análise crítica de gênero / Joselice da Rocha
Leal ; orientador, Adair Bonini, 2021.
186 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Jornal escolar on-line. 3. Análise Crítica
de Gêneros. 4. Pesquisa escolar. 5. Reportagem. I. Bonini,
Adair. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Joselice da Rocha Leal

A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar on-line:
um estudo a partir da análise crítica de gênero

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. José Ribamar Lopes Batista Júnior, Dr.
Universidade Federal do Piauí

Profa. Fabiana Giovani, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Adair Bonini, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado aos meus alunos e às minhas alunas:
aos/às que são, já foram ou ainda serão.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído a partir da atuação de diferentes sujeitos, que, de alguma forma, participaram do processo de construção deste estudo. Assim, são breves, mas dotados de muito reconhecimento, os agradecimentos:

Ao professor e orientador deste trabalho, Adair Bonini, por guiar-me sábia e criticamente em todas as etapas do processo de pesquisa.

Às minhas professoras e aos meus professores do Profletras na UFSC, Adair Bonini, Rosângela Hammes Rodrigues, Rosângela Pedralli, Léia de Jesus Silva, Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Edair Maria Görski, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Amanda Machado Chraim, Celdon Fritzen e Fabiana Giovani, cujas vozes estão presentes não só neste trabalho, mas também na minha prática docente desde as nossas primeiras aulas do curso de Mestrado Profissional em Letras.

À banca de qualificação, e também banca de defesa, professor José Ribamar Lopes Batista Júnior e professora Fabiana Giovani, pelas ricas contribuições dadas para o prosseguimento da pesquisa e pelos importantes apontamentos para finalização do trabalho.

Ao departamento pedagógico do município de Balneário Camboriú e à equipe gestora da unidade de ensino onde se desenvolveu a pesquisa, por possibilitarem o desenvolvimento desse estudo.

Às/aos colegas de trabalho da rede municipal de Balneário Camboriú que compartilharam comigo suas experiências de pesquisa e me incentivaram a empreender estudos na pós-graduação. Agradeço especialmente ao colega e professor Flávio Gonçalves Aranda o apoio técnico para lidar com a tecnologias necessárias para as aulas durante o ensino remoto emergencial.

Aos meus alunos e às minhas alunas, em especial às/aos participantes desta pesquisa, por aprendermos juntos a cada aula.

Às colegas e ao colega de turma do Profletras, por dividirmos alegrias, angústias, anseios e conhecimentos.

Aos amigos que me apoiaram, auxiliando-me em necessidades práticas do cotidiano e respeitando meus momentos de isolamento para desenvolver a pesquisa.

Às companheiras de orientação Edna Kurisini Diatel e Gabriela Rempel, pelas dicas e sugestões de leitura.

Ao meu filho Guilherme Leal, por suportar um tempo distante da mamãe para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Agradeço ao pai do meu filho Diego José Leal e aos seus familiares o cuidado com o nosso pequeno para que eu tivesse um pouco de tranquilidade para trabalhar neste projeto.

À minha mãe e amiga Maria Alice por ser, mesmo distante, uma fonte de amor, apoio e carinho.
Ao meu pai José Beltrão da Rocha (*in memoriam*), com quem aprendi a perseverar.

O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. Mas no fundo, ou é conquista, ou é domesticação. (DEMO, 2006)

RESUMO

O jornal escolar pode ser compreendido como um importante elemento catalisador e norteador das práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa, considerando, sobretudo, as práticas de linguagem. No processo de construção de um jornal escolar, a adoção da pesquisa, enquanto princípio científico e educativo (DEMO, 1998; 2006), possibilita o acesso à herança cultural e o seu manuseio a partir de uma perspectiva de educação libertária (ao buscar promover a liberdade e a autonomia do indivíduo); crítica (ao questionar as estruturas de dominação e exploração); política (ao promover a participação democrática) e transformadora (ao conhecer a realidade para nela incidir). O objetivo deste estudo é entender como a articulação entre a pesquisa escolar na internet e a apuração de dados para a escrita de reportagens pode contribuir para a formação científico-crítica das/os estudantes. A presente investigação tem como base teórica a Análise Crítica de Gêneros (ACG) a partir do recorte específico proposto por Bonini (2013; 2017), em que se considera: a base dialógica e o conceito de enunciado conforme Bakhtin (1997 [1952/53]); o conceito de práticas sociais de Fairclough (2001[1992]); 2003 [1999]) e o conceito de transitividade dialógica proposta por Freire (1967). Alinhada à ACG como escolha teórica, adota-se, nesta pesquisa, uma abordagem metodológica qualitativa, ancorada na Pesquisa Participante (DEMO, 1982), configurando-se como participantes da pesquisa, além da professora-pesquisadora, dez estudantes do nono ano de uma escola pública do litoral norte de Santa Catarina, que desenvolveram atividades de ensino-aprendizagem durante o ano de 2020 em condições de ensino remoto emergencial devido à pandemia do novo coronavírus. Os resultados apontam, dentre outras conclusões, que um trabalho pedagógico dialógico que adote a pesquisa como princípio científico e educativo e que mantenha em vista um propósito social e comunicativo, como a construção de jornal escolar, podem contribuir positivamente para a formação de sujeitos que intervenham na realidade a partir da transitividade de consciência.

Palavras-chave: Jornal escolar on-line. Análise Crítica de Gêneros. Pesquisa escolar. Reportagem.

ABSTRACT

The school newspaper can be understood as an important catalyst and guiding element of pedagogical practices in Portuguese language teaching, considering, above all, the language practices. In the process of building a school newspaper, the adoption of research, as a scientific and educational principle (DEMO, 1998; 2006), enables the access to cultural heritage and its handling from a libertarian education perspective (by seeking to promote freedom and autonomy of the individual); critical (by questioning the structures of domination and exploitation); political (by promoting democratic participation) and transformative (by knowing the reality in order to influence it). The objective of this study is to understand how the articulation between school research on the Internet and the collection of data for writing reports can contribute to the scientific-critical formation of students. The present investigation is theoretically based on the Critical Genre Analysis (CCA) from the specific outline proposed by Bonini (2013; 2017), which considers: the dialogical basis and the concept of utterance according to Bakhtin (1997 [1952/53]); Fairclough's (2001[1992]) concept of social practices; 2003 [1999]) and the concept of dialogic transitivity proposed by Freire (1967). In line with the ACG as a theoretical choice, this research adopts a qualitative methodological approach, anchored in Participant Research (DEMO, 1982), configuring as research participants, in addition to the teacher-researcher, ten students from the ninth year of a public school on the north coast of Santa Catarina, which developed teaching-learning activities during 2020 under emergency remote teaching conditions due to the new coronavirus pandemic. The results indicate, among other conclusions, that a dialogic pedagogical work that adopts research as a scientific and educational principle and that keeps in mind a social and communicative purpose, such as the construction of a school newspaper, can positively contribute to the formation of subjects who they intervene in reality from the transitivity of consciousness.

Keywords: Online school newspaper. Critical Genre Analysis. School research. Reporting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso	44
Figura 2: Planos da análise de gêneros e da análise de discurso	46
Figura 3: Área disponível para criação das atividades na plataforma Google Sala de Aula de acordo com a disciplina	75
Figura 4: Área disponível para descrição da atividade, orientações para as/os estudantes e disponibilização de material de estudo	75
Figura 5: Imagem de capa do JEO produzido	85
Figura 6: Exemplos de notícias publicadas no JEO	86
Figura 7: Exemplos de reportagens publicadas no JEO	86
Figura 8: Espaço de opinião e tira-dúvidas do JEO.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Constituição histórica da disciplina de língua portuguesa	27
Quadro 2: Componentes das relações genéricas.....	40
Quadro 3: Atividades e recursos utilizados para concretização do plano de intervenção pedagógica conforme ordem cronológica.....	81
Quadro 4: Identificação das/os participantes (por meio de pseudônimo) e atividades realizadas de acordo com cada semana do plano pedagógico	83
Quadro 5: Reportagens produzidas e suas representações discursivas.....	89
Quadro 6: Respostas dos estudantes à questão sobre tema de pesquisa das atividades Formulário S19, Formulário 24 e Pergunta S25	90
Quadro 7: Objetivos do JEO e prováveis leitores na visão dos participantes - Formulário S24	93
Quadro 8: Familiares e/ou amigas/os como prováveis entrevistadas/os para a construção de reportagem	96
Quadro 9: Sites listados/visitados por estudantes nas atividades de planejamento da pesquisa e de fichamento	98
Quadro 10: Critérios das/dos estudantes para escolher fontes de pesquisa.....	102
Quadro 11: Tipos de sites visitados pelas/pelos participantes durante o processo de busca de materiais na internet para a produção de reportagens.....	105
Quadro 12: Dados numéricos e marcos temporais retomados pelas/os participantes em suas reportagens.....	108
Quadro 13: Comparação entre introdução/conclusão de textos fontes e de reportagens produzidas pelas/os participantes	109
Quadro 14: Trechos de reportagens em que estudantes retomam definição de delitos e/ou indicação de pena para esses delitos.....	110
Quadro 15: Trechos de reportagem em que estudantes retomam resultados de pesquisas citadas nas fontes lidas	112
Quadro 16: Categorias levantadas na análise do reenquadramento das informações nas reportagens das/dos estudantes.....	113
Quadro 17: Quadro comparativo – Reenquadramento de informações na reportagem da aluna Daiane.....	117
Quadro 18: Reenquadramento de informações na reportagem do aluno Luan	118

Quadro 19: Modos de apresentação das informações nas reportagens produzidas pelas/os estudantes	118
Quadro 20: Exemplos de paráfrase de informações do fichamento para construção da reportagem das/dos estudantes	119
Quadro 21: Maneiras como as/os estudantes realizam o reenquadramento das entrevistas...	121
Quadro 22: Trecho das reportagens em que as estudantes contrapõem as falas das/os entrevistadas/os para apresentar concordância ou discordância.....	122
Quadro 23: Exemplos de inserções realizadas pelas/os estudantes para articular as informações nas reportagens	123
Quadro 24: Distinção feita pelas/pelos estudantes entre apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet	124
Quadro 25: Respostas das/os estudantes à questão sobre checagem de informação.....	125
Quadro 26: Percepções das/dos estudantes sobre a execução do projeto Minha Vez, Minha Voz	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de devolutivas realizadas por estudantes do nono ano no período de 01/04/2020 a 26/08/2020.....	70
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD Análise Crítica do Discurso

ACG Análise Crítica de Gêneros

BNCC Base Nacional Comum Curricular

C.E.M. Centro Educacional Municipal

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CEPSH Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNS Conselho Nacional de Saúde

COBRADE Classificação e Codificação Brasileira de Desastres

COVID do inglês *Coronavirus Disease*

EF Ensino Fundamental

EJ Escola de Jornalismo

EJA Escola de Jovens e Adultos

EM Ensino Médio

IBAMA Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPE Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

iOS do inglês *iPhone Operating System*

JE Jornal Escolar

JEO Jornal Escolar On-line

LA Linguística Aplicada

LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

LGBTQIA+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Intersexual e Assexual e outros

MT Mato Grosso

NELA Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF do inglês *Portable Document Format*

PP Pesquisa Participante

PROFLETRAS Mestrado Profissional em Letras

OMS Organização Mundial de Saúde

ONGs Organizações Não Governamentais

S Semana

STF Supremo Tribunal Federal

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Unisinos Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	GÊNERO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
2.1	JORNAL ESCOLAR E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	33
2.1.1	O hipergênero JEO e as relações genéricas.....	38
2.2	A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS	42
2.2.1	ACG e as reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna.....	48
3	A PESQUISA ESCOLAR	51
3.1	A INTERNET E A PESQUISA ESCOLAR	55
3.2	PESQUISA E RELATO NO GÊNERO REPORTAGEM	57
4	METODOLOGIA.....	62
4.1	A PESQUISA PARTICIPANTE	62
4.2	O CAMPO, OS PARTICIPANTES E AS NOVAS CONDIÇÕES DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	64
4.3	INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	74
4.4	PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	76
4.5	DIRETRIZES DE ANÁLISE	80
5	ANÁLISE.....	83
5.1	BUSCA E SELEÇÃO DOS MATERIAIS FEITAS PELAS/OS ESTUDANTES	84
5.1.1	Visão geral do JEO e as reportagens produzidas	84
5.1.2	Definição de Pauta	89
5.1.3	Definição das fontes de pesquisa – processos de pesquisa e materiais pesquisados	98
5.2	RELATO DOS DADOS PESQUISADOS E A PRÁTICA SOCIAL REALIZADA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE REPORTAGENS	107
5.2.1.	Retomada dos dados coletados	107
5.2.2	Processos de reenquadramento	112
5.3	TRANSITIVIDADE DIALÓGICA E OS DISCURSOS DE VERDADE.....	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	146
APÊNDICE C - PROJETO PEDAGÓGICO APRESENTADO NA QUALIFICAÇÃO.....	150
APÊNDICE D - CRONOGRAMA.....	155
APÊNDICE E - PLANO DE AULAS	157
APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO DO JE (S24).....	160
ANEXO A - PÁGINA INICIAL DO JORNAL ESCOLAR ON-LINE <i>MINHA VEZ, MINHA VOZ</i>.....	162
ANEXO B - REPORTAGEM DE ANALICE.....	164
ANEXO C - REPORTAGEM DE KEVIN.....	166
ANEXO D - REPORTAGEM DE DAIANE	168
ANEXO E - REPORTAGEM DE LUIZA.....	170
ANEXO F - REPORTAGEM DE LUAN	172
ANEXO G - REPORTAGEM DE MÔNICA.....	175
ANEXO H - PARECER CONSUBSTANCIADO	178
ANEXO I - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E LEVANTAMENTO DE DIFICULDADES.....	181

1 INTRODUÇÃO

A produção de jornal escolar (JE) é uma prática que tem ganhado espaço nas instituições de ensino com o intuito de proporcionar aos educandos uma situação real de comunicação, estimulando-lhes o protagonismo e motivando-lhes para práticas de leitura e produção textual.

Já na primeira metade do século XX, o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), sob a perspectiva do Movimento Escola Nova e em contraponto ao paradigma tradicional vigente em sua época, propunha o trabalho com o jornal como um modelo de ensino e uma metodologia de trabalho pedagógico. Nessa proposta pioneira, as/os estudantes eram motivadas/os a produzir textos livres, com a intenção de que estes exteriorizassem seus pensamentos, exercitando, assim, a reflexão, a espontaneidade, a iniciativa e a cooperação. Desde então, vários educadores e pesquisadores têm abordado a construção do jornal escolar sob diferentes perspectivas.

Em termos de pioneirismo na utilização da imprensa escolar para o ensino de língua materna, é evidente o valor histórico do modelo teórico/pedagógico proposto por Freinet. Além disso, é possível resgatar da obra de Freinet (1974) a maneira singular como o jornal escolar era concebido – como produto e processo educativo. Contudo, o que se propõe neste trabalho incorpora e relê a prática autônoma de se escrever livremente, à medida que busca acrescentar a essa autonomia e à participação ativa das/os estudantes na construção da mídia o desenvolvimento de debates sobre questões ideológicas, sociais, econômicas e de poder, a partir de uma abordagem crítica.

Suscitar esses debates com as/os estudantes ao longo de sua formação escolar se faz necessário, visto não ser possível pensar a educação sem que se esteja atento à questão do poder. Para Freire (1986), do ponto de vista crítico, é inegável a natureza política do processo educativo e é impossível que a educação seja neutra. Se por um lado a educação sistemática no interior das instituições de ensino reproduz a ideologia dominante; por outro, as contradições próprias da sociedade adentram nessas instituições, alterando o papel dessa educação, que passa a, também, proporcionar a negação ou desvelamento dessa ideologia pela confrontação entre ela e a realidade. Ao compreender essa dicotomia, percebe-se a impossibilidade de uma educação neutra.

Considerando o ensino de língua portuguesa, as discussões relacionadas a questões sociais, ideológicas e de poder assumem um papel preponderante no processo de formação e

educação libertadora, pois a linguagem, matéria prima do trabalho dessa disciplina, é compreendida em relação a uma comunidade de indivíduos, cujas identidades se manifestam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual esses indivíduos participam.

Desse modo, as/os educandas/os precisam ser despertadas/os a perceber que os discursos, inclusive os que são difundidos sob uma pretensa forma de neutralidade, não são neutros e nem expõem uma visão total e imparcial do real. Como aponta Geraldi (2010b, p. 76), “[...] cada história é contada segundo os interesses daquele que narra; todo fato tem sempre suas versões [...]”. Por meio de um trabalho de leitura conduzido a partir do desvelamento da ideologia por trás de um discurso, buscando observar pistas linguísticas e analisar o contexto de produção, bem como conhecer os produtores desse discurso e os interesses subjacentes ao discurso, é possível criar condições para que as/os educandas/os percebam que, com a língua, “não representamos o mundo, mas construímos uma realidade sobre o mundo” (GERALDI, 2010b, p. 76).

Nesse sentido, formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de perceber as nuances da linguagem e suas implicações sociais e ideológicas, carece da afirmação da/o educanda/o enquanto sujeito de conhecimento, cuja autoria do conhecimento do objeto seja por ela/e assumida. Essa formação, de acordo com Freire (1986; 1996), se dá a partir de uma ação dialógica numa perspectiva de educação libertadora e transformadora.

Ao chegar à escola, o/a estudante traz consigo uma leitura de mundo que não pode ser ignorada. É dever do/a professor/a escutar suas/seus alunas/os, dialogar com elas/es e assumir a ingenuidade delas/es, para poder, juntamente com elas/es, superá-la com vistas ao alcance da criticidade. De acordo com Freire (1986, p. 31): “Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”.

Como sujeito inconcluso e, por conseguinte, em busca e em aprendizado constantes, é imprescindível que as/os educandas/os vivenciem um processo educativo que promova “necessárias rupturas com compreensões defeituosamente assentadas” (FREIRE, 1996, p. 70). Nesse processo, o trabalho do/a educador/a deve servir de estímulo a essas rupturas, zelando para não se impor arrogantemente. Freire (1996, p. 83) afirma que “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”.

Nessa perspectiva, o jornal escolar torna-se um espaço de grande relevância para que os/as estudantes, por meio da escrita e publicação de seus textos, vivenciem o processo de ensino-aprendizagem enquanto sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e compreendam, também, o seu potencial de incidir no mundo, contribuindo com a transformação da realidade a sua volta.

A educação é uma forma de intervenção no mundo e, apesar de se constituir como um esforço de reprodução da ideologia dominante, ela pode implicar, também, no desvelamento dessa ideologia. Com base nessa compreensão freireana de educação, entendemos que, por meio da leitura de diferentes mídias e o incentivo à produção de um jornal escolar como contraponto ao discurso midiático dominante, é possível contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e sua formação crítica.

Reconhecemos, contudo, com base em Freire (1996), que a autonomia não é fruto de uma ação pontual, mas de um processo que se dá à medida que o indivíduo vivencia experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

A partir dessa compreensão acerca da importância de práticas estimuladoras da decisão e da responsabilidade, propomo-nos, no trabalho pedagógico de criação de um jornal escolar, a desenvolver, com os/as estudantes, a escrita de reportagens – o que requereu delas/es pesquisa e leitura, com vistas à apuração de dados.

A proposta neste trabalho foi a de produzir reportagens de uma forma não modelada pelo jornalismo comercial e, tendo como embasamento a teoria crítica, constituir um jornal alternativo local e autoral, em que as/os estudantes pudessem construir conhecimentos sobre a linguagem e o mundo, tornando-se autoras/es de formas alternativas de representações discursivas da realidade. Além disso, esperava-se que a atividade de produção de reportagens contribuísse para o desenvolvimento da consciência histórica e autogoverno das/os educandas/os, à medida que exercessem a iniciativa para buscarem informações diversas, julgassem-nas e as articulassem em seus discursos de forma tal que assumissem a responsabilidade pelos conteúdos publicados.

Devido à necessidade de um recorte mais restrito para essa pesquisa, é preciso esclarecer que, embora o processo de construção de um jornal escolar tenha ocorrido durante esta pesquisa e esteja aqui descrito, o foco deste estudo não está voltado apenas ao processo de

construção do jornal, mas, e principalmente, ao processo de apuração de dados para a escrita de reportagens para esse hipergênero¹, processo este conduzido por uma perspectiva de jornalismo comunitário, em que as/os membras/os da comunidade escolar são entendidas/os como interlocutoras/es das/os estudantes redatoras/es.

Esse jornal escolar foi fundado como resultado da aplicação de um projeto pedagógico empreendido durante a pesquisa, cujos dados gerados são aqui analisados, e conta não só com a publicação de reportagens, mas também com alguns textos de outros² gêneros da esfera jornalística escritos por alunas/os de outros anos do ensino fundamental (EF). A expectativa é que o JE se torne, nos próximos anos, uma tradição na unidade escolar e um jornal comunitário/independente no qual as/os estudantes do ensino fundamental (do primeiro ao nono ano) dessa escola possam publicar textos de diferentes gêneros da esfera jornalística, criando-se, assim, um espaço de interação, construção de conhecimentos e de representações.

No momento em que me enuncio nesta dissertação, ocupo o lugar de pesquisadora; todavia é imprescindível contextualizar esta pesquisa em termos da esfera educacional em que também atuo como professora, figurando-me como uma enunciadora que é professora-pesquisadora na educação básica.

O interesse pelo estudo da temática em tela partiu de uma prática pedagógica que eu venho desenvolvendo com as minhas turmas do nono ano do ensino fundamental nos últimos quatro anos - a produção de reportagens. Desde 2017³, tenho buscado trabalhar em sala de aula com a leitura e escrita de textos de diferentes gêneros, tendo o gênero reportagem, em especial, suscitado demandas com as quais eu não estava habituada a lidar e sobre as quais dissertarei nos próximos parágrafos. A princípio, eu trabalhava com esse gênero apenas por estar presente no livro didático⁴, mas depois percebi que a reportagem oferecia possibilidades riquíssimas para

¹ O conceito de hipergênero será explicado no capítulo 2 desse trabalho.

² Devido à especificidade do objeto de estudo desta pesquisa, textos de outros gêneros, que não a reportagem, bem como o seu processo de produção não foram considerados na coleta e análise dos dados.

³ Apesar de ser professora de língua portuguesa na Educação Básica desde 2010 e de possuir um certo conhecimento, mesmo que incipiente naquela época, sobre os gêneros discursivos/textuais obtidos no curso de Letras no período de formação inicial, o meu trabalho pedagógico só passou a efetivamente abordar os gêneros, no processo central de leitura e escrita, a partir de 2017. Nesse ano, passei a atuar na rede municipal de Balneário Camboriú, cuja proposta curricular para a disciplina de língua portuguesa compreendia o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais. Embora a proposta abrisse margem para uma compreensão mais “gramaticalizada” do ensino de gêneros, pude, desde então, ampliar cada vez mais os meus conhecimentos sobre gêneros, práticas sociais e ensino de língua materna.

⁴ De acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), desde a segunda metade do século XX, o livro didático tem se configurado como um importante “condutor” das práticas realizadas em salas de aulas da Educação Básica, uma vez que o rápido crescimento da oferta de educação pública e do número de escolas levaram ao crescimento da contratação de professores, muitas vezes, sem a necessária formação ou ainda com condições de trabalho que não favorecem a devida autoria na elaboração didática. Além disso, a partir da década de 80, os debates teóricos sobre gêneros e práticas sociais, seguidos das formulações curriculares como os PCNs na

desenvolver diferentes atividades de interlocução e propiciava o trânsito por outros gêneros e esferas de atuação humana além da jornalística.

Naquela época, para tornar conhecidos os textos das/dos estudantes, nós os colocávamos expostos em um mural escolar posicionado em algum lugar que garantisse grande visibilidade, como na parede de entrada da escola ou do corredor central. Em 2019, ano em que ingressei no Mestrado Profissional em Letras (Profletras)⁵, passei a retomar algumas metas que já havia esboçado em minhas práticas prévias, em um processo de reflexão sobre minha própria prática pedagógica.

Paralelamente a essa reflexão sobre minha prática, que ocorria via leitura das disciplinas, eventos e debates do Profletras, também se constituiu em importante elemento a participação em projeto de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre jornal escolar: o projeto guarda-chuva *O jornal escolar como mídia comunitária e o ensino de língua portuguesa*, coordenado pelo prof. dr. Adair Bonini. O referido projeto está vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC) e se insere na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Em sintonia com o projeto, a presente pesquisa visa contribuir com as discussões abertas em trabalhos prévios como os de Couto (2016), Bonini (2017), Bergamo (2018), Rempel (2020) e Yano (2020).

Dessa forma, em estreita relação com minha prática de ensino prévia e com as discussões tocadas no projeto, a pesquisa aqui proposta se centrou em planejar e organizar um jornal escolar on-line junto com os estudantes de uma escola de ensino fundamental para que se pudesse publicar não só as reportagens que eram produzidas pelas/os alunas/os da turma em questão (o nono ano), mas também textos do âmbito jornalístico produzidos por estudantes de outras turmas da escola.

Ao considerar a minha própria prática docente, observei que, durante a produção das reportagens com as minhas turmas, em anos anteriores, a prática mais desafiadora era o momento em que as/os estudantes precisavam fazer as pesquisas, apurando, assim, os dados. Elas/es geralmente faziam isso na internet e apresentavam muitas dificuldades em decidir quais

década de 90, influenciaram os materiais didáticos a também adotar, como afirma Bonini (2018), atividades baseadas em práticas.

⁵ O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) foi criado em 2013 e é oferecido em rede nacional com a participação de instituições de ensino superior das cinco regiões brasileiras. O objetivo do programa é capacitar professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede pública, com vistas à melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

sites usariam como fonte de pesquisa, selecionar as informações e apresentar os dados em suas reportagens com o devido reenquadramento.

A partir de minhas experiências didático-pedagógicas anteriores, e de discussões já existentes na literatura relacionadas à pesquisa escolar (BAGNO, 1998; TEIXEIRA, 2011) observei que os/as estudantes da educação básica poderiam se beneficiar de um trabalho que focalizasse a prática da pesquisa de modo a construir conhecimentos sobre esse processo, refletindo sobre os procedimentos de busca, seleção, leitura e o seu próprio posicionamento diante dos textos.

Dessa forma, o estudo da prática de pesquisa para a construção de reportagem para jornal escolar on-line (JEO) justifica-se à medida em que se busca, a partir das discussões aqui realizadas, contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos sobre as práticas jornalísticas na escola, com ênfase no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica. Além disso, apesar de existir um número considerável de pesquisas relacionadas à construção de jornal escolar⁶, poucas ainda são as discussões em torno do processo de pesquisa das/os educandas/os como parte da construção do jornal escolar, sendo essa uma discussão relevante para as/os docentes que trabalhem ou planejem trabalhar com o jornal escolar e com o tema da pesquisa.

Essa consideração do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível, pois, no contexto escolar, a produção de textos tem como um dos pontos de partida a leitura. Essa atividade, quando realizada em sala de aula, além de visar à formação de leitores, auxilia na produção de textos, oferecendo às/aos estudantes oportunidades de construir ativamente o conhecimento, especialmente por meio da autoria.

Em consonância com Bonini (2018, p. 86), entendemos que a autoria “é a imagem discursiva de quem se responsabiliza pelo enunciado”. Presente em todo e qualquer texto, a autoria é um fenômeno discursivo, um ato do indivíduo criador de texto que se articula com estilo na discursividade social. Acrescentando-se à noção de autoria o elemento crítico, baseado no que propõe a Análise Crítica de Gêneros (ACG), cujas bases serão apresentadas no capítulo 2, podemos falar em uma *autoria crítica*, que se torna viável ao levar-se em conta a “possibilidade de o sujeito (e nesse caso, a/o estudante) se entender como ator social, em meio à história das *práticas sociais*, se apropriando dos grandes debates e das vozes importantes de seu tempo” (BONINI, 2018, p. 87, grifo do autor).

⁶ Citamos como exemplo dessas pesquisas: Baltar (2003), Ijuim (2005), Bonini (2011a; 2017), Couto (2016), Bergamo (2018), Monguilhott; Hentz (2018), Rempel (2020) e Yano (2020).

A compreensão dessa autoria crítica não se limita à prática da escrita, mas pode ser estendida a todas as práticas de linguagem (leitura, escuta, produção oral e escrita), posto que leitura e escuta são atividades ativas e responsivas. O processo de leitura crítica “envolve a desnaturalização, ou desfamiliarização, das noções do senso comum que se apresentam nos textos para sustentar e reproduzir práticas desiguais, sentidos que, em seu jogo interno e pela reflexão, também podem abrir possibilidade de questionamento, mudança e emancipação”. (BONINI, 2018, p. 88)

Dessa forma, para além da prática recorrente na escola de o/a professor/a ser o/a responsável por selecionar os textos que ofereçam subsídios para a produção escolar de textos, espera-se que a/o estudante se aproprie de instrumentos teóricos e analíticos para, por si mesma/o, e a partir de uma leitura crítica, possa buscar, selecionar e articular os conhecimentos necessários para a sua produção textual. Assim sendo, é pertinente nesta pesquisa buscar respostas para a seguinte questão: **Como as/os estudantes lidam com os diferentes enunciados presentes na internet durante a prática de pesquisa para produção de reportagens, considerando o contexto de produção de um jornal escolar on-line?**

Tal questionamento leva à reflexão sobre a necessidade presente de uma formação escolar que contemple o letramento midiático (BUCKINGHAM, 2003), os multiletramentos (ROJO, 2012) e os multiletramentos digitais críticos (YANO, 2020)⁷ por se tratar do contato da/do estudante com enunciados veiculados na internet e da própria navegação no *ciberespaço*. Entretanto, antes mesmo de adentrar nas minúcias das demandas que justificam o desenvolvimento de novos letramentos, urge a necessidade de se pensar um fazer pedagógico que priorize a formação de leitores críticos, que contemplem em suas práticas de leitura e escrita aspectos analíticos e reflexivos.

Nesse contexto de leitura crítica, é de grande relevância o trabalho de Bergamo (2018), que discute a leitura a partir de uma perspectiva pedagógica e crítica, ressaltando o seu caráter social e político. Embora não seja o foco desse trabalho analisar a categoria *leitura*, destacamos que a prática de pesquisa, no contexto de ensino de língua portuguesa, sempre envolve diversas práticas de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a prática da leitura. Reservada a especificidade deste trabalho no que se refere à categoria *pesquisa*, associamo-nos, no plano do fazer pedagógico, à mesma visão de leitura apresentada em Bergamo (2018), entendendo, como sugerido por Bonini (2018, p. 89), ser uma responsabilidade do/a professor/a o desenvolvimento de atividades de leitura e escuta críticas autorais, pois essas “são as práticas centrais [...] a partir

⁷ Para ampliar a compreensão sobre esses letramentos, ver Yano (2020).

das quais se desencadearão, nos planos oral e escrito, as produções textuais autorais e críticas [...]”.

Em conformidade com o exposto acima, esta proposta de estudo delineia-se em uma *pesquisa participante*, com base em Demo (1982), e objetiva **entender como a articulação entre a pesquisa escolar na internet e a apuração de dados para a escrita de reportagens pode contribuir para a formação científico crítica dos/as estudantes**. Para efeitos desse estudo, foi analisado o percurso da produção de textos do gênero reportagem para publicação em jornal escolar on-line por estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú, em uma abordagem da Análise Crítica de Gêneros.

Com esse propósito, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como as/os estudantes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, fazem a seleção e a análise dos materiais pesquisados para a produção de reportagens, considerando-se que a pesquisa e o uso de seus resultados envolvem sempre o reenquadramento de vozes e gêneros;
- Compreender, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que tipo de relação as/os estudantes estabelecem entre o relato dos dados pesquisados e a prática social que estão realizando por meio da produção de reportagens;
- Refletir sobre os processos de transitividade dialógica que as/os estudantes desencadeiam para relacionar apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet, bem como para o tratamento dos discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet.

Em convergência com tais objetivos, apresentamos, na sequência, o aporte teórico baseado na perspectiva crítica, dividido em dois capítulos: (i) gênero e ensino de língua portuguesa e (ii) a pesquisa escolar. Em seguida, delineamos os procedimentos metodológicos, tanto da pesquisa quanto do plano de intervenção pedagógica compreendido no bojo dessa mesma pesquisa, incluindo, ainda, a descrição dos instrumentos de geração de dados, e a análise dos dados gerados.

2 GÊNERO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ser humano é um ser social, cujo desenvolvimento se dá a partir das interações entre indivíduos em sociedade. Desse modo, a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada pelo outro. Nas palavras de Freire (1986; 1996), cada indivíduo é um ser no mundo, com o mundo e com os outros - “seres históricos e inacabados” -, o sujeito incompleto e inconcluso de que falou Bakhtin (1997 [1952/53]), que se constitui na e pela interação.

Nesse contexto, a linguagem é algo que pertence à comunidade e não a indivíduos concebidos de maneira isolada e independente. Ela é uma forma de inter-ação. A língua só tem existência na interlocução:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 41).

Na perspectiva bakhtiniana, o uso da língua materializa-se na forma de enunciados, por meio dos quais os sujeitos se enunciam. O enunciado é uma unidade concreta e real da interação; é singular, por ser uma nova unidade da comunicação, mas é também um elo na cadeia discursiva, que gera atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas. Cada enunciado surge como resposta a outros enunciados que, por sua vez, gera novos enunciados em resposta a ele. Sendo, pois, dialógico, um enunciado não pode ser o primeiro nem o último (BAKHTIN, 1997 [1952/53]).

Não é possível compreender um enunciado se não for correlacionando-o com a sua situação social, uma vez que o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o geraram. Dessa forma, o enunciado é constituído por uma dimensão verbal e outra social, que são inseparáveis.

Os enunciados possuem formas típicas para a sua constituição - os gêneros do discurso. Essas formas são relativamente estáveis, normativas, e imprescindíveis para a produção e compreensão de enunciados (orais ou escritos). É importante salientar que enunciados, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, são unidades concretas e reais da comunicação discursiva e são dialógicos, pois surgem de outros enunciados e são dirigidos a outra pessoa. Rodrigues e Cerutti-Rizatii (2011) assim nos explicam a relação entre enunciados e gêneros do discurso:

Bakhtin estabelece relação constitutiva entre enunciados e gêneros do discurso ao afirmar que todos os enunciados possuem formas típicas para a estruturação da totalidade discursiva, relativamente estáveis e normativas, necessárias tanto para a sua produção (do enunciado) quanto para sua compreensão, os gêneros do discurso.

A relativa estabilidade das formas dos enunciados deve-se ao fato de que os enunciados não possuem estruturas fixas e imutáveis, mas elas se modificam para atender às necessidades do sujeito na interação. Além disso, há que se considerar a questão do estilo individual, pois a despeito da **definição de um gênero por seu conteúdo (temático), estilo verbal e sua construção composicional**, o enunciado pode refletir a individualidade do enunciator.

A noção de gêneros, nessa perspectiva, não leva em consideração as características do gênero em si, mas o processo de produção dos gêneros no âmbito das atividades humanas mediadas pela linguagem. Dessa forma, não é possível compreender um gênero abstraindo-o de suas condições sociais de produção, pois a situação social se integra ao enunciado, constituindo-se como parte dele.

Diante disso, é possível perceber que a noção de gêneros discursivos exerce papel fundamental na leitura e na produção de textos, uma vez que há relação de constituição entre gêneros e esferas sociais. Ao ler ou produzir qualquer texto (visto nessa perspectiva como enunciado), deve-se ter em vista a sua esfera social, com as suas finalidades, pois, como aponta Marcuschi (2008, p. 155): “Não se pode tratar o gênero de discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. Assim como existem diferentes esferas sociais, existe uma grande variedade de gêneros diferentes, criados pelas muitas atividades de interação e é extremamente importante, no processo de leitura e produção textual, observar não só a dimensão verbal do texto, mas também a sua dimensão social.

A adoção dos gêneros como objeto de ensino da aula de português ou como mediadores no ensino e aprendizagem de línguas certamente recebeu contribuições do pensamento do Círculo de Bakhtin, especialmente no que se refere à compreensão do texto como enunciado e da centralidade dos gêneros do discurso nas interações (MONGUILHOTT; HENTZ, 2018)⁸. Essa prática didático-metodológica é algo relativamente recente nas aulas de português das escolas brasileiras, posto que, de acordo com Soares (2002), a própria constituição da disciplina de língua portuguesa enquanto componente curricular remonta às últimas décadas do século XIX.

Para discutir rapidamente esse processo histórico que antecedeu a introdução dos gêneros do discurso como um recurso teórico-metodológico no trabalho com o texto em sala de

⁸ “Pode-se dizer que, ao longo das últimas três décadas, a concepção de língua como enunciação, de texto como unidade de ensino e de gêneros como objeto de ensino, fundamentadas principalmente no pensamento de Bakhtin, tem embasado não apenas parte significativa dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua como conhecimento escolar, como também (e talvez principalmente) os documentos oficiais que orientam a ação docente” (MONGUILHOTT; HENTZ, 2018, p. 58 e 59).

aula, segue-se um quadro que sintetiza, de maneira sucinta e ilustrativa, a constituição histórica da disciplina de língua portuguesa, segundo Soares (2002).

Quadro 1: Constituição histórica da disciplina de língua portuguesa

Período	Organização da disciplina	Procedimento metodológico geral	Foco da aprendizagem	Concepção de língua⁹
1871 ¹⁰ - Década de 1940	Ensino baseado na tradição da gramática, da retórica e da poética.	Análise de textos de autores consagrados e estudo da gramática, sem vinculação com o texto.	Aprendizagem do bem escrever.	Língua como sistema
Décadas de 1950 e 1960	Maior articulação entre gramática e texto sem, contudo, existir completa fusão entre eles, pois o ensino da gramática prevalecia.	Estudo da gramática a partir do texto ou estudo do texto com recursos oferecidos pela gramática.	Compreender e interpretar os textos a partir dos elementos gramaticais e aprendizagem da gramática por meio de estruturas linguísticas advindas do texto.	Língua como sistema
1970 - Início dos anos 1980	Os objetivos de ensino são pragmáticos e utilitários; a gramática perde a primazia, sendo, até mesmo, questionada e estuda-se textos diversos e linguagem oral em usos cotidianos.	Utilização e compreensão de diferentes códigos – verbais e não verbais para aprimorar o comportamento dos/as estudantes como emissor e receptor de mensagens.	Desenvolver habilidades do uso da língua, concebida como instrumento para o desenvolvimento do país.	Língua como comunicação
A partir da segunda metade de 1980	O texto, oral ou escrito, é tomado como unidade de ensino e é compreendido como enunciado, ou seja, tomado em relação às condições sociais em que são produzidos e aos sujeitos históricos que os produzem. Também ocorre a introdução de novas concepções de	Muitos são os caminhos metodológicos advindos das contribuições dos estudos de campos linguísticos. Destaca-se, nesse período, a produção de textos como ponto de partida e ponto de chegada e a análise linguística (GERALDI, 1997).	Compreensão do texto (enunciado) como a materialização de um projeto de dizer. O ensino de linguagem é de natureza operacional e reflexivo.	Língua como enunciação

⁹ Geraldi (1984) aponta as seguintes concepções de linguagem: a) a expressão do pensamento; b) instrumento de comunicação; c) uma forma de interação. Em certa medida, é possível correlacionar essas concepções de linguagem com aquelas concepções de língua apresentadas por Soares (2002).

¹⁰ Ano da criação, por decreto imperial, do cargo de professor de português. Esse decreto é considerado por vários estudiosos como “o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula” no Brasil. (PFROMM NETO *et al.* 1974, p. 191 *apud* SOARES, 2002, p. 164).

	gramática, que geram novas formas de ensino de gramática(s) ¹¹ .			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Soares (2002) e Monguilhott e Hentz (2018).

Observando o quadro acima, percebe-se que, do primeiro momento para o segundo, há um certo avanço na tentativa de articular o texto e a gramática, mas a compreensão do ensino de língua permanece limitada ao texto ou aos elementos gramaticais abstraídos de uma realidade discursiva, pois a concepção de língua desses momentos, no que se refere ao ensino de gramática, ainda é a mesma – a língua como sistema¹². Além disso, Soares (2002) também observa, nesses períodos, uma concepção de língua como expressão estética em relação ao estudo da retórica e da poética, primeiramente, e, no período seguinte, ao estudo de textos. Dessa forma, havia uma desconsideração do estudo de outros objetivos do texto que não fossem estéticos.

É importante também destacar que a mudança do conteúdo da disciplina de português se deu, a partir da década de 1950, por alterações nas condições sociais e culturais e pela ampliação do acesso à escola. À medida que cresciam as reivindicações do direito à escolarização pelas camadas populares, houve uma aparente democratização do ensino escolar e houve uma reformulação das funções e objetivos da escola, considerando o seu novo público. Até a década anterior, pouco se tinha mudado em relação ao conteúdo da disciplina, já que o alunado atendido pela instituição escolar continuava sendo aquele proveniente das classes mais abastadas, social e economicamente favorecidas, “... a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade” (SOARES, 2002, p. 164 e 165).

Além disso, durante essa transição, é possível observar também mudanças no material didático. No primeiro momento, dois eram os principais compêndios de estudos de português – gramáticas e manuais de retórica, estes posteriormente substituídos por seletas à medida que

¹¹ Refiro-me ao termo no plural para indicar que os estudos do campo da linguística trouxeram, nas últimas décadas, novas concepções de gramática ao descrever a língua portuguesa. À gramática prescritiva/normativa soma-se outras, como a gramática descritiva e a internalizada. Surge também a necessidade de se pensar uma gramática para fins didáticos, pedagógica, compreendendo, por exemplo, que a gramática deve ser estudada tanto no que se refere à língua escrita quanto à língua falada.

¹² É representativo dessa compreensão da língua, a perspectiva do linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913) que compreende o falante como um sujeito passivo a quem a língua se impõe, abstraída e preexistente a ele e cujo funcionamento não pode ser por ele modificado, pois este não tem autonomia para fazê-lo. Vários teóricos se opuseram a essa compreensão, dentre eles Bakhtin e seu Círculo.

o *falar bem* deixava de ter relevância social e o *escrever bem* se fortalecia socialmente. Nas seletas ou coletâneas de textos, nada mais havia além de textos de autores consagrados, evidenciando assim o papel proeminente do professor de português – “...aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166). Já no segundo momento, considerando a reformulação social da escola e o então “processo de depreciação da função docente”¹³ iniciado nesta época, os livros didáticos, agora em um único manual, começam a trazer exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.

No terceiro momento, para atender a proposta teórica-metodológica da época (utilizada pelo ideário desenvolvimentista do regime militar daquele momento histórico no Brasil), impôs-se a necessidade de considerar, com base na teoria da comunicação, o emissor e o receptor de uma mensagem e lançar o olhar sobre o código, que poderia ser verbal ou não verbal. Apesar de abrir espaço para a observação desses sujeitos da comunicação, para a relevância do código não verbal e para o estudo de diversos textos presentes nas práticas sociais do cotidiano, essa concepção de língua apenas como comunicação é limitada, pois desconsidera a relação de interlocução entre os sujeitos e o contexto social em que se dá a interação. Essa compreensão mais interacional da língua só passou a ser considerada no ensino de português na escola a partir da segunda metade da década de 1980.

Esse quarto período da história da disciplina de língua portuguesa recebeu, conforme descreve Soares (2002), contribuições das ciências linguísticas que, a partir da década de 1960, passaram a fazer parte dos currículos dos cursos de formação dos professores e nos estudos e pesquisas sobre língua materna. A compreensão da língua como enunciação, introduzida pela pragmática, teoria da enunciação e análise do discurso bem como referências da sociolinguística em relação à gramática e da linguística textual sobre uma abordagem nova em relação ao texto marcaram uma nova forma de se pensar e efetivar práticas de ensino e aprendizagem de língua.

Desde então, essa perspectiva enunciativa tem predominado nos documentos curriculares brasileiros e na produção de livros didáticos para o ensino de língua portuguesa, partindo do entendimento de que, se o sujeito se constitui a partir das suas vivências e das

¹³ Mencionado anteriormente em nota ao comentar sobre o uso do livro didático como condutor das atividades didáticas em sala de aula, friso novamente, com base em Soares (2002, p. 167), que, a partir da ampliação do acesso à escola na década de 1950, esse processo de depreciação da função docente se intensificou, pois “a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, [...], resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios”.

interações nas quais ele toma parte, as atividades didáticas devem ser pautadas na interação, criando possibilidades de comunicação autêntica voltadas a diferentes práticas sociais. Vale ressaltar que, apesar de esse redirecionamento das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa estar presente em estudos acadêmicos, documentos curriculares e livros didáticos, a efetiva prática docente na escola não foi alterada de imediato e uniformemente nas décadas de 80 e 90, sendo possível, ainda hoje, encontrar muitas professoras/es que trabalham com práticas que se assemelham ao ensino de língua portuguesa dos primeiros três períodos apresentados no quadro 1.

Nessa nova compreensão de ensino de língua, que persiste, se fortalece e se amplia até o momento atual, o texto é compreendido como unidade de sentido e a produção de textos deve ser tomada, no dizer de Geraldi (1997), como “ponto de partida e ponto de chegada” no processo de ensino-aprendizagem de língua. O texto, na condição de enunciado, é a unidade de trabalho no ensino de linguagem de natureza operacional e reflexivo, e a análise linguística, proposta a partir da mediação da/o docente, é o meio de refletir acerca das escolhas linguísticas na prática de produção textual, observando o entendimento de usos e efeitos de sentido (GERALDI, 1997; 2010a).

Tratado anteriormente por Bakhtin 1997 [1952/53], em *Os gêneros do discurso*, o conceito de gênero passou a ter um novo papel na Linguística Aplicada na década de 80, e autoras/es envolvidos com a educação linguística passaram a utilizar frequentemente o termo na teorização das práticas (MOTTA-ROTH, 2008). Destaca-se, nessas últimas décadas, a criação de diferentes enquadramentos teóricos no trabalho com os gêneros que orientaram, no Brasil, o pensamento voltado para as práticas pedagógicas de linguagem. A partir deles, as pesquisas sobre gêneros e o ensino de língua materna foram (e continuam sendo) desenvolvidos por diferentes pesquisadores, possibilitando, inclusive, a formação de um arcabouço teórico no país que serviu de base para a constituição, por exemplo, de propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Retomando a centralidade da produção textual no ensino de língua portuguesa como proposto por Geraldi (1997), destacamos que tanto às questões de estilística¹⁴, quanto àquelas

¹⁴ Aqui me refiro à questão do estilo individual, pois a despeito da definição de um gênero por seu conteúdo (temático), estilo verbal e sua construção composicional, o enunciado pode refletir a individualidade do enunciadador. Há gêneros em que essa individualidade é mais facilmente expressa e percebida, como os gêneros da esfera literária. Já em outros gêneros mais “padronizados”, como os documentos oficiais, por exemplo, permite-se pouca expressão desse estilo individual, pois o estilo geral do enunciado, aqui ligado diretamente ao gênero a qual esse enunciado pertence, é determinado pela intencionalidade desse enunciado e às suas finalidades (BAKHTIN, 1997 [1952/53]).

relacionadas à gramática devem, nessa perspectiva, ser compreendidas e exploradas à luz da diversidade dos gêneros do discurso, que são as formas relativamente estáveis dos enunciados (orais ou escritos), produzidos de acordo com determinada esfera de atividade humana.

Ao se coadunar essa compreensão do ensino de língua com a perspectiva de educação emancipadora, entende-se que, para a formação de sujeitos críticos e participativos, é importante que as mediações pedagógicas realizadas durante o processo de produção de textos visem à participação política, empoderando o aluno e jamais o diminuindo. No interior do processo de ensino e aprendizagem, em relação às/aos estudantes, aprender a se mover na sociedade com proficiência em sua própria língua, conforme diferentes esferas de atuação humana, é o ponto chave no ensino da escrita. Por isso, “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (GERALDI, 1997, p. 121).

A partir de uma perspectiva libertadora e transformadora de educação que possibilite às/aos estudantes se descolar do discurso hegemônico e construir o próprio dizer, é mister, como fator fundamental na construção do seu projeto discursivo, estabelecer quem serão os seus interlocutores. Se, de início, as/os discentes não tiverem definido para quem estão escrevendo, dificilmente será possível construir uma fala contra-hegemônica, sem a manifestação da ideologia dominante, pois a definição do interlocutor indica ao produtor de discurso como ele deve se enunciar, proporcionando a medida do que falar e como falar.

Ao produzir textos em sala de aula, é importante que a/o estudante assuma a posição de autoria, buscando a contra-palavra do seu leitor, a partir do seu projeto discursivo. Enquanto sujeito que se enuncia, a/o aprendiz precisa ter bem definido quem é o seu interlocutor e os motivos que o levam a escrever para, então, decidir o que dizer e como dizer.

Enfatizar a interlocução como um contexto de produção é essencial para que a atividade de produção textual não se torne uma mera tarefa escolar, tendo o/a professor/a como o/a único/a destinatário/a do texto, procedimento que tem sido recorrente nas escolas conforme comenta Geraldi (2010a), p. 98: “Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever”¹⁵.

As alternativas de ensino propostas por Geraldi (1997, p. 135) em *Portos de Passagem* são, por ele mesmo, apresentadas como “formas, entre outras, de inserção das atividades

¹⁵ Cabe considerar que esse texto de Geraldi foi escrito em 2003 e que não há levantamentos robustos de quantas/os docentes adotam práticas tradicionais atualmente nas escolas brasileiras. Essa observação sobre a data é importante ser feita, ao se mencionar literatura acadêmica sobre o ensino e a aprendizagem, para que não se incorra em um discurso imobilista e negativista da escola (engessado no tempo) e, principalmente, da escola pública que mais comumente tem sido objeto de estudos e comentários na academia.

linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação do ensino de língua materna”. Assim, os alunos produzirão textos não como um treino para que um dia possam de fato escrever (textos para escola), mas, reconhecendo seu próprio lugar de fala, produzirão discursos a partir do delineamento de seu próprio projeto de dizer (textos na escola).

Esse projeto de dizer, de acordo com Geraldi (1997, p. 137), se constitui a partir de alguns elementos. Ou seja, para produzir um texto, independente da modalidade, é necessário 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).

De acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011, p. 210), essas “ações desencadeadoras da produção textual propostas por Geraldi tornam-se mais produtivas se relidas à luz dos gêneros”, uma vez que o texto-enunciado resulta da relação entre projeto discursivo do autor e o gênero do discurso que medeia a interação em que ele participa. Em outro texto, Geraldi (2010a, p. 98) afirma que “Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si”. Ou seja, é necessário que o conhecimento do gênero esteja aliado à construção do projeto discursivo do enunciadador.

Nesse sentido, considerando a compreensão dos gêneros e os aspectos da produção textual apontados por Geraldi (1997), pode-se observar a produção de efeitos favoráveis ao posicionamento do/a estudante como sujeito situado histórica e socialmente, que considera a sua vivência para se orientar no manuseio da herança cultural e se torna autor/a e detentor/a de um projeto discursivo em vias de realização; projeto este não alheio a sua realidade, mas, consciente do lugar que ocupa e de sua capacidade de incidir no mundo.

Nessa abordagem de ensino de língua portuguesa que alia os gêneros discursivos e as práticas sociais como base das atividades de ensino-aprendizagem, é bastante oportuno o trabalho com o jornal escolar, possibilitando aos/às estudantes a leitura, a compreensão e a produção de textos de diferentes gêneros da esfera jornalística a partir da experiência com determinadas práticas e a reflexão sobre elas.

2.1 JORNAL ESCOLAR E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Brasil, trabalhos como os de Ijuim (2005), Baltar (2003) e Bonini (2011a; 2017), contribuíram para o entendimento da articulação entre jornalismo e processo educacional. O primeiro propunha a produção de jornais nas salas de aula do ensino fundamental e ensino médio como meio de contribuir para o processo de humanização no meio escolar. Em uma perspectiva de educação linguística, Baltar (2003) tece uma reflexão sobre a relação entre competência discursiva e os gêneros textuais a partir do interacionismo sócio-discursivo. Já Bonini (2011a) discute, tendo como foco o jornal escolar, o ensino-aprendizagem de linguagem a partir dos conceitos de gênero e letramento.

O jornal escolar tem sido um eficiente instrumento de trabalho pedagógico ao contextualizar as *práticas de linguagem* já previstas anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, recentemente, reafirmadas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Nos PCNs, os conteúdos de língua portuguesa se organizam em torno do eixo: USO – REFLEXÃO – USO, sendo USO as práticas de oralidade, leitura e produção de texto e REFLEXÃO a análise e reflexão sobre a língua. Essa configuração indica que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua são a produção/compreensão de textos. Assim, as atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa são organizadas a partir do trabalho com o *texto*, os *gêneros* e a análise linguística sendo realizada a partir da língua em funcionamento.

A BNCC assume, assim como os PCNs, a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e a centralidade do texto. Mantém as *práticas de linguagem* como eixos de integração, com destaque aos novos e multiletramentos e às práticas da cultura digital. Ademais, as práticas de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica se articulam a outra categoria organizadora do currículo que são os *campos de atuação* em que essas práticas se realizam. O documento explica essa relação:

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 84).

Vemos, portanto, o importante papel catalisador e norteador que o jornal escolar pode assumir no ensino de língua portuguesa, considerando as práticas de linguagem e também os campos de atuação, dentre os quais, inclusive, está incluído o campo jornalístico-midiático. Nesse sentido, observamos estudos já realizados com a produção de jornal escolar e análises

promissoras em trabalhos com leitura (BERGAMO, 2018) e revisão de textos no desenvolvimento da escrita (COUTO, 2016).

Embora não haja a intenção, nesta pesquisa, de detalhar o percurso histórico do jornal escolar como instrumento/objeto de ensino, cabe aqui uma menção aos trabalhos de Bonini (2011) e Rempel (2020), que realizaram levantamentos de pesquisas com o JE produzidas nos últimos anos no Brasil, principalmente com foco naquelas que realizavam um trabalho escolar com a linguagem, evidenciando, apesar de número reduzido na década de 1990, um crescente aumento, nas décadas seguintes, de pesquisas e/ou iniciativas nas escolas com o jornal escolar. Em relação a trabalhos que tratam da constituição do JE, Yano (2020) agrega importantes contribuições à discussão sobre o tema ao tratar do jornal escolar on-line e, por isso, relato algumas contribuições de sua pesquisa por contemplar o aspecto on-line do jornal escolar, também adotado na pesquisa aqui empreendida.

Para o levantamento e identificação de jornais escolares on-line no Brasil, produzidos no ensino fundamental e médio, Yano (2020) realiza uma busca sistemática na internet, utilizando o buscador *Google*, compreendendo o intervalo de 2015 a 2018, por meio de palavras-chave relacionadas a jornal escolar. Após visitar 4.255 páginas, a pesquisadora elegeu 246 resultados, considerando-os de início como relevantes, conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para o seu estudo. É importante destacar que o objetivo dessa busca foi fazer a identificação de jornais escolares on-line construídos em escolas de ensino fundamental ou médio (incluindo Escola de Jovens e Adultos - EJA e cursos concomitantes ao ensino médio) no Brasil, excluindo do levantamento, por exemplo, sites de Portugal, artigos científicos, relatos de experiência, notícias sobre a produção de jornais escolares, jornais escolares de disciplinas específicas que não a de português, jornais de cursos técnicos ou do ensino superior, dentre outros.

O relato desse processo de busca permite uma reflexão sobre a dificuldade de se realizar o levantamento de jornais escolares no Brasil, já que não há uma base de dados institucionalizada e organizada para esse fim, tampouco políticas públicas nacionais que fomentem a construção e manutenção de jornais na escola, conforme aponta Bonini (2019). Quando surgem, são políticas públicas esporádicas e regionalizadas, como aquelas observadas em alguns estados brasileiros por Yano (2020).

Para viabilizar a implantação de projetos de construção de jornais escolares e facilitar, de alguma forma, as pesquisas sobre esse objeto, seria conveniente a existência de uma espécie de registro junto ao Ministério da Educação ou nas Secretarias de Educação dos estados e

municípios, dos jornais produzidos com continuidade nas diferentes instituições de ensino no Brasil. Assim, seriam favorecidas as discussões e práticas relacionadas à construção e manutenção do jornal escolar em uma perspectiva autoral e interacional, contribuindo para a formação de uma rede de estudo e de apoio entre as/os professoras/es que trabalham com o JE e ampliando as discussões sobre estratégias de ensino de leitura e escrita, em especial o letramento jornalístico e midiático.

A despeito da inexistência dessas políticas públicas, observa-se nos estudos supracitados que o número de jornais escolares tem crescido nas últimas décadas e sua constituição pode ser motivada por diferentes razões, quer seja por iniciativa individual do professor, quer seja por ação conjunta da escola ou por implantação de projetos externos de organizações não governamentais (ONGs), jornais comerciais ou projetos pontuais de uma rede de ensino (YANO, 2020). No entanto, poucas são as iniciativas que apresentam continuidade do trabalho sistemático com a linguagem e o jornal escolar, pois muitos projetos se encerram na publicação da primeira edição do jornal, no término de um projeto de pesquisa de mestrado ou doutorado¹⁶ ou mesmo na finalização de projeto externo da rede de ensino ou de um jornal comercial.

Em seu estudo, Yano (2020) encontrou dados relevantes sobre os espaços de constituição dos jornais escolares analisados por ela, como, por exemplo: número maior de jornais escolares no ensino fundamental do que no ensino médio (69 % do número total estão em EF); representatividade maior da rede pública em relação à rede privada no que se refere à existência do JE (87% em públicas, subindo para 92% quando se considera apenas o ensino fundamental) e número de jornais por estado, apontando São Paulo, Paraná e Ceará como estados com maior número de jornais escolares por possuírem projetos de apoio e algumas políticas públicas pontuais que fomentam a criação de JE. Esses dados levantados por Yano (2020) podem ser explicados por diferentes motivos, dentre eles a maior abertura que as escolas

¹⁶ É comum observar na literatura projetos de produção de jornal escolar desenvolvidos por pesquisadores em parceria com o professor regente em uma de suas turmas (LIMA, 2014; BONINI, 2017; REMPEL, 2020) ou em atividades extraclasse por estudantes do curso de Letras em atividades de estágio curricular supervisionado (MONGUILHOTT; HENTZ, 2018). É inegável a relevância dessas iniciativas para o desenvolvimento de pesquisas, para a formação de professores e para as/os alunas/os e escolas diretamente impactadas; no entanto, alguns questionamentos podem ser levantados sobre a criação de jornais escolares em situações habituais da Educação Básica, em que o professor geralmente possui elevada carga de trabalho e não conta com o apoio de pesquisadores ou estagiários para o desenvolvimento das atividades rotineiras de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Couto (2016) e Bergamo (2018), aos quais também se soma a presente pesquisa, que, sendo professoras de língua portuguesa no ensino fundamental e pesquisadoras do Profletras, desenvolvem projeto de criação de jornal escolar articulado ao seu fazer docente e às atividades de ensino-aprendizagem da disciplina, apontando um caminho possível para o ensino de língua a partir dos gêneros do discurso e das práticas sociais, em atividades mais autênticas de interação.

públicas têm, em relação às privadas, para acolher projetos propostos por diversas instituições.¹⁷ Esse aspecto poderia ser, como aponta a própria pesquisadora, objeto de novas investigações.

A partir das distinções apresentadas por Yano (2020, p. 68) no quadro dos jornais do campo educacional (*jornais escolares*, *jornais da escola*, *jornais institucionais* e *jornais estudantis*)¹⁸, enquadro a proposta de criação de JEO produzido nesta pesquisa como *jornal escolar*, pois nele “... os textos são produzidos pelas/pelos estudantes, com apoio e supervisão docente, sobre assuntos que envolvem sua realidade escolar e o contexto social em que se inserem. [...] os gêneros discursivos são jornalísticos, mas não rígidos como uma cópia da estrutura de um jornal convencional”. Ou seja, a proposta de produção de *jornal escolar digital on-line*¹⁹ desenvolvida na presente pesquisa está filiada à perspectiva de jornal escolar autoral e interacional, cujos conteúdos são elaborados por alunas/os e apresentam traços de autoria que possibilitam o reconhecimento desses textos como produção discente.

Quanto à construção e veiculação do JEO na internet, é possível recorrer a diferentes plataformas que ofereçam ferramentas para sua criação, tais como aquelas detectadas por Yano (2020): **Blogspot**, **Wordpress**, **Wikijornal** e **Facebook**²⁰. A escolha da plataforma para elaboração do JE é fator primordial para potencializar o processo de interação entre as/os autoras/es e seus interlocutores e, por isso, deve ser discutida com as/os estudantes ao se considerar os objetivos de construção de um jornal escolar.

O uso dessas plataformas e de suas ferramentas para a construção de um JEO pode ser bastante desafiador para o/a professor/a de língua portuguesa, que geralmente não está habituado a usá-las. Mesmo que a escola conte com a presença de um/a professor/a de informática, ainda é necessário buscar informação e formação para o manejo dessas tecnologias, pois muitas/os dessas/es profissionais contratadas/os para atender os laboratórios de informática da escola lidam bem com *hardwares* e *softwares*, mas apresentam pouco conhecimento sobre o desenvolvimento de sistemas para *web*, necessários à construção do site para o JEO.

¹⁷ A título de exemplificação desse motivos, Yano (2020, p. 112 e 113) observa que a prevalência maior de jornais escolares na rede pública pode “... indicar um maior envolvimento da escola pública em práticas de projetos (incluindo o Programa Mais Educação), uma liberdade maior de adaptação do currículo e dos conteúdos, apoio de ONGs (Comunicação e Cultura, por exemplo) para a produção de jornais escolares, o acolhimento de estágios e projetos advindos das universidades entre outras possibilidades”.

¹⁸ Os demais tipos de jornais construídos em espaço escolar serviriam a outros propósitos e seriam construídos de maneira distinta do jornal escolar (*vide* Yano, 2020, p. 67 e 68).

¹⁹ Ao analisar uma amostra mais restrita, Yano (2020) observa que a maioria dos jornais digitais são, na verdade, arquivos em PDF. Dessa forma, destaco que o jornal produzido nesta pesquisa é não só digital, mas também on-line, isto é, mantém características do webjornalismo (PALACIOS, 2003 *apud* YANO, 2020): multimídia/interatividade, hipertextualidade, customização do conteúdo/personalização, instantaneidade/atualização contínua e memória.

²⁰ Os jornais identificados por Yano (2020) no Facebook eram *jornais da escola*, não contando com a participação dos alunos.

Observa-se nos últimos anos que, com a popularização do uso da internet, algumas empresas têm criado ferramentas intuitivas e até mesmo gratuitas para a produção de sites. Mesmo assim, pesquisar como funciona cada um desses sites e desenvolver habilidades para usar as ferramentas disponíveis demanda tempo e dedicação do quadro docente, em um contexto complementar da sua formação.

Além disso, outros fatores precisam ser considerados nesse contexto de implementação de JEO, tais como: a ampliação do envolvimento das escolas com propostas relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (especialmente no que se refere aos multiletramentos digitais críticos e ao letramento jornalístico); a formação de professores/as que contemple essa vertente tecnológica; tempo previsto na carga horária docente para trabalhar com tais propostas e estrutura física adequada com computadores, internet e profissionais de informática nas escolas para atender essa demanda.

Mesmo considerando todos esses fatores, há que se lembrar ainda que a garantia de manutenção da periodicidade de um JEO não se deve apenas ao trabalho do/a professor/a de língua portuguesa. Este/a pode ser o idealizador/a e/ou coordenador/a do projeto, mas é necessário contar com o envolvimento de toda a comunidade escolar, com a intenção de se estabelecer uma tradição na escola. Para além da falta de tempo e formação docente para um trabalho pedagógico nessas dimensões, destaco a importância de se pensar, a longo prazo, um trabalho didático-pedagógico com o JEO planejado e articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola, em uma perspectiva transdisciplinar/interdisciplinar e integradora.

Outra questão importante a ser ponderada no processo de elaboração do JEO, considerando o aspecto crítico, é o grau de influência do jornalismo dominante e dos discursos jornalísticos hegemônicos. Em análise de um projeto²¹ de produção de jornais escolares em larga escala, Bonini (mimeo) constata, tanto nos materiais instrucionais quanto em jornais produzidos, a presença do discurso jornalístico hegemônico nuclear, ou seja, o discurso da objetividade, da imparcialidade e da pluralidade. Esse mesmo discurso está presente nas políticas de ensino no que se refere ao ensino de práticas jornalísticas (BONINI, 2019) e, muitas vezes, é apresentado também nos livros didáticos (BONINI, 2018), que, por exemplo, ao propor o estudo de textos do âmbito jornalístico, recorrem a matérias provenientes de grandes empresas de jornalismo no Brasil.

²¹ Projeto Fala Escola da OSC Comunicação e Cultura, localizada no estado do Ceará, Brasil, e dedicada a assessorar escolas na criação de jornais escolares.

Essa prática pouco contribui para o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre a esfera jornalística e seus atores, uma vez que se naturaliza e se reproduz o discurso dessas empresas de jornalismo dominante que, em sua maioria, de acordo com Bonini (2013), são conservadoras por seus elos com os interesses das elites dominantes.

Em sua análise de jornais comunitários de Florianópolis, Rempel (2020) também identifica, em maior ou menor grau, a reprodução do discurso jornalístico dominante (da neutralidade, da objetividade), o que faz com que eles se aproximem da prática conservadora de advogar pela homogeneização e contribuir para a manutenção de um discurso que, a pretexto da imparcialidade e da objetividade, nega ser ideológico.

Apesar da presença desse discurso jornalístico hegemônico nuclear, “os traços incidentais de um discurso jornalístico contra-hegemônico” observados por Bonini (mimeo, p. 1) em sua análise de jornais escolares produzidos no âmbito do projeto *Fala Escola* aponta para a possibilidade de fazer da prática de produção de JE uma oportunidade para desenvolver com as/os estudantes, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, práticas jornalísticas mais autorais e independentes.

Para tanto, em termos do fazer pedagógico com o JEO, Bonini (2017; mimeo) defende que o jornal escolar seja produzido com base em projetos alternativos ao jornal convencional, como é o caso dos jornais comunitários e, conforme também propõe Rempel (2020), dos portais de jornalismo independente. Dessa forma, seria propiciado às/aos estudantes outros formatos de jornalismo capazes de favorecer uma ação política mais problematizadora, atentando-se aos embates envolvidos na prática jornalística e seus sentidos a fim de poderem realizar escolhas entre os tipos de jornalismo.

Da mesma forma, às/aos professoras/es é necessário proporcionar experiências em sua formação que fomentem as discussões em torno do jornalismo, do discurso jornalístico/midiático hegemônico e contra-hegemônico e sua relação direta com os discursos naturalizados de dominação e exploração bem como os caminhos de transformação e emancipação.

2.1.1 O hipergênero JEO e as relações genéricas

Além dos aspectos gerais da construção do JEO abordados na sessão anterior, introduzo, a partir deste ponto, uma reflexão mais específica sobre o JEO, considerando-o como

um hipergênero, cuja circulação se dá por meio da mídia²² internet. Ao compreender o JEO como um hipergênero, ou seja, um “agrupamento de gêneros para compor uma unidade maior” (BONINI, 2011b, p.681), e a mídia internet como elemento essencial para a sua circulação, entendemos que um gênero produzido dentro desse hipergênero contribui para a realização da prática social para qual o hipergênero foi idealizado (BONINI, 2011b).

Dessa forma, os textos do gênero reportagem, e de outros gêneros, produzidos no interior do hipergênero JEO, auxiliam na realização da **prática social** para a qual esse jornal foi projetado, que é, grosso modo, a “noticiabilidade no âmbito do colégio” (BONINI, 2017, p. 179) ou, considerando este trabalho, **a reconstrução²³ e a divulgação de conhecimento em um contexto escolar**. A relação entre mídia, gêneros e hipergênero é tal que estes dois últimos “se ajustam às formas de produção e recepção possibilitadas pela mídia” (BONINI, 2011b, p. 693). Ou seja, o JEO e os gêneros agrupados nele se adequam e se ajustam à mídia internet²⁴ em que serão postos em circulação, assumindo formatos distintos daqueles que assumiriam caso fossem veiculados em outro tipo de mídia, como é o caso da televisão, do rádio ou dos vídeos de um canal no *Youtube*, por exemplo.

Em relação à pesquisa aqui desenvolvida, optamos por adotar o gênero reportagem como base da construção do JEO. Embora o plano de ensino e planejamento de aula para outras turmas da unidade escolar prevejam a produção de outros gêneros jornalísticos, como a notícia e o artigo de opinião, a escolha da centralidade no trabalho com a reportagem se justifica pelo fato de ela oportunizar aos alunos a pesquisa e o desenvolvimento mais aprofundados de algum tema, distanciando-se, de alguma forma, da ideia comercial do jornalismo hegemônico que constantemente produz conteúdo como produto²⁵ para suprir a demanda dos consumidores ávidos por “tragar” as manchetes mais “fresquinhas” e ao mesmo tempo crias essas demandas.

Além disso, conforme justifiquei na introdução deste trabalho, a atividade didático-pedagógica com o gênero reportagem oferece aos/às estudantes a possibilidade de, por meio da pesquisa, construir/reconstruir conhecimentos que serão socializados com outros membros da

²² Embora o termo *mídia* assuma diferentes acepções a depender dos diferentes contextos e teorias, assumo aqui o conceito definido por Bonini (2011b, p. 688), como sendo “...tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação”.

²³ Utilizo o termo reconstrução como parte da prática social empreendida no JEO conforme propõe Demo (1998) e sua apresentação de caráter metodológico-propedêutico sobre educar pela pesquisa. O caráter reconstutivo no processo de pesquisa será explanado no capítulo 3 que trata da *Pesquisa Escolar*.

²⁴ Considera-se que os textos do JEO são organizados em um site na internet.

²⁵ “... há formas de prática econômica que são de natureza basicamente discursiva, como a bolsa de valores, o jornalismo ou a produção de novelas para a televisão. Além disso, a ordem sociolinguística de uma sociedade pode ser estruturada pelo menos parcialmente como um mercado onde os textos são produzidos, distribuídos e consumidos como 'mercadorias'” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

comunidade escolar, contribuindo para a educação linguística e emancipadora deles. Observa-se também que a aproximação entre a práxis do jornalismo e da ciência, reservadas as suas especificidades, encontra um ponto de aproximação na busca, no levantamento de dados e no relato, constituindo essa mais uma justificativa para adotar a prática de produção de reportagens como uma forma de alcançar, como sugere Freire (1996), a **rigorização da curiosidade**.

Retomando a discussão sobre **prática social**, adoto neste trabalho a concepção defendida por Bonini (2011b, p. 690) de que a base do gênero é a realização de uma prática social “que seria um meio termo entre os conceitos de prática social de Fairclough (2003) e de projeto enunciativo de Bakhtin (1953)”. As práticas sociais são formas habituais de se agir socialmente e podem ser compreendidas a partir do “...resultado das ações realizadas em um gênero: de textualização, de produção e de compreensão” (BONINI, 2011b, p. 691). Por exemplo, considerando o JEO construído no âmago desta pesquisa, a prática social do gênero reportagem poderia ser definida pelo relato de dados alternados com depoimentos de outros sujeitos (textualização); a apuração desses dados e a realização de entrevistas para juntar os depoimentos (produção) e, por fim, a possibilidade de abrir diálogo com o interlocutor que leu o relato (compreensão). Essas ações são realizadas no gênero e determinam a prática social dele. De acordo com Bonini (2011b, p. 691), essa compreensão parte da premissa de que:

[...] gênero, como unidade da interação languageira, está sempre imerso em uma série de relações contextualizadoras que lhe são constitutivas. As primeiras, em uma perspectiva ascendente, são as **relações genéricas** que correspondem a interfaces estruturais no nível da própria interação, uma vez que incidem diretamente sobre o gênero e, portanto, sobre a dinâmica dialógica.

Essas relações genéricas envolvem quatro componentes, identificados por Bonini (2011b) como o **hipergênero**, a **mídia**, o **sistema de gêneros** e a **comunidade discursiva**. Resumidamente, pode-se definir e explicar cada um desses componentes a partir do seguinte quadro:

Quadro 2 Componentes das relações genéricas

Hipergênero	Mídia	Sistema de gêneros	Comunidade discursiva
Unidade maior de interação que agrupa outros gêneros.	“Forma tecnológica de mediação da interação languageira” (BONINI, 2011b, p. 693). Contém os enunciados, dispõe locutores e interlocutores em uma certa ordem espaço-temporal e modela os gêneros e hipergêneros de acordo com a sua forma	Sistema organizado por uma sequência de práticas e ações sociais, em que um gênero possibilita a criação de outro. (BAZERMAN, 1994 <i>apud</i> BONINI, 2011b).	Grupo em que os membros hierarquizados (e a cuja hierarquia os gêneros servem) efetuam juntos práticas sociais hierarquizadas. (SWALES, 1990 <i>apud</i> BONINI, 2011b).

	própria de organização, produção e recepção.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Bonini (2011b).

A partir das definições apresentadas no quadro 2, assumimos que o JEO é um hipergênero que, como todo os outros, apresenta *gêneros organizadores* e *gêneros de funcionamento*²⁶. Esse hipergênero é criado e posto para circular na internet, que funciona como mídia, e todas as práticas e ações sociais na constituição do JEO se dão em um sistema de gêneros, em que “um gênero cria condições para a existência de outro” (BONINI, 2011b, p. 693). Considerando o contexto escolar da constituição do JEO, a comunidade discursiva poderia ser pensada como constituída diretamente por estudantes e professoras/es, e, em um sentido mais amplo, por outros sujeitos que, em menor ou maior grau, participam da rede de relações desses indivíduos. Finalmente, para compreender como se articulam essas relações genéricas, entende-se que é por meio dos gêneros, hipergêneros, mídias, e sistemas de gêneros, que as práticas sociais de uma comunidade discursiva se realizam, sendo possível observar, em uma comunidade discursiva, “gêneros reguladores das práticas[...] e mecanismos de aferição de poder e de determinação das identidades” (BONINI, 2011b, p. 693).

Considerando que, de acordo com Bonini (2011b, p. 693), cada uma das relações genéricas “representa um modo de abordar, cientificamente, os gêneros” e que “o desenho da pesquisa pode contemplar mais de um desses conjuntos de relações”, considero relevante e apropriado neste estudo, a partir da ACG, contemplar de maneira mais detalhada nas análises os conjuntos de **relações sistêmica e comunitária**, uma vez que o trabalho com o gênero reportagem na constituição do JEO contempla o contato com vários outros gêneros e que o desenvolvimento dessa prática social, no contexto escolar, envolve atividades escolares próprias, sendo as relações entre professor/a e aluna/o nessa comunidade discursiva uma componente essencial para a análise do gênero e do discurso no contexto de aprendizagem escolar. Em consonância com Bonini (2011b, p. 694, grifo do autor), assumimos que:

O estudo dos gêneros, centrado nas práticas sociais e nas ações de textualização, produção e compreensão de enunciados, possibilita uma forma de entendimento dos discursos e das estruturas sociais que são tomados, nesse caso, como horizontes de expectativa. A **análise crítica de gêneros** é um resultado do quanto a pesquisa de um

²⁶ Bonini (2011b) apresenta *sumário*, *introdução*, *editorial* e *chamada* como exemplos de gêneros organizadores, e *notícia*, *romance*, *tratado* e *entrevista* como gêneros de funcionamento. Focalizando o JEO, Yano (2020) cita alguns gêneros organizadores comuns a esse hipergênero na mídia internet, tais como, editoriais, chamadas e cabeçalho (composto pela logomarca e pelo título do jornal), observando que, a partir do uso desses e outros gêneros organizadores, há influência do webjornalismo de grandes empresas no estabelecimento de *layouts* e percursos para acessos dos textos nos JEO analisados.

gênero específico pode se aproximar de uma reflexão sobre as assimetrias nas identidades e as relações sociais.

Nesse sentido, para melhor elucidar a ACG, teoria central deste trabalho, passo a dissertar sobre ela na próxima seção.

2.2 A ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS

A ACG, de acordo com Motta-Roth (2013), combina aportes da Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e a Sociorretórica, possuindo, assim, uma constituição interdisciplinar. Bonini (2013) propõe uma modificação desse quadro, com a adoção da base dialógica no lugar da sociorretórica. As primeiras proposições em termos da ACG foram delineadas em alguns trabalhos de Meurer (2000; 2002; 2005). Referindo-se a essa iniciativa do autor, Motta-Roth (2013, p. 124) explica que:

Seu trabalho lançou os fundamentos para uma análise de gêneros que olhasse para mais além da configuração linguístico-retórica e examinasse a relação entre os gêneros e os discursos (feminista, sexista, religioso, político etc.) circulantes na sociedade, bem como o poder exercido por eles na construção de “realidades” e posições enunciativas para as pessoas desde as quais possam enunciar (produzir textos para participar de uma interação social).

Na trilha aberta por Meurer, Bonini (2013) propõe um recorte específico por meio de uma relação mais próxima com o pensamento de Paulo Freire, trazendo para a centralidade da análise o fato de que “o exercício da linguagem ocorre no interior do embate de posições de classes e grupos sociais” (BONINI, 2013, p. 109). Assim, segundo o autor, para que existam a prática crítica, o debate e a construção coletiva do porvir, é necessário reconhecer esse embate de posições e se posicionar diante dele em uma perspectiva libertadora. Ele explica que:

Compete ao analista, desde uma perspectiva freireana, mediante sua inscrição em 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).

Assim, a ACG está inserida no campo das ciências sociais críticas e, no recorte proposto por Bonini (2013; 2017), o gênero do discurso, como unidade de interação, é compreendido a partir de aspectos teóricos advindos de trabalhos de Bakhtin (1997 [1952/53]), Fairclough (2003 [1999]), e Freire (1967), sendo conceitos centrais dessa abordagem: **o enunciado, a prática social, e a transitividade dialógica** (BONINI, mimeo).

Tendo aqui já exposto o conceito de enunciado a partir da perspectiva bakhtiniana em seção anterior, passo agora a explicar o conceito de prática social a partir de Fairclough (2001[1992]), bem como alguns conceitos-chave da **análise crítica do discurso (ACD)** e sua contribuição para a **análise crítica de gêneros**. Embora o autor tenha outro modelo teórico desenvolvido a partir de 1999 (FAIRCLOUGH (2003 [1999])), adoto, neste trabalho, o primeiro modelo de Fairclough (2001[1992]).

A proposta de Fairclough, assim como outras vertentes da ACD, parte de uma preocupação social, segundo a qual a pesquisa pode ser utilizada para desvelar relações assimétricas de poder. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como prática social, ou seja, “o uso da linguagem é entendido como ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais” (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 8). Os textos medeiam e organizam as práticas humanas e, por isso, devem ser analisados considerando a linguagem em uso e situada em um contexto específico. Dessa forma, a ação pode ser investigada a partir dos textos (orais, escritos, multimodais), em que **tanto o texto quanto a realidade social são analisados**.

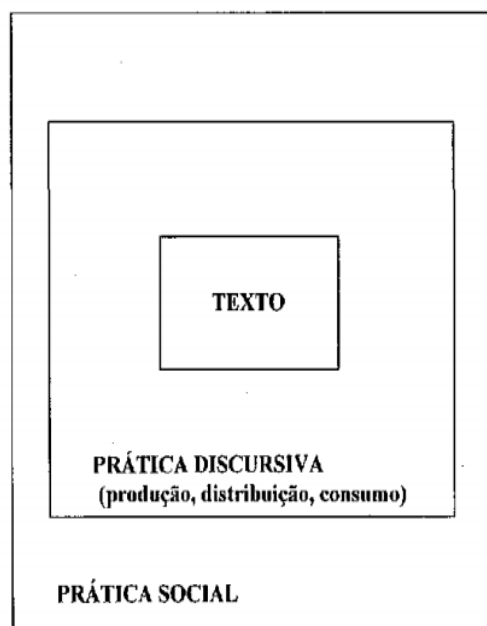
Em sua obra *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (2001[1992]), ao se referir a tentativas anteriores de vinculação e síntese entre estudos linguísticos e teoria social, aponta as suas fragilidades por ora enfatizar aspectos mais linguísticos e ora por se ater mais à observação do aspecto social. No entanto, em todas essas tentativas, havia, de acordo com o autor, a prevalência da ideia de reprodução das relações de poder nos discursos como sendo algo estático e a análise do texto se dava a partir de uma ideia de produto acabado, sem ênfase nos processos de produção ou de interpretação textual.

Em sua abordagem, Fairclough (2001[1992]) não se atém apenas à função da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também ao seu papel primordial para a transformação social. Além disso, os textos são tomados como realização linguística da prática discursiva, envolvendo os processos de produção, distribuição e consumo. Enquanto **dimensão integradora do discurso**, a prática discursiva (interação) “...contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 92).

Além da prática discursiva, o texto e a prática social também integram o discurso (ou evento discursivo), sendo que cada uma dessas dimensões cumpre um papel na análise do discurso. À dimensão do **texto**, compete a análise linguística dos textos; à da **prática discursiva**, a especificação dos processos de produção e interpretação textual e à dimensão de

prática social, as “questões de interesse na 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/construtivos referidos anteriormente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). Esse modelo tridimensional de Análise de Discurso é representado pela figura 1.

Figura 1: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001[1992], p. 101).

Ao formular a sua *Teoria social do discurso*, Fairclough (2001[1992]) estabelece relação dialética entre discurso e estrutura social, em que ela é tanto uma condição como um efeito dele. Isto é, o discurso não só reproduz a estrutura social tal como ela é, mas também pode transformá-la, uma vez que “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Essa perspectiva dialética leva em conta o embate e a contradição entre a prática discursiva e o evento discursivo em uma relação complexa e não estática, por ser temporária, parcial e contraditória.

Sendo assim, as estruturas sociais, que influenciam e moldam os sujeitos sociais e os discursos, também podem por eles ser influenciadas com vistas à desnaturalização de crenças que alimentam e servem de base para a manutenção de estruturas de dominação, pois

[...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política

e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e 'membros'). [...] também [...] a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 100).

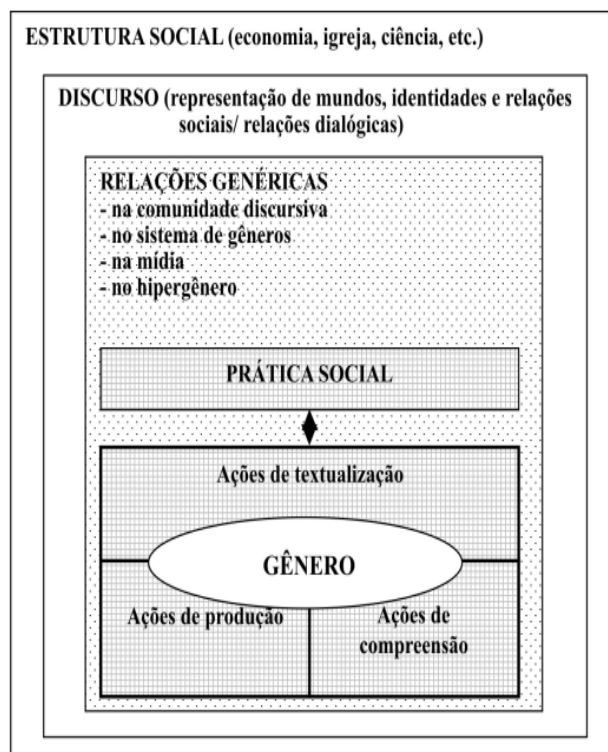
De acordo com Bonini (2011b, 694), “As instituições (como a igreja, a economia e a ciência) constituem tanto os discursos quanto as práticas sociais e são, ao mesmo tempo, por esses constituídas”. E é nessa relação dialógica (em que as instituições moldam e são moldadas, influenciam e são influenciadas pelos discursos e práticas sociais) que se é possível pensar em mudança ou transformação.

Ao tomar o discurso como forma de prática política e ideológica, Fairclough (2001[1992], p. 28) defende que é na dimensão da prática social que se centram os conceitos de ideologia e hegemonia, sendo que “as hegemonias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso”. Dessa forma, por meio da ACD, busca-se “investigar como o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p.188).

Na ACG, conforme recorte proposto por Bonini, “os gêneros do discurso são elementos estruturantes na produção de práticas sociais opressoras ou emancipadoras” (BONINI, mimeo, p. 8). O gênero, como elemento da análise, é uma prática social que existe em relação a outros gêneros, podendo estabelecer recortes para análise pela **comunidade discursiva, pelo sistema de gêneros, pela mídia e pelo hipergênero**, como exposto em seção anterior. Além dessas relações genéricas, pode-se considerar as análises em outros dois planos: **o plano do discurso** (representações, identidades e relações sociais/relações dialógicas) e **no plano da estrutura social** (economia, igreja e ciência...).

Para o estudo do gênero, Bonini (2011b) propõe um arranjo de categorias formado por três grandes componentes: **a estrutura social, o discurso e o gênero**, sendo que o último é formado por ações de textualização, produção e compreensão. Para melhor elucidar como essas categorias se organizam e se relacionam na **análise crítica de gêneros e na análise crítica de discursos**, segue a figura 2.

Figura 2: Planos da análise de gêneros e da análise de discurso



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

De acordo com Bonini (2010), enquanto a ACD pode ser ilustrada na figura 2 a partir de uma compreensão descendente, partindo da estrutura social, da representação de mundos, identidades e relações sociais/relações dialógicas, a Análise de Gênero é considerada em uma perspectiva ascendente, em que as ações de compreensão, produção e textualização constituem o foco da análise. A ACG seria um meio termo entre esses dois planos de análise, focalizando o gênero em relação ao discurso.

Para Bonini (2013), ao considerar práticas não discursivas na análise, a ACD faircloughiana permite uma aproximação com Freire (1967) no que se refere a identificação de um problema social, compreendido em todas as suas dimensões, e o vislumbre de um horizonte emancipatório. Conforme propõe Freire (1967), a prática libertadora precisa ser compreendida no contexto das lutas políticas de uma sociedade e o conceito central de **transitividade dialógica** na ACG define-se a partir do “...reconhecimento e da contestação das estruturas seculares de domínio e exploração” (BONINI, 2013, p.109).

Nessa perspectiva freireana, a ACG parte de um contexto inicial de análise das práticas sociais desiguais:

[...] a partir das quais representações, relações sociais e identidades podem ser investigadas em termos do gênero visto como enunciado (BAKHTIN, 1953) e de

aspectos que lhe são inerentes: as ações de produção, a leitura, a organização genérica, os sistemas de gêneros, os conjuntos de gêneros, a organização da mídia, o hipergênero, o jogo de vozes, a léxico-gramática, a modalização, a multimodalidade, a metáfora, os papéis sociais, os silenciamentos etc. (BONINI, 2013, p. 110).

Assim, o aspecto central do gênero é “a dinâmica da prática social que realiza e que nele se realiza” (BONINI, 2013, p. 110), sendo que a ACG pode explorar não só as práticas de dominação, mas também as práticas de libertação, considerando o papel do gênero na conservação ou na transformação das estruturas assimétricas de poder.

Essa visão libertária é pensada na ACG por Bonini (2013) principalmente via conceito de **transitividade dialógica** de Freire (1976, p. 51). Esse conceito é concebido por Freire (1967) a partir de seu estudo sobre o encerramento ao diálogo e sobre o impedimento da experiência popular de autogoverno durante a história brasileira, condições necessárias ao desenvolvimento da transitividade crítica seja pela vivência do diálogo e do contraditório seja pela possibilidade de tomada de posição e do conhecimento daí decorrente sobre a participação social. Para Freire (1967, p. 60):

A criticidade [...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Freire (1967) apresenta esse conceito de criticidade no contexto do desenvolvimento de uma prática educativa que se diz libertária e sua posição converge com a ACD na medida que ela também se apresenta como um modelo teórico-metodológico de caráter crítico, em que:

'Crítico' implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção, por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, é importante **evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo:** há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vem de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 28, grifo nosso).

De acordo com Bonini (2013), o uso do termo **crítico** não se opõe ao **acrítico**, mas ao **conservador**, em que este representa determinadas posições sociais ao longo da história no que se refere à dominação e à exploração. A partir de uma visão marxista, a perspectiva crítica implica em que um sujeito social e histórico possa se conscientizar e que a construção de uma sociedade justa e igualitária possa ser levada a cabo mediante luta social e política. Assim, o desenvolvimento da consciência crítica pressupõe que o sujeito reconheça a sua posição de submissão e passe a contestar as estruturas de dominação e exploração, efetivando uma prática

libertadora no contexto social e histórico em que se desenvolvem as lutas políticas de uma sociedade.

De acordo com Freire (1967, p. 60), é somente com uma “educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política” que se torna possível chegar à **transitividade crítica**, caracterizada “...pela profundidade na interpretação dos problemas” e “pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”. Além disso, faz parte desse estado de consciência, o processo de busca, a disposição para se fazer revisões, o desvencilhamento de preconceitos ao analisar problemas, o empenho em desviar-se de deformações, a não transferência da responsabilidade, a segurança na argumentação, a prática do diálogo e a aceitação tanto da novidade quanto do que já existe, considerando a validade de cada um deles (FREIRE, 1967).

2.2.1 ACG e as reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna

Considerando a configuração da ACG, conforme a proposta de Bonini (2013; 2017), e a centralidade dos conceitos de **enunciado**, **prática social** e **transitividade dialógica**, chegamos ao ponto de tecer reflexões em relação a esse aporte teórico e à prática de ensino-aprendizagem de língua materna.

Entendemos que assumir a concepção de linguagem como um lugar de interação humana implica na adoção de uma postura educacional que considere a interação, visto que, nessa concepção, os interlocutores se tornam sujeitos que participam ativa e inevitavelmente das relações sociais. É por isso que, no ensino de língua sob essa perspectiva, é primordial o estudo das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se enunciam.

A Análise Crítica de Gêneros, ao mesmo tempo que se propõe fazer uma análise detalhada, localizando e explicando elementos linguísticos no tempo e no espaço, também é problematizadora, pois atua na desnaturalização dos valores já postos. Ademais, ao abordar as práticas sociais no processo de análise do texto, a ACG torna claro o significado dos textos para a vida do indivíduo e do grupo, evidenciando também o papel estruturador dos gêneros para a cultura (MOTTA-ROTH, 2008).

Promover a participação das/dos estudantes, em todas as etapas do processo de produção do conhecimento, pode ser possível por meio da vivência de “sistema de gênero”, em que é mister observar a importância da interação dos vários textos e compreender como cada texto realiza sua parte nessa rede, delimitando as atividades do grupo social.

Exemplificamos essa vivência no “sistema de gênero” citando a prática realizada por Motta Roth (2008, p. 364) na UFSM (LABLER - Laboratório de Leitura e Redação), que é descrita como um “um fluxo intertextual contínuo e não-linear entre um projeto de pesquisa, o produto dessa pesquisa (na forma de livro, por exemplo) e a avaliação do mesmo (na forma de uma resenha do livro publicado)”. Nessa prática, o/a estudante-pesquisador/a, elabora um projeto, baseado na leitura ou escrita de textos realizadas anteriormente pelo grupo ou por outros autores; volta-se novamente ao projeto para implementá-lo, alterá-lo, adaptá-lo e, finalmente, tem as ideias advindas desse processo buriladas em atividades institucionais eminentemente discursivas, orientadas para diferentes objetivos.

Nesse fluxo contínuo, os gêneros produzidos e agenciados no processo de produção se relacionam entre si em contextos específicos, pois criam as condições necessárias para que as ações discursivas se concretizarem. Assim sendo, cada gênero terá implicações para os outros gêneros que se seguem no processo de concretização dos objetivos estipulados por um grupo social, cujos membros compartilham interesses comuns. Segundo Motta-Roth (2008, p.365):

O conceito de conjunto de gêneros é importante para a compreensão do pesquisador do ambiente de pesquisa universitária e do papel que cada texto desempenha na manutenção da instituição científica. Um aluno de pós-graduação pode se posicionar com mais propriedade na interação acadêmica e produzir textos mais adequados se entender o sistema de interações sociais e a intertextualidade entre os gêneros que estruturam a comunidade em que se inscreve.

Apesar dessa iniciativa descrita por Motta-Roth (2008) ocorrer no ensino superior, em que os acadêmicos participam da mesma comunidade discursiva, defendo, neste trabalho, a possibilidade de abordar prática semelhante a essa com as/os estudantes da educação básica, por meio da construção e manutenção de um jornal escolar. Isso não quer dizer que o objetivo aqui proposto seja fazer as/os alunas/os ingressarem na esfera jornalística, mas vivenciarem o Sistema de Gêneros como parte da comunidade discursiva que elas/es integram, a saber, a comunidade escolar. De fato, a/o estudante da educação básica precisa transitar por várias esferas de atuação humana durante o seu aprendizado e essas práticas escolares ocorrem no interior de uma comunidade discursiva formada, principalmente, por estudantes e professoras/es. A comunidade escolar é o centro de atuação e participação social das/os educandas/os e ela é essencial para a construção da subjetividade delas/es. O que defendemos nessa aproximação com a prática de Sistema de Gêneros vivenciada na experiência descrita por Motta-Roth (2008) é a possibilidade de utilizar os diferentes gêneros em situações de aprendizagem de leitura e escrita de tal forma que as/os estudantes possam perceber a inter-

relação existente entre os gêneros em determinada esfera social. No caso do presente estudo, a esfera analisada é a jornalística, mas essa prática poderia se dar também em outras esferas.

Em outras palavras, consideramos a existência de uma comunidade discursiva no âmbito da escola, em que as diversas interações realizadas entre professor/a e estudantes são mediadas por vários gêneros, de acordo com as práticas sociais estudadas em determinado momento da aprendizagem. Assim, as/os alunas/os vivenciam não só a constituição do gênero (textualização, produção e compreensão), mas também vivenciam práticas sociais de determinada esfera (ou campo) de atuação humana.

Em uma perspectiva de ensino libertária, de caráter ativo e dialogal, as/os alunas/os podem ser estimuladas/os a desenvolver a transitividade crítica, conforme proposto por Freire (1967). Essa atividade das/os estudantes não se dará no âmbito da pesquisa científica, propriamente, mas, conforme exposto no capítulo seguinte sobre pesquisa, elas/es poderão desenvolver práticas importantes e potenciais para o desenvolvimento da criticidade no fazer linguístico de leitura e produção de textos da esfera jornalística.

Nesse sentido, também situo a iniciativa do presente trabalho de pesquisa em outra proposta importante no ensino e aprendizagem de língua materna tendo como base teórica a AGC, que são os trabalhos que visam favorecer a emersão da transitividade crítica mediante a realização de práticas em situações de pesquisa participante. Bonini (2017) inicia essa discussão, ao analisar a influência de jornais alternativos na experiência de produção de jornal escolar dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Essa proposta ganhou maior fôlego no trabalho de Bergamo (2018), que abordou a prática da leitura crítica de textos jornalísticos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e, recentemente, recebeu contribuição do trabalho de Rempel (2020), que estudou as práticas de produção textual por meio do jornal escolar e do jornal independente a partir da ACG. Conforme sugere Bonini (2013, p. 117):

[...] a ACG também pode ser pensada como forma de investigar as práticas libertárias, quando, por exemplo, [...] os alunos da educação básica, em seus textos, em sua produção e compreensão de gêneros discursivos, começam a ingressar nas práticas de letramento midiático, posicionando-se frente à mediação, frente às questões políticas de seu tempo, perspectivando-se, assim, um sujeito que se opõe aos projetos de poder assimétricos de grupos conservadores.

Nesse caso, 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).

3 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 dos indivíduos.

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 professor da Educação Básica é um professor pesquisador no sentido de ter a pesquisa como uma atitude cotidiana. No processo de pesquisa, o professor deixa de ser o especialista em aula, que apenas transfere conhecimentos, tornando-se um profissional da educação pela pesquisa; do mesmo modo, abandona-se a posição passiva e receptiva de aluno, que deixa de ser o objeto de ensino e se torna parceiro de trabalho. Nessa dinâmica, a relação estabelecida entre esses atores é de sujeitos participativos, em que o questionamento reconstrutivo é o desafio comum.

Conforme as proposições de Demo (1998), entende-se **questionamento reconstrutivo** como a formação do sujeito 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 sujeito, que se reconstitui por meio do questionamento sistemático da realidade. Para tanto, é necessário formar consciência crítica da condição do indivíduo enquanto objeto e, por iniciativa própria contestá-la, pois esse é o caminho para a mudança do indivíduo, que será sujeito tanto mais se ao longo de sua vivência se reconstruir permanentemente pelo questionamento (DEMO, 1998).

Fazendo uma aproximação com as proposições de Freire (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, 1996, p. 85, grifo do autor).

Para Freire (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, 1996, p. 123).

Para a chegada à curiosidade epistemológica, um dos caminhos é a *conscientização* – um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, de suas razões de ser, de 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 sujeito inacabado num permanente processo social de busca.

Entendemos, com base em Freire (1996), que tanto a/o estudante quanto o/a professor/a são sujeitos inacabados, pois estão em processo constante de construção e, embora a/o docente seja o sujeito mais experiente (se comparado aos seus discentes), é importante que ambos “... se assumam *epistemologicamente curiosos*”, e considere-se que “a postura deles [...] é *dialógica*” (FREIRE, 1996, p. 86, grifo do autor). Essa dialogicidade e a consciência do próprio inacabamento permitem o crescimento e o aprendizado desses sujeitos dialógicos, 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 (2010a), 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. Destaco aqui, com base em Geraldi (2010a), 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 visão de mestre (a exemplo do pensador e seus discípulos nas escolas dos sábios da Grécia Antiga) para a construção de uma identidade 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 a/o aluna/o é concebida/o como “um receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2010a, p. 85).

Assumindo uma nova identidade profissional, constituída, de acordo com Geraldi (2010a), 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, resultado, principalmente, do desenvolvimento de novas tecnologias, o material didático se constitui como elemento central da transmissão do conhecimento, cabendo ao/a professor/a apenas a regulação e acompanhamento do processo de relação direta entre o aprendiz e o conhecimento.

Nessa nova identidade docente, segundo Geraldi (2010a, 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 (2010a, 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 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 para se referir a 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 do indivíduo por seu fracasso se acentua à medida que são propostas medidas para remediar uma situação que, em verdade, necessita de transformação (GERALDI, 2010a).

E nesse contexto de crise em que também está a escola implicada, cabe refletir sobre a superação do perfil professor controlador e “operador da parafernália didático-pedagógica” para se construir um novo modelo. Geraldi (2010a, 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 (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 do indivíduo); **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 professor. As/os estudantes são concebidas/os como sujeitos do processo e parceiras/os 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 (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 seus/suas 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 da/o estudante visa superar a habitual oferta de coisas prontas pela escola que, por sua vez, são reproduzidas sem questionamento pelas/os aprendizes. As/os alunas/os podem buscar os livros, os textos, as fontes e os dados, orientados e assessorados pela/o docente; contudo, cabe destacar a necessidade de se oferecer a eles 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 a/o estudante já conhece. Assim, a partir da identidade cultural e histórica dos indivíduos, é importante buscar descobrir, por meio da pesquisa, o que já se desenvolveu de conhecimento ao longo da história sobre determinado tema de pesquisa, 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 as/os 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 em um processo de reconstrução do conhecimento.

Considerando o processo de informatização do conhecimento ocorrido nas últimas décadas e a transmissão deles por meio de recursos tecnológicos cada vez mais popularizados, introduzo uma discussão na próxima seção 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 as/os estudantes ao ser usada como fonte de pesquisa.

3.1 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 sujeitos em formação encontram-se numa situação desafiadora em que devem selecionar os conteúdos e se posicionar diante deles, gerando, a partir daí, mais conhecimentos e participando ativamente na rede de disseminação desses saberes.

Considerando a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental, vê-se a necessidade de empreender práticas de ensino-aprendizagem direcionadas à formação de indivíduos 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 de experiência 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 alunos 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 as/os estudantes e destes 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 da/o 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 entre as/os alunas/os de lidarem analítica e criticamente com os conteúdos encontrados na internet, organizando-os de uma forma que favoreça a construção do conhecimento. Eles “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 (2017) ainda persistem.

Em estudo realizado com estudantes e professores 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 das/os alunas/os entendem pesquisa apenas como busca de informação e que a forma como o docente propõe a pesquisa nem sempre favorece o posicionamento crítico do discente, o que resulta em trabalhos de cópia²⁷ 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 das/dos 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 sujeitos, a partir da transitividade de consciência, intervenha eticamente na realidade.

3.2 PESQUISA E RELATO NO GÊNERO REPORTAGEM

A partir das sinalizações feitas por Demo (1998) e de 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, sugiro, neste trabalho, propor um projeto de construção de JEO, em que os/as estudantes realizem pesquisa (apuração de dados) para a escrita de reportagens. Nessa proposta, considero, conforme sugerido por Demo (1998), o estágio social e intelectual das/dos aprendizes, tendo como objetivo torná-las/os parceiras/os de um trabalho ativo, participativo, produtivo e reconstrutivo.

Ao fazer essa escolha de abordagem da pesquisa, procuro 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

²⁷ 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, Lima (2014) cita a exclusão social dos/das estudantes participantes da pesquisa bem como a de escolas públicas no processo de construção de conhecimento; sua própria inexperiência como professora em sala de aula e sua falta de experiência para lidar com o público adolescente.

construção/reconstrução do conhecimento em contexto escolar, espera-se que os/as estudantes possam:

- manter o foco durante o processo de busca, não se distraindo 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 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/es;
- 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 que o professor/a, como parceiro/a de trabalho e, em certo grau, coautor/a poderá auxiliar as/os estudantes na indicação de mecanismos linguísticos que possam contribuir com essa finalidade.

Considerando 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 [1952/53]).

A reportagem é um gênero do âmbito jornalístico cuja produção pode não depender de acontecimentos imediatos, já que aborda assuntos que estão sempre disponíveis, sendo possível, é claro, reavivá-los ou atualizá-los mediante um evento recente. É construída com base em sequências narrativas e expositivas/dissertativas, 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.

Retomando o exposto no capítulo anterior, reafirmo que os recursos linguísticos e o gênero discursivo escolhidos para uma enunciação se dá em virtude do projeto de dizer do enunciador, considerando o sentido a ser construído pelo interlocutor 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 hegemônico advoga, como já discutido anteriormente, 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, por exemplo, 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. São marcas também desse discurso jornalístico dominante o uso de estruturas predefinidas em manuais de jornalismo prescritivos, como o uso de *lead*, pirâmide invertida, 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, por exemplo, o uso dos recursos linguísticos que evidenciam uma explicitação de posicionamento do/a autor/a e da mídia. É o que se observa, por exemplo, 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, por exemplo, metáfora, digressões, apresentação de uma história com riqueza de personagens, adjetivos e construção de enredo²⁸.

Por fim, para citar mais um exemplo, 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,

²⁸ Sobre o jornalismo literário, *vide*: WEISE, Angélica Fabiane. Jornalismo Literário: análise de reportagens de José Hamilton Ribeiro na revista Realidade. **Revista Anagrama**, ano 6, edição 3, março-maio de 2013 e MARTINEZ, Monica. 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.

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**. Parece-me oportuno, considerando os objetivos 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 estudantes também entrevistem profissionais, especialistas ou mesmo pessoas leigas cujas experiências estejam relacionadas à pauta da reportagem, pois essa, ao meu ver, também é uma forma dos 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) é igual ao dos subgêneros anteriores.
- 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”. Apesar dessa distinção, pode-se encontrar na reportagem uma oportunidade para desenvolver práticas que contribuam para a formação dos sujeitos, inclusive, uma formação científica embrionária.

Nesse sentido, a pesquisa para a produção de reportagem é algo possível de ser desenvolvido com as/os estudantes no ensino fundamental, visto que eles 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 autores de formas alternativas de representações discursivas da realidade, estarão agindo no mundo por meio de seus textos, apresentando ou desprezando pontos que não se evidenciariam de outra maneira.

4 METODOLOGIA

Alinhada à ACG como escolha teórica, adoto, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa, ancorada na Pesquisa Participante²⁹ (DEMO, 1982), conforme outras pesquisas do projeto guarda-chuva mencionado na introdução deste texto (COUTO, 2016; BONINI, 2017; BERGAMO, 2018; REMPEL, 2020) e para cujas discussões este trabalho também busca contribuir.

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, abordando, primeiramente, o tipo de pesquisa. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa, indicando o campo e os participantes, o plano de intervenção pedagógica e os instrumentos utilizados para a geração de dados.

4.1 A PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante surge, a partir da década de 70, como uma entre outras novas tendências epistemológicas para se contrapor às concepções positivistas. De acordo com Gamboa (2007), dentre as críticas levantadas em relação às perspectivas positivistas, estão a separação entre os investigados e os que investigam e a abordagem de comportamentos humanos e sociais ou de sistemas de representação como se fossem objetos inertes e distantes do pesquisador.

Sendo a Linguística Aplicada (LA) um campo interdisciplinar que transcende o estudo da linguagem em si mesma e busca analisar os textos em contextos sociais específicos, a pesquisa qualitativa tem sido adotada pela LA no estudo de práticas de linguagem em contextos situados. Dessa forma, é importante compreender que o objeto de estudo da LA não é transparente nem neutro (SIGNORINI, 1998 *apud* REMPEL, 2020).

Segundo Demo (1982), o objetivo básico da ciência é descobrir e intervir na realidade e, embora insista, do ponto de vista ideológico, na objetividade e na neutralidade a ela imputada como inerente, tal isenção ideológica não existe. Até mesmo as ciências naturais, ao estudar uma realidade física em que não há a manifestação ideológica, apresentam justificção política de suas posições sociais no tratamento dessa realidade ou no uso que faz dela (DEMO, 1982).

²⁹ O grupo de pesquisadores/as desse projeto guarda-chuva tem trabalhado com pesquisa participante e entendido que ela é um tipo de pesquisa-ação. Nosso objetivo com a pesquisa é que as pessoas envolvidas assumam um papel no desencadeamento das atividades, incluindo o aprofundamento dos conhecimentos que serão necessários para essas atividades.

A ideologia é menos invisibilizada nas ciências sociais, visto que a posição quanto ao conhecimento nas ciências sociais tem se constituído de forma distinta, principalmente a partir da virada discursiva ou linguística em ciências sociais e humanidades.

A presente pesquisa consiste em um estudo do tipo Pesquisa Participante (PP) que funda, cientificamente, uma opção política que deixa visível sua perspectiva orientada por determinada ideologia. Essa opção ideológica clara é o que permite o controle ideológico, uma vez que controle da ideologia (não sua supressão) é um dos compromissos metodológicos mais fundamentais das ciências sociais. A PP é predominantemente prática, estando inserida no âmbito da pesquisa prática, podendo até ser considerada como sinônimo dela. De acordo com Demo (1982, p. 27):

A pesquisa participante pode ser alocada dentro do espaço da pesquisa prática, como corrente específica, embora prefiramos colocar ambas como sinônimas. A pesquisa participante busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto, de tal sorte a eliminar a característica de objeto. A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino. Ao pesquisador que vem de fora cabe identificar-se ideologicamente com a comunidade, assumindo sua proposta política, a serviço da qual se coloca a pesquisa.

Nessa forma de pesquisa, há uma identidade totalizante entre sujeito e objeto, uma fusão de ambos ao ponto que a característica de objeto é praticamente eliminada, visto que a população pesquisada é estimulada a participar ativamente da pesquisa e produzir conhecimentos, intervindo na própria realidade e assumindo seu próprio destino. A descoberta da realidade se dá de maneira direta por meio da prática política e, no plano da demarcação científica predominante, a PP funda-se no critério da prática.

Apesar desse aspecto fundamental da PP, é preciso ter cautela com o fanatismo ou com o ativismo da prática, o que se resguarda, de acordo com Demo (1982), por meio da relação dialógica entre teoria e prática, tendo em vista que uma base teórica sólida é imprescindível para a garantia de validade científica.

Outros métodos podem ser abarcados pela PP, que contém, também, elementos da pesquisa empírica, ao buscar compreender seu objeto a partir do contato com a realidade. A diferença, contudo, está na definição de uma prática que se compromete com a realização histórica desde uma opção político-ideológica (DEMO, 1982).

Na PP, há aproximação entre o pesquisador e a comunidade estudada, representando uma ligação entre ciência e condições histórico-sociais. O problema de pesquisa passa a se originar da comunidade, sendo de grande relevância o levantamento de indicadores sociais.

Todos os envolvidos na pesquisa se tornam pesquisadores, sendo predominante nela o elemento educativo, em um processo de conscientização e mobilização para a transformação estrutural (ALEXANDRE, 2009).

Ao utilizar a PP em contextos educacionais, as/os estudantes participantes da pesquisa podem engajar-se politicamente, buscando compreender realidades postas e participando ativamente dos processos de tomada de decisão. Isso, contudo, ocorre de forma diferente em um contexto de produção de um jornal escolar onde, além de objeto e realidade a conhecer e intervir, também é objeto de aprendizagem. De toda forma, considerada a peculiaridade da situação de pesquisa e ensino, em convergência com o referencial teórico adotado neste estudo, buscou-se que as/os participantes da pesquisa pudessem, em alguma medida, se envolver com uma pesquisa participante e vivenciar situações que desencadeassem processos de transividade dialógica a partir de práticas sociais situadas.

4.2 O CAMPO, OS PARTICIPANTES E AS NOVAS CONDIÇÕES DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL³⁰

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Municipal (C.E.M.) Giovania de Almeida, uma escola da rede pública municipal de Balneário Camboriú-SC, que atende atualmente cerca de 122 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. O grupo de participantes da pesquisa constituiu-se por 10 das/os 26 alunas/os de uma turma de 9º ano, com idade entre 13 e 16 anos, oriundas/os de dois bairros da cidade de Balneário Camboriú, e do centro da cidade de Itapema.

A professora-pesquisadora é licenciada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2011), onde também se especializou em Docência Universitária no ano de 2015, e, como dito anteriormente, realizou esta pesquisa como mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras (UFSC/2019-2021). Atua como professora desde 2010, tendo lecionado em escolas públicas e particulares de municípios dos

³⁰ Essa modalidade a que chamamos *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 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, 2021).

estados de São Paulo, Paraná, Bahia e Santa Catarina. No contexto da pesquisa, é professora efetiva de língua portuguesa na rede municipal de Balneário Camboriú, com carga horária de 40 horas, onde está em efetivo exercício desde 2017, lecionando disciplinas de língua portuguesa (sexto ao nono ano do EF) e leitura (primeiro ao quinto ano do EF).

Por ser uma escola pequena, o C.E.M. Giovania de Almeida conta com apenas uma turma de cada ano do ensino fundamental, e a professora-pesquisadora trabalha com as/os participantes da pesquisa desde quando elas/eles estavam no sexto ano (2017). Isso propiciou, na condição de professora-pesquisadora, um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desde o sexto ano, a turma já apresentava um perfil heterogêneo quanto à aprendizagem, sendo possível, por exemplo, verificar diferentes níveis de comprometimento com os estudos e as tarefas escolares; maior ou menor gosto pelas atividades de leitura e a existência de hábitos distintos em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Apesar de procurar promover as práticas de linguagem mediadas por diferentes gêneros discursivos, reconheço que essa heterogeneidade na turma persistiu até o nono ano (2020), momento no qual se desenrolou este estudo.

Era perceptível que as/os alunas/os que mantinham práticas mais frequentes de leitura, inclusive muito além daquelas propostas pela professora, apresentavam melhor repertório linguístico e de conhecimento de mundo e articulavam-se com maior facilidade nas suas produções textuais, fossem elas orais ou escritas. Isso também foi percebido durante a realização desse estudo, em que as/os participantes que cumpriram todas as etapas até a publicação das reportagens foram praticamente os mesmos que, desde anos anteriores, se envolviam ativamente e com muito interesse em atividades de leitura e escrita.

Dentre as várias atividades didáticas desenvolvidas durante esses quatro anos, destacam-se: o incentivo à leitura de livros emprestados na biblioteca escola; a leitura de textos menores de diferentes gêneros e a discussão desses textos com vistas à compreensão; a atividade de leitura de notícias em sites de jornalismo no laboratório de informática da escola; a produção e a revisão de textos de vários gêneros.

Cabe salientar que a escola conta com uma biblioteca com acervo considerável, disponível para empréstimo às/aos estudantes, o que geralmente ocorria, até o início de 2020, uma vez por mês. No mesmo espaço físico da biblioteca, há um laboratório de informática, com oito computadores, que foi implantado em 2018, podendo a escola também, desde então, contar

com a presença de um professor de informática para atender às/aos estudantes durante as aulas em que as/os professoras/es quisessem utilizar os computadores.

O projeto dessa pesquisa havia sido delineado conforme a prática de ensino presencial própria do ensino fundamental. Entretanto, o ano de 2020 foi um período atípico por causa da pandemia do novo Coronavírus³¹, o que fez com que, no final do mês de março, as aulas passassem a ser remotas. A Secretaria de Educação de Balneário Camboriú já vinha organizando a criação de e-mail institucional para as/os professoras/es da rede, a fim de que elas/es pudessem utilizar os recursos do *Google Workspace for Education* de acordo com o desejo e necessidade delas/es. Diante da preocupação com a chegada e disseminação do vírus no Brasil e dos decretos emitidos no país, o município de Balneário Camboriú suspendeu as aulas a partir do dia 18 de março.

A suspensão, a princípio, parecia temporária, pois ainda não se conhecia claramente as dimensões da chegada do novo Coronavírus no Brasil. No entanto, em poucos dias os servidores da Seduc e das unidades de ensino se organizaram para que, a partir do dia 30 de março, todos os alunos tivessem um e-mail institucional e pudessem acessar a plataforma *Google Sala de Aula* e participar de ensino remoto em caráter emergencial, retomando, assim, às aulas, mas em uma nova configuração.

A adaptação à nova situação precisou ocorrer de forma muito rápida, mas isso não quer dizer que tenha sido fácil. As/os professoras/es não receberam treinamento específico para o uso dos recursos da plataforma escolhida. Havia apenas alguns vídeos tutoriais para que alunas/os e professoras/es pudessem se inteirar do funcionamento da plataforma e pudessem usá-la efetivamente. Inicialmente, ficou combinado que cada docente deveria propor atividades de acordo com o número de aulas de cada disciplina. Eu tinha, naquele ano, turmas dos anos

³¹ “Em 30 de janeiro, o Comitê de Emergência da Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional. Em 11 de março, levando em consideração a amplitude de sua propagação mundial, veio a ser classificada como pandemia. [...] No Brasil, o Congresso Nacional reconheceu, para fins específicos, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, a ocorrência do estado de calamidade pública nos termos da solicitação do Presidente da República [...] No dia 17 de março, o governo do Estado decretou emergência, através do Decreto nº 515, por conta da pandemia de coronavírus. O Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020, declarou estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE (Classificação e Codificação Brasileira de Desastres) nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, com vigência de 180 (cento e oitenta) dias, suspendendo as aulas presenciais nas unidades das redes de ensino pública e privada, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, até 31 de maio. Este Decreto foi alterado por outro de número 587, de 30 de abril, que suspendeu as aulas nas unidades das redes de ensino pública e privada por tempo indeterminado. O Decreto nº 630, de 1º de junho, suspendeu até 2 de agosto de 2020 as aulas presenciais nas unidades das redes de ensino pública e privada, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente. Em 16 de junho, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 544 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19” (SED-SC, 2020, p. 9).

iniciais para as quais lecionava a disciplina de leitura (duas aulas semanais) e turmas dos anos finais, sendo que o sexto e o sétimo tinham cinco aulas semanais de língua portuguesa e o oitavo e o nono, quatro aulas.

Após algumas semanas de experiência, percebeu-se que postar atividades em uma quantidade equivalente ao mesmo número de aulas semanais da disciplina causava uma sobrecarga às/aos discentes (e também aos docentes, diga-se de passagem) que ainda estavam se adaptando à nova situação. Por isso, acertou-se que, a partir do dia 22 de abril, as/os professoras/es deveriam postar apenas uma atividade por semana em um dia específico para cada disciplina, sendo que quarta-feira seria o dia específico para a postagem de atividades de língua portuguesa, juntamente com a disciplina de artes.

Nesse mesmo dia, postei um recado na plataforma, explicando as mudanças para as/os estudantes. Além disso, sugeri que, durante aquela semana, elas/es realizassem as atividades pendentes de aulas anteriores e que respondessem um formulário para que pudéssemos fazer uma avaliação, a partir da perspectiva discente, das metodologias utilizadas e levantar as principais dificuldades da turma durante o ensino remoto. O formulário (Anexo I) apresentava questões com alternativas preestabelecidas, dando espaço para acrescentar, em algumas situações, uma nova resposta na alternativa *outros*.

Dos 26 alunos do nono ano, 23 estavam cadastrados na plataforma. Os demais, por não possuírem acesso à internet em casa ou por não terem equipamento para acessar a plataforma, retiravam, quinzenalmente, na escola, atividades impressas para serem realizadas em casa. Na semana em que buscavam novas atividades, entregavam as atividades recebidas na quinzena anterior para que fossem corrigidas pelas/os professoras/es. Antes dessa prática ser estabelecida, alguns/algumas estudantes que tinham dados móveis no celular apenas para acesso ao *Whatsapp*, recebiam as atividades e explicações enviadas pelas/os professoras/es por meio desse aplicativo.

O formulário para avaliação da metodologia e levantamento das dificuldades (Anexo I) foi disponibilizado apenas para as/os alunas/os cadastradas/os na plataforma *Google Sala de Aula*, sendo que 20 deles preencheram-no. Os números indicaram que a maioria dos alunos acessavam a plataforma por meio do celular. Quando questionados sobre a melhor forma de se aprender naquela circunstância, a maioria elegeu os vídeos com explicações como o melhor método. Quanto à não realização de atividades, as/os alunas/os indicaram vários motivos, sendo que predominaram estes: *não entendi o conteúdo*; *não entendi o que era para fazer*; *não tive tempo de fazê-las, pois eram muitas atividades* (Informação Escrita).

Quanto à melhor forma de se realizar atividades de compreensão textual, estudo da gramática ou de análise linguística, 15 alunos indicaram o formulário como sendo a melhor ferramenta, e um pequeno grupo elegeu atividades no caderno ou em editor de texto. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que a maioria das/os estudantes realizava atividades pelo celular, sendo mais fácil ler as questões na tela do aparelho e assinalar alternativas em um formulário do que digitar as respostas, por exemplo, em um editor de texto no celular. Além disso, atividades em formulário podiam ser vistas como mais fáceis ou mais cômodas e, nesse contexto de ensino remoto, pareceu às/aos alunas/os uma boa alternativa.

Em relação à produção textual, a turma ficou dividida praticamente pela metade entre as opções de escrever o texto no caderno (e enviar foto para correção) ou produzi-lo em um editor de texto. Até esse momento, já havia sido proposta a produção de um conto social sobre trabalho infantil para publicação em blog e, para o processo de revisão e reescrita do texto, foi mais prático que as/os estudantes usassem o editor de texto. Porém, era importante compreender as limitações impostas pela falta de computador, não sendo até mesmo saudável digitar textos longos no celular.

Quando questionadas/os sobre as principais dificuldades, a maioria das/os alunas/os indicou *problemas para entender plenamente o conteúdo das videoaulas, das leituras dos sites e dos documentos*. Um número reduzido de estudantes indicou outras problemáticas durante as primeiras semanas de ensino remoto, como: *usar editor de texto, falta de interesse e motivação, falta de organização*. É relevante frisar que nenhum aluno indicou *indisponibilidade de aparelho* como uma dificuldade para o estudo remoto (mesmo estando predefinida como uma das opções) e apenas um aluno marcou a opção *problemas com a internet*.

Em relação à busca de auxílio para realizar as atividades, metade das/os alunas/os disseram *pesquisar na internet*, quando não conseguiam compreender uma atividade. Outras opções também foram indicadas em menor número, como *pedir ajuda a um/a colega da mesma turma* e *pedir ajuda a amigos e familiares*. É relevante destacar que trinta por cento das/os alunas/os responderam que, se não compreendiam uma atividade, *deixavam-na em branco* e apenas um estudante marcou a opção: *peço ajuda à professora por meio de mensagem no ambiente virtual*. Esse último item pode revelar que talvez, até esse momento, as/os alunas/os ainda não estivessem plenamente adaptadas/os à nova forma de interlocução com a professora.

Ao serem questionadas/os sobre que recursos poderiam ser utilizados para melhorar o processo de aprendizagem durante o período de ensino remoto, as opiniões se dividiram entre as várias opções, na ordem decrescente de preferência: *usar mais formulários com questões de*

múltipla escolha; transmitir aulas ao vivo com a própria professora da turma; disponibilizar mais textos curtos para a leitura; disponibilizar links ou PDFs de livros para serem lidos; propor mais exercícios para serem feitos no caderno; postar videoaulas com qualquer outro/a professor/a; promover interação síncrona por áudio e vídeo entre todas/os as/os alunas/os da turma, como em uma videoconferência. Somadas a essas opções predefinidas, um aluno sugeriu: “Em geral mais prática, como uma tarefa opcional secundária talvez” (Informação Verbal).

Sobre a relevância dos conteúdos trabalhados até aquele momento na disciplina de língua portuguesa, considerando o contexto de ensino remoto ocorrido em virtude da pandemia, as/os alunas/os foram questionadas/os da seguinte maneira: “Numa escala de 1 a 5 onde 1 significa pouco importante e 5 significa muito importante, como você classificaria as atividades sugeridas de língua portuguesa em relação ao seu aprendizado neste período?”. Trinta e cinco por cento indicaram 3, quarenta e cinco por cento indicaram 4 e vinte por cento indicaram 5. Dessa forma, até aquele momento, as/os estudantes, em sua maioria, conferiam um grau considerável de importância aos conteúdos trabalhados nas primeiras semanas de aula. Creio ser relevante destacar que o grupo de docentes havia sido orientado a utilizar as primeiras semanas apenas como revisão dos conteúdos trabalhados presencialmente nos meses de fevereiro e março. Além de fazer essa revisão, a professora-pesquisadora também introduziu práticas não realizadas ainda presencialmente, como, por exemplo, a produção de texto do gênero conto (gênero estudado presencialmente) e ampliação das análises de períodos compostos por coordenação e subordinação, que haviam sido apenas introduzidas presencialmente.

Sobre o nível de envolvimento da/o estudante nos estudos naquele período, elas/es foram questionadas/os da seguinte forma: “Numa escala de 1 a 5 onde 1 significa pouco envolvimento e 5 significa muito envolvimento, como você classificaria a sua atuação como aluno em ambiente virtual?”. Curiosamente nenhum/a aluno/a indicou a opção 5. A maioria assinalou 3 e 4, indicando um nível de envolvimento regular ou bom.

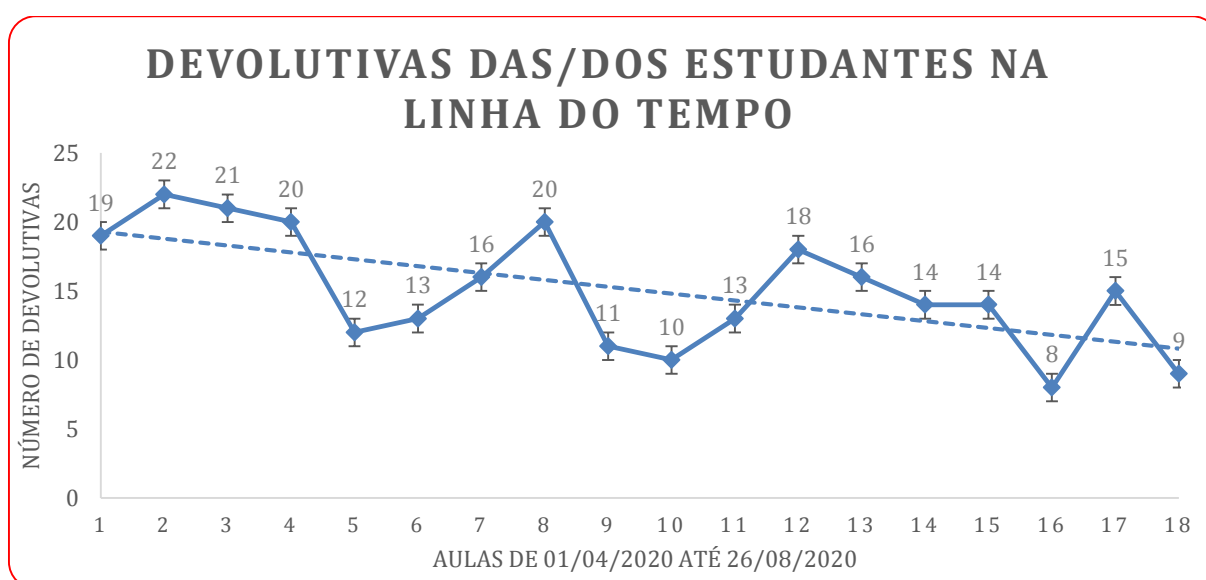
A última questão do formulário era aberta, e as/os alunas/os podiam dar sugestões, registrar reclamações ou tecer elogios. Nessa questão, surgiram vários agradecimentos, reconhecendo o esforço das/os docentes naquele contexto adverso e por, naquele formulário, haver uma tentativa da minha parte de compreender as/os estudantes. Algumas reclamações surgiram como a falta de praticidade no uso do documento de edição de texto e o uso de texto escrito para explicar conteúdo e/ou atividades. Vale ressaltar que, até aquele momento, as

interações feitas entre docentes e discentes se davam apenas por textos escritos, salvo alguns vídeos postados que estavam relacionados ao conteúdo estudado, mas não havia sido produzido pelas/os próprias/os docentes. Ainda nessa questão aberta, alguns/os alunos/as comentaram que estava difícil acompanhar as atividades e que não estavam entendendo plenamente os conteúdos trabalhados. Houve também a sugestão da realização de videoaulas com a própria professora da turma, ou simplesmente a postagem de mais vídeos explicativos produzidos por qualquer outro/a professor/a.

A partir dessa avaliação e levantamento de dificuldades, a professora-pesquisadora pôde direcionar um pouco melhor o trabalho pedagógico remoto e, à medida que estudantes e professora, iam conhecendo melhor as ferramentas da plataforma, as experiências de interação, síncrona ou assíncrona, tornaram-se mais frequentes e proveitosas.

No final do mês de abril, é possível perceber o início de um declínio no nível de participação das/os estudantes. Durante o período de ensino remoto que antecedeu o início da pesquisa (01 de abril a 26 de agosto), pôde-se verificar que o número de devolutivas de atividades das/os estudantes, por meio da plataforma *Google Sala de Aula*, havia sofrido uma forte queda, conforme observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Número de devolutivas realizadas por estudantes do nono ano no período de 01/04/2020 a 26/08/2020



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao se comparar o início com o fim do período considerado, além da queda de participação das/os estudantes, observa-se também alguns picos de participação que se referem,

principalmente, a atividades feitas em formulários. Esses dados revelam que, ao iniciar o período de recorte da pesquisa, o número de estudantes participantes assíduas/os ou engajadas/os no ensino remoto já era reduzido.

Ao se aproximar a data para início da pesquisa com as/os estudantes, conforme programado no projeto de pesquisa, a professora-pesquisadora organizou o contato com elas/es por meio eletrônico. O convite para a participação da pesquisa foi feito por meio do *WhatsApp* com o intuito de que o contato fosse mais direto e rápido. No dia 21 de agosto, enviei uma mensagem de texto para vinte e quatro estudantes³², juntamente com o link de um vídeo no *YouTube*, direcionado aos pais, em que eu explicava resumidamente de que se tratava a pesquisa. Além disso, foi enviado para cada estudante, nessa mesma mensagem, uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de que eles pudessem lê-lo e decidirem, mediante a autorização dos seus respectivos responsáveis, participar ou não da pesquisa.

De toda a turma, dez estudantes responderam à mensagem, aceitando participar da pesquisa e quatro responderam dizendo que não gostariam de participar. Os demais não responderam à mensagem. Fazia duas semanas que havíamos retomado as aulas remotas após um período de recesso escolar do mês de julho e, a essa altura, a escola, por meio da orientação escolar, buscava manter contato com as/os alunas/os, motivando-as/os a continuarem realizando as atividades de estudo, pois a baixa participação desta turma era comum a todas as disciplinas.

Embora apenas dez estudantes tenham aceitado participar da pesquisa, as atividades do plano de intervenção pedagógica foram realizadas com toda a turma³³, sem nenhuma distinção, ou seja, esperava-se que todas/os estudantes realizassem todas as tarefas propostas, o que não ocorreu. No último trimestre do ano, boa parte das/os estudantes arrefeceu seu interesse nos estudos, não realizando atividades de nenhuma disciplina.

A princípio, eu tinha planejado coletar as assinaturas no TCLE (Apêndice A) e no TALE (Apêndice B) na escola, por meio de pré-agendamento. No entanto, no dia 22 de agosto, foi divulgado um decreto municipal proibindo atendimento presencial nas unidades escolares como medida de contenção do contágio pelo novo Coronavírus. Dessa forma, agendei com

³² Dois dos vinte e seis estudantes não foram contatados por não possuírem número de *WhatsApp* para contato. Além disso, não tive tempo hábil para redigir o convite para participar da pesquisa a tempo de ser entregue para essas/es estudantes juntamente com o material impresso.

³³ As atividades do plano pedagógico foram realizadas em harmonia com o plano de aulas para o terceiro trimestre daquele ano letivo (Apêndice E). Dessa forma, com finalidade de avaliação, houve também, durante esse período, atribuição de notas às atividades, que eram repassadas aos estudantes por meio do *Google Sala de Aula*.

as/os participantes um horário para ir até sua casa, seguindo medidas de distanciamento e proteção, a fim de coletar assinatura de cada estudante e de seu respectivo responsável³⁴.

Diante desse contexto, percebe-se que o ensino remoto e o contato não presencial dificultaram, dentre outras coisas, a manutenção do vínculo escolar com os estudantes e o processo de aceite para participação da pesquisa. Assim sendo, apesar de a turma contar com 26 estudantes, analiso detidamente, nesta pesquisa, o percurso apenas dos dez que aceitaram participar do estudo e cujos responsáveis assinaram a devida documentação, autorizando a sua participação.

A pesquisa iniciou-se no dia dois de setembro e, de acordo com o projeto, deveria se encerrar no dia 25 de novembro. Esse recorte temporal, apesar de curto, permitiu, a partir de um plano de intervenção pedagógica, coletar dados que serão analisados mais detidamente no próximo capítulo. Inicialmente, no projeto de pesquisa, previa-se que a intervenção pedagógica ocorresse de forma presencial; no entanto, algumas adaptações foram necessárias para adequar o plano à nova realidade de ensino remoto.

A primeira mudança se deu em relação ao tempo, pois o formato das aulas remotas limitou o número de encontros para dedicação ao projeto. Anteriormente, nas aulas presenciais, tínhamos 4 aulas por semana com o nono ano, sendo uma aula na quarta-feira, outra na quinta-feira e duas aulas na sexta-feira. No novo formato de ensino, cada disciplina poderia ter apenas um encontro virtual semanal com a turma, sendo quarta-feira o dia destinado para aulas síncronas das disciplinas de língua portuguesa e arte. Esses encontros virtuais não eram obrigatórios, pois ficou acordado com a equipe pedagógica da escola que cada professor/a se organizaria para fazê-los ou não com as suas turmas. De qualquer forma, na mudança do ensino presencial para o remoto, passou-se de três encontros semanais para, no máximo, um encontro virtual semanal.

A fim de organizar melhor o trabalho nessas novas condições, criei um cronograma das atividades do projeto (Apêndice D). Para cumprir o prazo de encerramento da pesquisa, eliminei do planejamento a etapa 6 (conforme pode ser visto no plano no Apêndice C) que consistia em uma “oficina para discutir sobre os discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet e para experimentar formas de relatos nos vários gêneros disponíveis nessas esferas”. Essa supressão gerou, em certa medida, um prejuízo, pois ela seria uma abordagem necessária para atender um dos objetivos da pesquisa. No capítulo de análise, retomaremos essa discussão.

³⁴ Procedi dessa forma por não conhecer o TCLE digital.

Outra adaptação ocorrida no plano de intervenção pedagógica causada pela mudança nas circunstâncias de ensino foi uma modificação na realização de assembleias. Essa era uma prática já realizada em pesquisas do mesmo grupo (BONINI, 2017; BERGAMO, 2018; REMPEL, 2020) com o objetivo de garantir a interlocução com as/os participantes da pesquisa e propiciar a elas/es experiências democráticas de tomada de decisão em relação ao projeto. Para adaptar o projeto às aulas remotas, usei a gravação de vídeos para falar às/aos estudantes, o formulário do Google para ouvi-los e a ferramenta “Pergunta” do *Google Sala de Aula* para promover a interação entre os participantes.

A ferramenta *Google Meet* para encontros síncronos também foi usada, mas devido ao número pequeno de participantes em experiências anteriores, eu tinha planejado utilizar essa ferramenta mais para retomar orientações e para esclarecer dúvidas das/os estudantes, em semanas alternadas. A realização das oficinas também foi feita por essa ferramenta, mas se deu em caráter de aulas expositivas síncronas, que também foram gravadas e disponibilizadas para as/os estudantes na plataforma de estudos.

Em relação às/aos alunas/os que não possuíam acesso à internet e, por conseguinte, não utilizaram as ferramentas do *Google Sala de Aula*, estas/es receberam atividades a cada duas semanas entregues pela equipe pedagógica da escola. O responsável por cada estudante deveria ir até a escola buscar as atividades novas e entregar as atividades feitas pela/o aluna/o da quinzena anterior. Na medida do possível, tentei oferecer o mesmo material para essas/es estudantes com a devida adequação; no entanto, foi muito difícil fazê-lo, pois não tive disponibilidade de tempo, por exemplo, para transformar as videoaulas em material impresso. Nesse ponto, tentei aproveitar o livro didático para abordar o gênero reportagem com essas/es estudantes, mas naquilo que dependia da internet, como a própria pesquisa, a adaptação não foi realizada com êxito.

Para possibilitar a experiência da pesquisa ao grupo de estudantes sem acesso à internet, planejei agendar um dia e um horário para que essas/es alunas/os pudessem realizar a pesquisa na escola, seguindo todas as determinações sanitárias de contenção à propagação do novo Coronavírus. A partir de 8 de setembro, a escola passaria a ter atendimento presencial aos responsáveis todos os dias em horário regular e, caso algum/a docente precisasse usar o espaço escolar, bastaria agendar um dia e um horário para isso. Essa estratégia, no entanto, não foi aplicada com êxito, pois esse grupo de estudantes, nesse período de tempo da pesquisa, distanciou-se de tal forma que não mais realizavam as atividades propostas pelas/os docentes, não respondendo sequer as mensagens enviadas. Apenas dois estudantes do material impresso

permaneceram enviando as atividades feitas e um deles, participante da pesquisa, não demonstrou interesse em ir até a escola para fazer sua pesquisa. Isso é o que pude constatar desse aluno, já que, apesar de costumeiramente responder as minhas mensagens, não se pronunciou quando eu tentei agendar com ele um dia para realizar essa prática na escola.

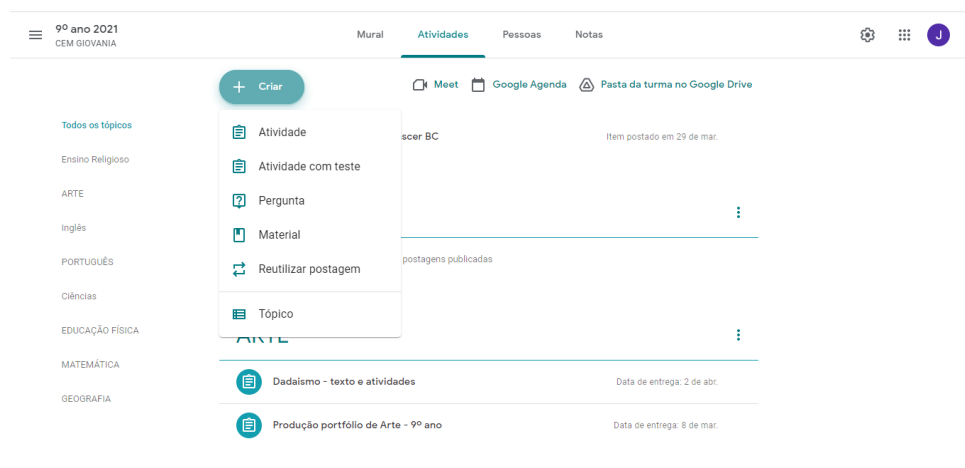
4.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Considerando que, segundo Demo (1982, p. 8) “as realidades sociais se manifestam sob formas mais qualitativas do que quantitativas”, que a geração de dados sucede à interpretação teórica e que é necessário ir além da face mensurável da realidade para analisá-la em seu conjunto, escolhemos os seguintes procedimentos de geração de dados: observação participante e pesquisa documental.

Os dados foram produzidos a partir da implementação do plano de intervenção pedagógica durante o ensino remoto emergencial, que resultou na geração de vários documentos, principalmente textos de interação verbal escrita. Dessa forma, os dados analisados são constituídos por (i) gêneros utilizados para interlocução durante as aulas remotas (formulários, comentários, aula síncrona no *Google Meet*, gravação das aulas, cronograma, mensagens de *WhatsApp*, dentre outros) e (ii) textos de diversos gêneros utilizados para a concretização da escrita da reportagem (fichamento, entrevista e as reportagens produzidas em suas várias versões - duas ou mais, a depender da/o estudante).

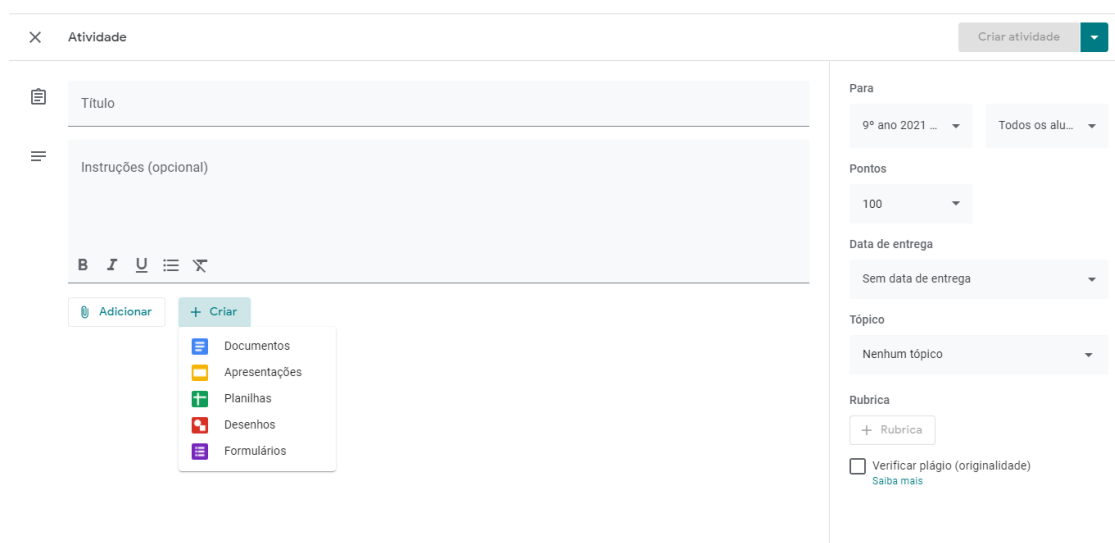
O *Google Sala de Aula* foi a plataforma adotada por toda a rede municipal de Balneário Camboriú, sendo, por isso, a plataforma utilizada nessa pesquisa durante a implementação do projeto de intervenção pedagógica. Essa plataforma reúne em um único ambiente todos os documentos e recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem. Assim, para uma aula assíncrona, é possível disponibilizar às/aos estudantes, por exemplo, um arquivo em PDF (*Portable Document Format*) para leitura, um link para assistir a um vídeo no *YouTube* ou qualquer outro vídeo hospedado no Drive da/o docente. Também é possível gerar formulários (*Google Forms*) com questões abertas e/ou de múltipla escolha e compartilhar arquivos de apresentação ou de edição de texto (*Google Docs*), decidindo se os estudantes podem apenas visualizar ou também editar o arquivo. Ademais, é possível gerar um arquivo para edição individual de cada estudante ou postar um único arquivo que possa ser editado por todos.

Figura 3: Área disponível para criação das atividades na plataforma *Google Sala de Aula* de acordo com a disciplina



Fonte: *print screen* da tela do *Google Sala de Aula* configurada para o 9º ano do C.E.M. Giovania de Almeida.

Figura 4: Área disponível para descrição da atividade, orientações para as/os estudantes e disponibilização de material de estudo



Fonte: *print screen* da tela do *Google Sala de Aula* configurada para o 9º ano do C.E.M. Giovania de Almeida.

Somado a esses recursos, há outra importante ferramenta utilizada para interlocução entre estudantes e docentes, que é o comentário (da turma ou particular). Em cada atividade postada, é possível enviar, em um campo próprio, uma pergunta à/ao docente, que, por sua vez, receberá uma notificação em sua caixa de entrada no e-mail. Quando o/a professor/a responde o comentário no ambiente do *Google Sala de Aula*, a/o estudante que enviou a pergunta também recebe um e-mail, notificando-a/o sobre essa ação. Essa interação pode ser particular, quando

apenas um/a estudante e a/o docente interagem por meio do comentário particular, ou pode ser pública, quando os comentários são redigidos no campo “comentário da turma” e fica visível para todos as/os estudantes cadastradas/os naquela turma.

O *Google Sala de Aula* pode ser acessado por meio de computador ou por meio de *smartphones* e *tablets*, usando aplicativo próprio disponível para download gratuito em loja de aplicativo tanto para dispositivos *Android* quanto para *iOS (iPhone Operating System)*. Nesse ambiente virtual, é possível adicionar usuários como *professores* ou como *alunos*. O primeiro tipo de usuário é quem cria, organiza e gerencia as turmas virtuais; já o segundo, acessa a plataforma para realizar as atividades postadas pelos professores.

Na nossa experiência com esse ambiente virtual de aprendizagem, foram incluídas/os, em uma mesma turma virtual, todas/os professoras/es do nono ano e cada tópico da turma recebeu o nome de uma das disciplinas. Ao realizar a postagem das atividades, cada docente deveria selecionar o tópico da sua disciplina, onde elas eram organizadas por ordem cronológica (da mais recente para a mais antiga). Dessa forma, a cada postagem realizada por um/a professor/a, a cada devolutiva realizada por um/a estudante e a cada pergunta enviada por ela/e, todos as/os docentes eram notificadas/os por meio de um e-mail. Apesar desse recurso possibilitar e favorecer o trabalho interdisciplinar, ele praticamente não ocorreu.

4.4 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para a condução da prática empreendida nesta pesquisa, elaborei e executei um plano de intervenção pedagógica³⁵, cuja elaboração converge com os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa. Inicialmente, o plano contava com dez etapas, conforme pode ser observado no apêndice C; no entanto, devido à adaptação às novas circunstâncias de ensino, foi necessário reduzir para nove o número de etapas e redimensionar cada uma delas, não sendo possível aprofundar algumas importantes discussões. Esse plano de intervenção pedagógica foi executado de acordo com um cronograma disponibilizado às/aos estudantes no início da execução desse projeto e que também pode ser observado no apêndice D deste trabalho.

A implementação do plano pedagógico se iniciou no dia 2 de setembro e finalizou no dia 11 de dezembro, data do meu último contato com as/os participantes da pesquisa. Apesar de considerar essa data para a finalização da pesquisa, a última postagem de atividade na

³⁵ Esse plano se constitui também como um delineamento de proposta pedagógica para futuras práticas de ensino de língua portuguesa, conforme orientações para trabalho de conclusão final do Mestrado Profissional em Letras.

plataforma ocorreu no dia 18 de novembro. Dessa forma, as atividades do plano de intervenção pedagógica foram realizadas a partir da definição e da realização dessas etapas, como pode ser observado a seguir:

1. Apresentação do projeto

Essa etapa se deu em dois momentos. No primeiro deles, 2 de setembro, as/os estudantes ainda estavam finalizando uma atividade anterior ao projeto, por isso realizamos um encontro pelo *Meet* apenas para passar algumas informações mais gerais sobre o projeto, estabelecer alguns acordos sobre os encontros virtuais e ouvir as/os participantes quanto a suas expectativas. Participaram desse encontro apenas quatro estudantes. Dessa forma, para garantir melhor envolvimento dos participantes, postei, no dia 9 de setembro, a primeira atividade do projeto que consistia em assistir um vídeo curto de apresentação do projeto, ler o cronograma de atividades proposto pela professora-pesquisadora e preencher um formulário com informações relacionadas ao conhecimento que elas/es tinham sobre o âmbito jornalístico-midiático, às experiências delas/es com esse campo e às suas expectativas em relação ao projeto.

2. Análise de sites de jornalismo

Essas análises foram desenvolvidas com as/os participantes em três atividades distintas com o objetivo de ampliar a compreensão delas/es sobre a atividade jornalística, a organização dos sites de jornalismo, bem como suas possíveis formas de financiamento e os prováveis interesses e objetivos de cada um dos veículos de imprensa analisados. A primeira atividade, postada no dia 16 de setembro, consistia em responder algumas perguntas sobre o jornalismo a partir da apreciação de um vídeo produzido pelo *Énois Laboratório de Jornalismo*³⁶. No dia seguinte, 17 de setembro, a professora-pesquisadora realizou encontro no *Meet*³⁷ com objetivo de retomar a discussão iniciada no dia anterior sobre o jornalismo e propor a análise de sites pelas/os participantes da pesquisa. No final do encontro, as/os estudantes foram orientadas/os a

³⁶ De acordo com a descrição presente no tópico *Sobre* de seu canal no Youtube, “A Énois é um laboratório que trabalha para impulsionar diversidade e representatividade no jornalismo. Foi fundada em 2009 com a Escola de Jornalismo (EJ), voltada ao público jovem. Em 2014, a EJ se expandiu para a internet e se tornou a primeira escola on-line de jornalismo no Brasil. Em cursos presenciais, mais de 500 jovens da periferia se formaram em jornalismo e mais de 4 mil estudantes passaram pela Escola de Jornalismo on-line. Ao longo do tempo, esses jovens, por meio da Énois, produziram conteúdo em parceria com veículos de abrangência nacional. Foram mais de 80 reportagens produzidas pela agência, publicadas em veículos parceiros, como UOL Tab, The Intercept, The Guardian, Nexo, BBC e outros”. (ÉNOIS, ©2012).

³⁷ O encontro estava programado para ocorrer no dia 16, mas, devido a uma reunião pedagógica realizada pela equipe escolar no mesmo dia, foi necessário remarcar a aula síncrona para o dia seguinte, garantindo, assim, o cumprimento do cronograma proposto.

escolher um site de jornalismo, que poderia ser um dentre aqueles que haviam sido sugeridos durante a aula ou que seriam sugeridos na postagem de uma nova atividade³⁸. Dessa forma, para atender às necessidades dessa discussão, foi necessário postar duas atividades em uma mesma semana (vigésima semana). Por fim, no dia 23, as/os estudantes realizaram a apresentação de suas análises e, posteriormente, a professora-pesquisadora organizou um quadro comparativo dos sites analisados e disponibilizou-o na plataforma para a apreciação das/os estudantes, que deviam comentar, por meio da ferramenta *Pergunta*, aquilo que mais tinha lhes chamado a atenção.

3. Estudo de texto do gênero reportagem

Para realizar essa etapa, foram necessárias duas atividades, cujas postagens na plataforma ocorreram no dia 30 de setembro e no dia 7 de outubro. Na primeira atividade, as/os estudantes deveriam ler uma reportagem publicada no jornal *El País*, no próprio site do jornal, e responder algumas questões dissertativas sobre a leitura do texto. As questões do formulário relacionavam-se à compreensão textual e à observação dos elementos que compõem o gênero reportagem. No segundo momento dessa etapa, houve uma reunião no *Meet*, gravada e postada posteriormente na plataforma, em que a professora-pesquisadora retomou a atividade da semana anterior, discutindo o texto e, principalmente, as questões em que as/os estudantes demonstraram mais dificuldades. Além disso, como atividade individual assíncrona, foram propostas algumas questões relacionadas aos discursos direto e indireto e o reenquadramento de vozes em uma reportagem.

4. Planejamento do jornal escolar on-line

Para essa etapa, previa-se, no plano original, uma assembleia. Mesmo com o ensino remoto, esperava-se que fosse possível realizar esse momento por meio de uma reunião no *Meet*. No entanto, devido ao baixo número de participantes nesses encontros síncronos (até essa etapa, eram quatro), foi necessário proporcionar às/aos estudantes uma forma assíncrona de participarem da organização do JEO. Sendo assim, as/os estudantes puderam fazer suas proposições por meio de um formulário, em que havia questões para nortear as suas sugestões em diferentes aspectos da construção do JEO. O formulário (Apêndice F) foi disponibilizado

³⁸ No encontro pelo *Meet* Atividade S20 (17/09), a professora apresentou, nesta ordem, seis jornais digitais: Nexo Jornal; Brasil de Fato; DW Brasil; CNN; G1 e Diarinho. Dentre eles, somente Brasil de Fato não foi escolhido por nenhum/a estudante para análise. Além desses, outros quatro jornais foram sugeridos para as/os alunas/os na atividade postada na plataforma de estudos: ND Mais e Fórum (escolhidos para análise) e El País e Santa (jornais on-line não analisados por nenhum/a estudante).

na plataforma no dia 14 de outubro e, na semana seguinte, em uma aula síncrona no *Meet*, a professora-pesquisadora apresentou às/aos participantes um resumo das principais proposições feitas pelas/os estudantes até aquele momento, discutindo as implicações daquelas sugestões para a construção do JEO.

5. *Oficina de técnicas de pesquisa*

No dia 21 de outubro, realizamos uma aula síncrona no *Meet* sobre algumas técnicas úteis e alguns processos necessários para a escrita de uma reportagem. A aula foi gravada e disponibilizada na plataforma, juntamente com alguns pontos a serem definidos pelas/os estudantes antes do início da escrita da reportagem. Essa atividade foi proposta por meio do recurso *Pergunta*, a fim de que fosse possível existir cooperação entre as/os alunas/os e que pudessem dar sugestões uns aos outros. Como na semana seguinte não haveria postagem de atividades devido à realização de Conselho de Classe, a atividade poderia ser realizada durante esse período de duas semanas.

6. *Apuração de dados*

Nessa etapa, as/os estudantes foram orientadas/os a realizarem sua pesquisa para a escrita da reportagem. Na atividade criada na plataforma no dia 4 de novembro, foi disponibilizado um arquivo de edição de texto (*Google Docs*) para cada estudante, onde deveriam realizar um fichamento, a partir de, pelo menos, três fontes diferentes de pesquisa.

7. *Oficina sobre entrevista*

Essa etapa foi um segundo momento de produção em que se esperava um trabalho ativo por parte das/dos estudantes, pois elas/es deveriam selecionar e entrevistar pessoas com o objetivo de apurar mais informações para a produção da reportagem. Como havia apenas uma semana disponível para a realização dessa atividade, sugeri que, se fosse necessário, procurassem entrevistas prontas e disponíveis na internet para citar em seus textos. No dia em que essa atividade foi proposta, realizamos mais um encontro pelo *Meet*, onde pude detalhar melhor como a entrevista poderia ser feita e como poderiam proceder quanto ao enquadramento das vozes dos entrevistados na escrita da reportagem. A aula foi gravada e disponibilizada na plataforma, juntamente com a apresentação usada durante a aula síncrona.

8. *Escrita, revisão e edição da reportagem*

Finalmente, com a apuração já finalizada, no dia 18 de novembro, disponibilizei na plataforma um documento de edição de texto (*Google Docs*) para cada estudante, juntamente com algumas orientações sobre a escrita do texto. Na semana seguinte, conforme eu recebia os textos das/os estudantes, eu realizava sugestões para a revisão dos textos. O processo de revisão se estendeu até o início do mês de dezembro e, por falta de tempo, as/os estudantes não puderam participar diretamente da edição e publicação dos textos, sendo essa tarefa realizada pela professora-pesquisadora.

9. *Publicação do jornal escolar on-line*

Para o início da edição e publicação das reportagens, realizamos um encontro no *Meet*, em que o professor de informática apresentou a estrutura do site em que ele estava trabalhando para o JEO. As/os estudantes puderam discutir alguns aspectos como *layout*, cores, disposição dos textos, posição das imagens, dentre outras coisas. O site concluído só foi divulgado entre as/os alunas/os no dia 11 de dezembro, quando já tinham se formado e não mais realizavam atividades na plataforma.

4.5 DIRETRIZES DE ANÁLISE

São observados, nos dados gerados, dois focos: 1) o processo de pesquisa e sua relação com a apuração de dados para a produção das reportagens; 2) a constituição da prática social na reportagem e sua relação com as práticas acadêmicas de relato de pesquisa.

A análise dos dados gerados através dos instrumentos já elencados se deu em um processo que acompanhou aspectos que atenderam às questões de pesquisa. No gênero reportagem produzido pelos/a estudantes, analisei **as ações de produção** determinadas **pelas relações genéricas de sistema de gêneros e da comunidade discursiva** (BONINI, 2011b). Em relação à **prática social**, considerei, na análise dos gêneros, duas instâncias: a **produção do JEO** (práticas jornalísticas) e as **aulas no contexto escolar de ensino remoto** (práticas escolares).

Para facilitar, durante a análise, a menção às atividades e aos textos produzidos, apresento, a seguir, um quadro com a identificação das atividades e os recursos/gêneros utilizados em cada semana de estudo remoto. Ao me referir a alguma determinada interação de ensino-aprendizagem por meio da plataforma, do material impresso ou do *WhatsApp*, o faço

identificando o recurso/gênero utilizado para a interação, seguido da letra S (inicial de semana) e o número equivalente à semana de estudo remoto em que a atividade foi realizada. Por exemplo, ao analisar as respostas dos estudantes ao formulário aplicado no dia 09 de setembro, utilizo o nome *Formulário S19*, visto que ele foi aplicado na Semana 19 do projeto.

Quadro 3: Atividades e recursos utilizados para concretização do plano de intervenção pedagógica conforme ordem cronológica

Semana	Data	Atividades	Recursos/Gênero produzido
18	02/09	Apresentação do projeto	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona)
19	09/09	Apresentação do projeto	- Vídeo autoral (produzido pela professora-pesquisadora) - Cronograma - Formulário
20	16/09	O que é o jornalismo	- Vídeo no Youtube “O que é jornalismo” (ÉNOIS, 2013): https://youtu.be/UfvBU7iWmdY - <i>Pergunta</i> ³⁹ (Respostas das/dos estudantes)
20	17/09	Análise de sites de jornalismo	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona) - Vídeo autoral (gravação da aula síncrona)
21	23/09	Análise de sites de jornalismo	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona) - Apresentação das análises (slides, editor de texto ou comentário particular)
21	25/09	Análise de sites de jornalismo	- Quadro comparativo - <i>Pergunta</i> (Respostas das/dos estudantes)
22	30/09	Estudo de texto do gênero reportagem	- Formulário - Link do site para ler a reportagem (BASSETS, 2020): https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-27/um-milhao-de-mortos.html
23	07/10	Estudo de texto do gênero reportagem	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona) - Vídeo autoral (gravação da aula síncrona) - Documento PDF (apresentação de slides utilizada pela professora-pesquisadora durante aula síncrona) - Questões para comentário particular
24	14/10	Planejamento do jornal escolar	- Formulário
25	21/10	Oficina sobre técnicas de pesquisa	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona) - Vídeo autoral 1 e 2 (gravação da aula síncrona) - Documento PDF (apresentação de slides

³⁹ Esse item *Pergunta* se refere ao recurso do *Google Sala de Aula* que se assemelha a um fórum de discussão. Por meio desse recurso, é possível que as/os participantes visualizem o que cada colega escreveu e também respondam a esses textos, se assim o desejarem.

			utilizada pela professora-pesquisadora durante aula síncrona) - <i>Pergunta</i> (Respostas das/dos estudantes)
26	04/11	Apuração de dados	- <i>Google Docs</i> (editor de texto para produção de fichamento)
27	11/11	Oficina sobre entrevista	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona) - Vídeo autoral (gravação da aula síncrona) - Documento PDF (apresentação de slides utilizada pela professora-pesquisadora durante aula síncrona) - Produção e ou seleção de entrevista
28	18/11	Escrita da reportagem	- <i>Google Docs</i> (editor de texto para produção da reportagem)
29	25/11	Revisão e edição da reportagem	- <i>Google Docs</i> (editor de texto para revisão da reportagem) - <i>Whatsapp</i> (mensagens de áudio e escritas) - Interações pelo comentário particular
30	04/12	Publicação do jornal escolar on-line	- <i>Google Meet</i> (aula síncrona) - <i>Google Sites</i> (edição e publicação do JEO) - <i>Formulário</i> (avaliação do projeto)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5 ANÁLISE

Neste capítulo, buscamos discutir o problema de pesquisa – *Como as/os estudantes lidam com os diferentes enunciados presentes na internet durante a prática de pesquisa para produção de reportagens, considerando o contexto de produção de um jornal escolar on-line?* Para tanto, organizamos a análise em três seções distintas, sendo que, em cada uma delas, encaminhamos as discussões a partir dos objetivos específicos traçados para este estudo.

Tendo em vista o aporte teórico e a metodologia adotados na presente pesquisa, realizamos a focalização dos gêneros produzidos em relação ao discurso, considerando ações de produção, juntamente com as práticas sociais que esses gêneros realizam. Somado a isso, consideram-se também, nas análises, as relações genéricas sistêmicas e, em certa medida, as comunitárias. Cabe salientar que as práticas sociais são tomadas a partir de duas instâncias: as práticas jornalísticas e as práticas escolares.

Nessa análise, consideramos apenas as/os participantes da pesquisa⁴⁰, ou seja, dez estudantes que aceitaram, por meio de documentação própria, participar deste estudo. Cada participante é identificado por um pseudônimo, criado pela própria pesquisadora, a fim de garantir o sigilo e a proteção da privacidade delas/es. Abaixo, o quadro 4 indica o pseudônimo da/o participante e as atividades de ensino realizadas por ela/e durante a execução do projeto:

Quadro 4: Identificação das/os participantes (por meio de pseudônimo) e atividades realizadas de acordo com cada semana do plano pedagógico

Participante	S18	S19	S20	S20	S21	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
Analice															
Kevin															
Daiane															
Luiza															
Luan															
Márcia															
Mônica															
Marcos															

⁴⁰ Embora a turma em que se realizou a pesquisa tivesse 26 estudantes, apenas 10 aceitaram participar do estudo. Dessa forma, procede-se a análise considerando apenas as atividades dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa.

Milene															
Silas															

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como pode ser observado no quadro 4, embora as/os participantes tenham realizado várias das atividades propostas durante a implementação do plano pedagógico, apenas seis estudantes produziram reportagens e as revisaram (atividades S28 e S29). Dessa forma, para algumas análises, como aquelas ligadas diretamente à produção das reportagens, consideramos apenas essas/esses seis estudantes; já em outras, quando foi relevante discutir as atividades preliminares no processo de produção dos textos, consideramos todas/os as/os participantes que realizaram as atividades em discussão, deixando de mencionar aquelas/es que não realizaram a atividade.

5.1 BUSCA E SELEÇÃO DOS MATERIAIS FEITAS PELAS/OS ESTUDANTES

Nesta seção, discorreremos acerca dos resultados referentes à produção das reportagens para publicação em JEO, observando os processos de busca e os materiais coletados pelas/os estudantes. Para tanto, apresentamos uma visão geral do JEO produzido no contexto deste estudo e discutimos que decisões as/os alunas/os tomam durante as práticas de pesquisa e o que influencia essas decisões.

5.1.1 Visão geral do JEO e as reportagens produzidas

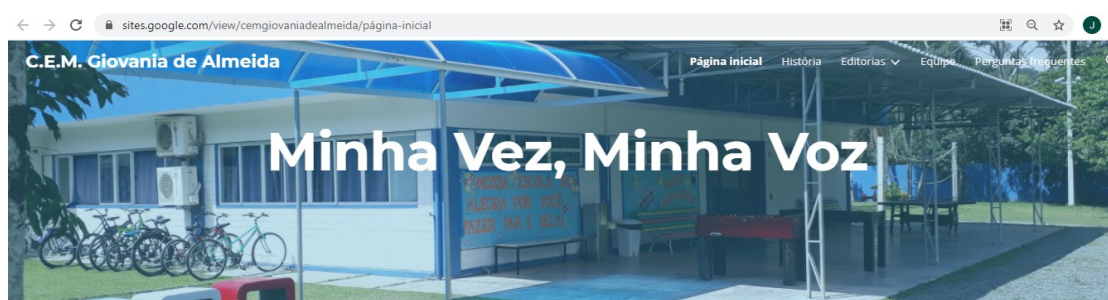
O jornal escolar on-line do C.E.M. Giovania de Almeida (<https://sites.google.com/view/cemgiovaniadealmeida/p%C3%A1gina-inicial>) é produto de atividades do plano pedagógico realizadas ao longo de três meses em diferentes etapas, conforme descritas na metodologia deste trabalho e também apresentadas em cronograma para as/os estudantes (APÊNDICE D). Da execução dessas etapas, resultou a produção e publicação de seis reportagens. Além dessas reportagens, foram publicadas, na edição piloto desse JEO, duas notícias e um artigo de opinião – textos esses produzidos por estudantes não participantes deste estudo e a partir de outras atividades pedagógicas, já que pertenciam a outras turmas.

A partir da sugestão do professor de informática da unidade escolar, que nos auxiliou na construção do site, optamos por usar a plataforma *Google Sites* para a publicação do JEO.

Essa escolha contribuiu para a publicação das postagens, por apresentar facilidades na construção e alimentação da página. Contudo, sentimo-nos limitados quanto à interação entre as/os leitoras/es do jornal, uma vez que não havia ferramentas disponíveis para “curtida”, comentário, compartilhamento ou acompanhamento do número de visualizações, o que seria muito relevante para a proposta de construção de um JEO, segundo observou Yano (2020).

Apesar de algumas/alguns estudantes terem sugerido nomes para o JEO, o grupo de participantes concordou com a proposta da professora-pesquisadora em manter o nome do projeto “Minha Vez, Minha Voz” na página inicial do jornal, até que, em momento oportuno, pudessem eleger um nome para o jornal com a participação de um grupo maior de estudantes da escola⁴¹.

Figura 5: Imagem de capa do JEO produzido



Fonte: *print screen* da página inicial do JEO produzido pelo C.E.M. Giovania de Almeida (C.E.M., 2021).

⁴¹ Até o presente momento em que se produz esse relato de pesquisa, em 2021, não foi escolhido um nome para o jornal, sendo ele chamado pela professora-pesquisadora em atividades de ensino com suas/seus atuais alunas/os de *Jornal [escolar] do C.E.M. Giovania de Almeida* ou *jornal da escola*.

Figura 6: Exemplos de notícias publicadas no JEO

Notícias



Reforma é realizada no C.E.M. Giovania de Almeida

Escola recebe pequena reforma após ciclone Bomba. Entenda mais sobre o caso



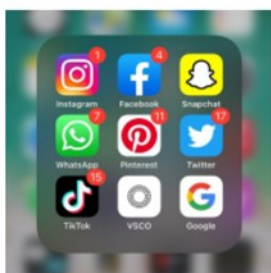
Morador da praia do Estaleiro recebe homenagem na Câmara de Vereadores

Sr. Valdir Torquato, de 73 anos, recebeu homenagem pelos 32 anos de contribuição ao comércio da praia do Estaleiro

Fonte: *print screen* da página inicial do JEO produzido pelo C.E.M. Giovania de Almeida (C.E.M., 2021).

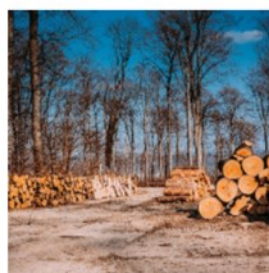
Figura 7: Exemplos de reportagens publicadas no JEO

Reportagens



O Labirinto da Conexão

"Mas as redes sociais não é o que todo mundo pensa"



Interferência no Meio Ambiente

Desmatamento, ação humana sobre a natureza e o desencadear de inúmeras catástrofes



Educação e informação: a chave para a compreensão da diversidade de gênero

A escola como um lugar de debate sobre diversidade de gênero



Fogo, fumaça e prejuízos a saúde: um olhar sobre o incêndio no Pantanal

Moradores da cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso, contam como foi viver dentro da fumaça por meses



"Se ela não é minha, não é de mais ninguém"

Violência doméstica e feminicídio. Os números e as ações de combate no Brasil

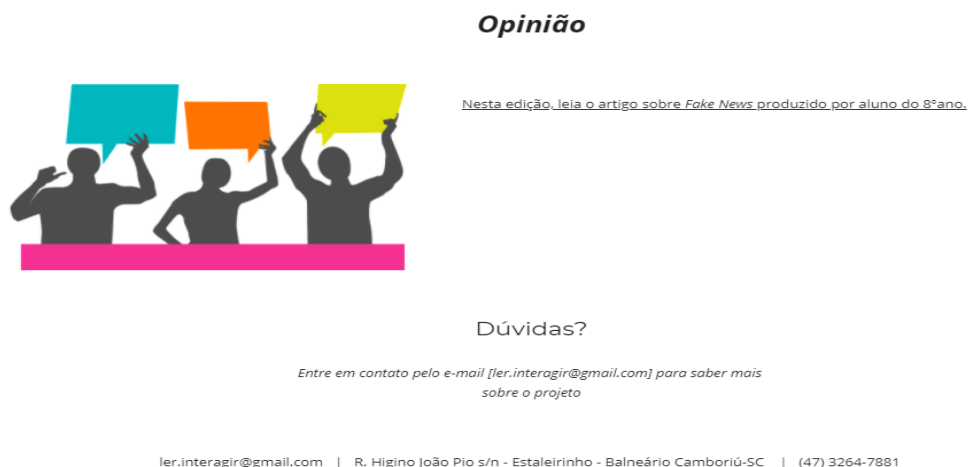


Educação e Coronavírus: os impactos da pandemia

Alunos, pais, professores e as adaptações ao mundo digital diante da pandemia de Covid-19

Fonte: *print screen* da página inicial do JEO produzido pelo C.E.M. Giovania de Almeida (C.E.M., 2021).

Figura 8: Espaço de opinião e tira dúvidas do JEO



Fonte: *print screen* da página inicial do JEO produzido pelo C.E.M. Giovania de Almeida (C.E.M., 2021).

Conforme se aproximava o fim do projeto, a intensidade do envolvimento dos estudantes ficava menor devido à situação de ensino remoto. Dessa forma, priorizou-se a produção das reportagens com os estudantes, ficando a cargo da professora-pesquisadora, com o apoio do professor de informática, a elaboração e construção do site. Isso não quer dizer, no entanto, que as/os estudantes tenham ficado alheias/os a essa etapa. Em três momentos distintos elas/es puderam participar da elaboração do site, fazendo sugestões e avaliando o que já tinha sido produzido: formulário de planejamento do JEO (14 de outubro), reunião no *Meet* e envio de link do site por meio do *WhatsApp* (04 e 10 de dezembro, respectivamente).

Parte das imagens do site foi sugerida pelas/os estudantes, enquanto outras foram escolhidas pelos professores envolvidos na sua construção. A professora-pesquisadora realizou todas as postagens, escolhendo o *layout* da página, o tipo e a cor das letras, dentre outros detalhes, sempre considerando as sugestões das/os participantes. Em seu penúltimo contato com as/os estudantes (10 de dezembro), a professora-pesquisadora enviou o link do site para que elas/es lessem as reportagens publicadas e procurassem fazer uma revisão na página, com o objetivo de verificarem se a publicação atendia às suas expectativas. Quatro participantes responderam à mensagem, dizendo que estavam de acordo com as escolhas e que não encontraram nada que necessitasse de alteração, o que pode indicar que a elaboração do site conseguiu atender às sugestões das/dos participantes ou que a relação de poder entre professora/estudantes nesta comunidade influenciou o grupo de participantes a aceitar o produto final sem nenhum questionamento.

As/os estudantes aqui consideradas/os produziram durante o período em questão seis reportagens, que podem ser observadas, na íntegra, nos anexos B, C, D, E, F, G. As reportagens versam sobre os seguintes temas: **diversidade de gênero, incêndio no Pantanal, desmatamento, redes sociais, ensino remoto durante a pandemia de covid-19 (*coronavirus disease*) e violência contra a mulher**. Essas escolhas temáticas nos remetem às categorias levantadas por Yano (2020), que identificou em seu estudo de jornais escolares on-line três diferentes agrupamentos de temas por representações discursivas, a saber: **Representações de temas escolares, Representações de temas juvenis e Representações de temas de atividades político-sociais**.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias de representação discursiva e a relação interdiscursiva entre a fonte de pesquisa consultada pelas/os estudantes e as reportagens produzidas por elas/eles durante o presente estudo. Ao que parece, 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 das/dos 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, conforme veremos mais adiante. Já em textos em que as fontes principais pertenciam a outras áreas, percebemos a construção de discursos de outra ordem, como, por exemplo, aqueles com tendências mais ativistas.

Quadro 5: Reportagens produzidas e suas representações discursivas

Reportagem das/dos participantes	Categorias de representação discursiva	Principal(is) fonte(s) de referência	Relação interdiscursiva com a fonte de pesquisa
Diversidade de gênero	Representações de temas de atividades político-sociais	Site independente de curadoria de conteúdo	Discurso ativista
Incêndio no Pantanal	Representações de temas escolares	Sites de jornalismo convencional	Discurso de matriz clássica ⁴²
Desmatamento	Representações de temas escolares / de atividades político-sociais	Lei e entrevistas	Discurso dos princípios éticos e da responsabilidade moral
Redes sociais	Representações de temas juvenis / de atividades político-sociais	Documentários	Discurso ativista
Ensino remoto durante a pandemia de covid-19	Representações de temas escolares	Sites de jornalismo convencional	Discurso neoliberal do esforço individual e da meritocracia
Violência contra a mulher	Representações de temas de atividades político-sociais	Entrevistas, artigo científico e lei	Discurso ativista

Fonte: Elaborado pela autora (2021), adaptado de Yano (2020).

Observaremos doravante, nesta seção, como as/os participantes definiram a pauta de sua reportagem e suas fontes de pesquisa. Verificaremos também os processos de pesquisa empreendidos por elas/eles bem como os materiais coletados durante a busca que fizeram na internet.

5.1.2 Definição de Pauta

A seleção que as/os alunas/os fizeram no decorrer de suas pesquisas na internet se deu a partir da escolha de pauta feita por elas/es, ou seja, o primeiro elemento a influenciar a seleção dos materiais pesquisados foi a escolha que a/o aluna/o fez de pauta. Essa escolha, primeiramente, partiu do interesse da/o estudante, que poderia escolher livremente sobre o que pesquisar e escrever. Ao comparar, no entanto, a definição de pauta realizada na atividade Pergunta S25 com o interesse de pesquisa prévio das/os participantes expresso no Formulário S19⁴³, verifica-se que algumas/alguns estudantes definiram um tema de pesquisa diferente

⁴² Yano (2020) utiliza essa expressão para se referir ao discurso clássico presente no jornalismo dominante de imparcialidade, objetividade e da pluralidade.

⁴³ Sobre esse aspecto, as/os estudantes foram abordadas/os da seguinte forma na quinta pergunta do Formulário S19: *Ao produzir uma reportagem, seria possível se aprofundar em um assunto de seu interesse por meio da pesquisa. Que assuntos são do seu interesse?*

daquilo que consistia seu interesse na segunda semana do projeto, como pode ser observado no quadro 6.

Essa mudança na pauta se deve, possivelmente, à influência das atividades realizadas no período transcorrido entre as semanas 19 e 25, como a análise de sites de outros jornais, as oficinas e, principalmente, o planejamento do jornal escolar on-line para a qual suas reportagens seriam escritas (Formulário S24⁴⁴). Dessa forma, ao se comparar o interesse inicial do aluno (S19), com a preferência de tema de pesquisa de acordo com o propósito do JEO (S24) e a definição de um tema para o início da pesquisa (S25), tem-se o seguinte quadro:

Quadro 6: Respostas dos estudantes à questão sobre tema de pesquisa das atividades Formulário S19, Formulário 24 e Pergunta S25

Participante	Interesses prévios expressos no Formulário S19	Tema preterido no Formulário S24	Pauta definida a partir da Pergunta S25
Analice	<i>Música, ou literatura japonesa.</i>	<i>Provavelmente sobre literatura japonesa.</i>	<i>O papel da escola no assunto de diversidade de gênero.</i>
Kevin	<i>Política, casos de sequestro, assassinato, etc.</i>	<i>Políticas em geral.</i>	<i>Incêndios no pantanal.</i>
Daiane	<i>Bom, ultimamente tenho tido muito interesse sobre o efeito estufa e seu impacto em todos, e a desigualdade entre homens e mulheres.</i>	<i>Eu gostaria de escrever sobre a necessidade do respeito a todas as formas de vida humana, animal ou vegetal.</i>	<i>Interferência no meio ambiente: desmatamento e sua relação com o efeito estufa.</i>
Luiza	<i>Não sei se poderia por ser um assunto pesado mas me interessa muito por casos criminais.</i>	<i>Casos criminais.</i>	<i>Tô pensando em falar sobre o caso Eloa, usando como exemplo de todos os casos de feminicídio e violência contra mulher que acontecem no mundo, informar e deletar os casos e usar pequenas partes do caso como exemplo de algo que aconteceu de verdade. Por exemplo, vou falar como sobre a polícia age em casos como esse e depois como complemento falar como ela agiu nesse caso em específico.</i>

⁴⁴ Uma das questões respondidas pelas/os participantes no Formulário S24 relacionava-se diretamente a definição de um tema de pesquisa a partir dos demais questionamentos dessa atividade de planejamento do JEO: *Você produzirá uma das reportagens para ser publicada no jornal. Considerando as respostas às perguntas anteriores, sobre que tema você gostaria de escrever?*

Luan	<i>Tenho bastantes assuntos de interesse, mas os assuntos da atualidade (que na verdade existem a muito tempo), são os que eu consigo debater e questionar. Como por exemplo: As redes sociais, a homofobia, o racismo e a importância das vidas negras, o movimento feminista e etc.</i>	<i>Como já foi planejado, o tema que eu irei fazer será a Orientação e Diversidade Sexual.</i>	• A navegação no ciberespaço • O labirinto da conexão <i>Algum desses nomes seria a pauta da minha reportagem, defender e criticar os posicionamentos na vida digital</i>
Márcia	<i>Eu tenho muito interesse em aprender mais sobre política e assuntos de grande intensidade, como por exemplo aborto, estupro entre outros.</i>	<i>Covid-19 e um pouco do que ele engloba.</i>	<i>Covid-19 e o que ele engloba.</i>
Mônica	<i>Eu acho que não seria tão possível, porque eu gosto bastante de saber sobre assuntos que ainda são tabus na sociedade, e acho que não se encaixaria em produções da escola.</i>	<i>Sobre temas que são bastante tabus na sociedade, ou política.</i>	<i>O impacto da pandemia de Corona Vírus na educação.</i>
Marcos	<i>Jogos, vacina do corona, natureza, etc.</i>	Não realizou a atividade.	Não realizou a atividade.
Milene	Não realizou a atividade.	<i>Sobre assuntos do momento.</i>	<i>Igualdade na sociedade, política.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das respostas (Informações Escritas) das/os estudantes às atividades de estudo.

Observa-se, no quadro 6, uma tentativa da professora-pesquisadora de propor, nas atividades pedagógicas, a construção do conhecimento a partir do contexto da/do estudante. Partindo do interesse e conhecimento prévio das/os participantes, a professora propôs questionamentos que as/os orientaram durante o processo de definição da pauta, desde o início da execução do plano pedagógico. Na apresentação do projeto às/aos alunas/os, foi proposto o formulário S19, através do qual a professora procurou conhecer os interesses das/os participantes ao mesmo tempo que oportunizou a elas/es mesmas/os refletirem sobre quais seriam os possíveis temas para a escrita da reportagem. Partindo dessa resposta inicial, as/os participantes foram levadas/os a tomar novas decisões à medida que foram compreendendo melhor as práticas jornalísticas e as práticas escolares que estavam realizando.

Dessa forma, a primeira explicação para essas mudanças em relação à escolha do tema ao longo das semanas seria o próprio processo de **recorte temático**. Ou seja, a partir do interesse em determinada área ou tema, a/o participante pôde, com mediação da professora,

definir a pauta de sua reportagem. Observando a relação dialógica entre professora e alunas/os, percebe-se que, dentre as possíveis atividades que influenciaram a definição da pauta para a construção da reportagem, encontra-se a *oficina sobre procedimentos de pesquisa para a produção de reportagem*, principalmente no que se refere ao processo de **recorte ou afunilamento do tema**. Isso pode ser observado, por exemplo, no processo de definição do tema de pesquisa das estudantes Daiane e Luiza.

A título de exemplificação da atuação da professora junto às/aos estudantes durante o processo de definição da pauta, citamos uma oficina, realizada no dia 21 de outubro, que gerou dois vídeos, sendo eles gravações editadas da aula síncrona realizada pelo *Meet*. A partir do minuto 21:08 do vídeo 1 S25, por exemplo, a professora comenta sobre os temas elencados no formulário S24, que, até aquele momento, contava com a participação de quatro estudantes (quatro temas). A professora parte de potenciais temas listados pelas/pelos participantes, para sugerir que elas/es fizessem um recorte temático:

Então, a primeira coisa, antes de iniciar a pesquisa, é escolher o tema. Vocês colocaram lá no formulário sobre o que vocês querem pesquisar. No entanto, é um tema muito abrangente, ele *tá* muito ‘geralção’. Então: casos criminais, literatura japonesa, [...], o respeito ao meio ambiente. Assim: muito geral. A gente precisa fazer um recorte (Informação Verbal).⁴⁵

Dessa forma, observa-se que a mediação pedagógica realizada durante a execução do plano pedagógico contribuiu para a realização de **recorte temático** durante o processo de definição de tema para o início da busca das/dos estudantes na internet.

⁴⁵ (Vídeo 2 S25, 01 '04").

Outro fator que pode ter contribuído para o processo de escolha da pauta das reportagens é a **definição dos objetivos e propósitos do JEO** que estávamos construindo, bem como a definição do **público-alvo desse jornal**. No formulário S24, as/os participantes foram motivadas/os a refletir sobre isso a partir das seguintes questões:

1. O primeiro passo para o planejamento do nosso jornal escolar é definir o nosso objetivo. A que causas ou objetivos servirá o nosso jornal? Por que e para que queremos organizar esse jornal?
2. Quem serão nossos prováveis leitores? Para que público direcionaremos os textos publicados no jornal? (Informação Escrita).

As/os alunas/os responderam a essas questões de diferentes maneiras, considerando a compreensão que elas/es tinham do que seria o nosso JEO e, possivelmente, também influenciadas/os pela análise que tinham feito anteriormente de alguns jornais on-line na atividade S21. No quadro abaixo é possível observar essas respostas:

Quadro 7: Objetivos do JEO e prováveis leitores na visão dos participantes - Formulário S24

Participante	Questão 1 - Objetivos do JEO	Questão 2 - Prováveis leitores
Analice	<i>Para mostrar os trabalhos dos alunos para as pessoas fora da escola, ou até mesmo dentro da escola.</i>	<i>Provavelmente o público jovem do cem Giovania de Almeida.</i>
Kevin	<i>O objetivo de elaborar um jornal escolar, é levar as notícias importantes para as pessoas mais jovens de uma forma que eles entendam e gostem de ler.</i>	<i>Os alunos, crianças e jovens.</i>
Daiane	<i>Eu acho que o nosso jornal servirá para informar os leitores sobre coisas importantes e úteis.</i>	<i>O público jovem do Brasil em geral.</i>
Luiza	<i>Para mostrar notícias e conhecimento as pessoas.</i>	<i>Pessoas da escola e quem normalmente se interessa em ler notícias.</i>
Luan	<i>Acho que o objetivo do nosso jornal é passar informações do mundo de hoje, e as opiniões. Queremos organizar esse jornal porque queremos trazer mais conhecimentos para as pessoas e para sabermos um pouco mais das coisas que acontecem no mundo.</i>	<i>Os prováveis leitores serão aqueles que terão acesso direto no site, como alunos, professores, e outras pessoas próximas da gente. Direcionaremos para o público jovem e mirim.</i>
Márcia	<i>Irá servir para manter as pessoas informadas, sobre o que está acontecendo nessa pandemia. Iremos montar esse jornal para que todos fiquem por dentro das notícias e, dos acontecimentos sobre o covid-19 e tudo que ele engloba.</i>	<i>Adolescentes e adultos.</i>
Mônica	<i>Para trazer informação aos leitores. Porque vai ser um jornal mais para o público jovem com linguagem mais fácil.</i>	<i>Jovens e pessoas da escola, para um público mais relacionado à educação.</i>

Milene	<i>Para deixar os alunos e pais atentos as novas notícias e planejamentos do momento.</i>	<i>Alunos (adolescentes) e pais.</i>
--------	---	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir das respostas (Informações Escritas) das/os estudantes.

Observa-se, nas respostas das/dos estudantes, ênfases diferentes em relação às práticas que estavam realizando no processo de construção do JEO. Enquanto alunas como Analice, Mônica e Milene enfatizaram as práticas escolares em suas falas sobre os propósitos do jornal (“mostrar os trabalhos dos alunos”, “para um público mais relacionado à educação” e “para deixar os alunos e pais atentos as novas notícias”); as/os demais alunas/os frisaram aspectos mais voltados às práticas jornalísticas, como *levar as notícias mais importantes às pessoas e passar informações do mundo*. Contudo, em relação ao público-alvo do jornal escolar, há na turma um certo acordo de que os prováveis leitores do jornal serão o público jovem.

Além das próprias constatações das/os participantes, a professora, ao longo do Vídeo 1 S25, retoma, várias vezes, a importância dos objetivos e propósitos do JEO, principalmente em relação à definição de temas dos textos e editoriais do jornal. Nesse processo, percebe-se uma abertura constante para o diálogo entre os participantes, mesmo que em contexto remoto de aprendizagem e com pouca participação das/os alunas/os na aula síncrona. Esse processo dialógico na construção do conhecimento pode ser percebido quando, por exemplo, a professora, no encontro pelo *Meet*, comenta as respostas das/os estudantes nas atividades escritas e propõe opções, alternativas e novos encaminhamentos, que se refletem nas tomadas de decisões posteriores das/os participantes.

Como exemplificação dos momentos de atuação da professora sobre a definição dos objetivos e propósitos do JEO e sua relação com a produção das reportagens, observemos alguns trechos da videoaula da semana 25. Ao comentar as respostas das/os participantes às questões do Formulário S24, a professora (Vídeo 1 S25, 1 '3") afirma: “As nossas reportagens, os textos que nós vamos produzir, [...] precisam condizer com o nosso projeto de jornal. A gente tem um projeto de jornal no sentido de objetivos,[...]causas - para que vamos fazer esse jornal?...”. A docente ainda comenta que “Na hora de produzir os textos, a gente precisa pensar quem será o nosso público-alvo, os nossos possíveis leitores, para quem nós vamos escrever” (Vídeo 1 S25, 4 '48") e ainda ressalta que cada aluna/o teria a liberdade de escolher o seu tema, sobre o que escrever, “...mas, sempre pensando no objetivo do nosso jornal” (Vídeo 1 S25, 21 '19").

Em seguida, para tornar mais clara a explicação sobre a relação entre a definição do tema da reportagem e o propósito do JEO, a professora cita um exemplo a partir do tema

escolhido pela participante Luiza (*casos criminais*), sem mencionar o nome da aluna: “Ele vai ter que pensar ‘o que eu posso escrever sobre crime que seja educativo, que seja formativo’, pensando no nosso público-alvo, que são os alunos” (Vídeo 1 S25, 21 '28"). Nesse ponto, a professora inclusive toma a situação mencionada como exemplo para falar da questão do recorte temático, sugerindo algumas possibilidades de pauta, como pode ser observado em um dos slides da apresentação utilizada pela professora nessa videoaula:

Tema não é pauta

- Recorte, “peneirar” o assunto. Por exemplo:
Casos criminais - o que abordar dentro disso?
- *Índices de violência no Brasil, quais são os crimes mais frequentes e suas motivações, a relação entre violência e desigualdade social, a importância da educação para o combate à violência, violência contra a mulher ou contra a criança (Informação Escrita).*⁴⁶

A partir desses dados, é possível constatar que, mesmo parcialmente limitada pelo ensino remoto, a professora procura construir os conhecimentos com as/os estudantes de maneira dialógica, em consonância com a perspectiva pedagógica freireana (FREIRE, 1986; 1996) que ela adota. Por meio de questionamentos, a docente busca suscitar, entre as/os participantes, reflexões sobre a prática que estão realizando e dialoga com elas/eles a partir de suas respostas, problematizando, por exemplo, a definição dos temas das reportagens a partir dos objetivos e propósitos do JEO que estão construindo conjuntamente. Enquanto busca contemplar as “ações desencadeadoras da produção textual” elencadas por Geraldini (1997) nas definições para a escrita das reportagens, a docente também sinaliza algumas pistas para que as/os alunas/os compreendam as dimensões das práticas, tanto jornalísticas quanto escolares, que estão empreendendo nesse processo de construção do JEO.

Observa-se nesse processo didático-pedagógico que, a partir dos exemplos sugeridos pela professora no slide 18 de sua videoaula, a aluna Luiza elegeu uma das sugestões dadas para ser a sua pauta - violência contra a mulher. Dessa forma, percebe-se que o processo de recorte temático e a definição de pauta, considerando o propósito do JEO, foram decisões tomadas pelas/os estudantes, mas que ocorreram a partir dos subsídios oferecidos pelas atividades pedagógicas realizadas no contexto escolar de ensino-aprendizagem.

Outro fato que pode ter influenciado a definição do tema das reportagens produzidas pelas/os participantes foi a **escolha de entrevistadas/os**. A atividade de entrevista, como mais

⁴⁶ Slide 18, Documento PDF S25.

uma estratégia de busca/apuração para a escrita da reportagem, foi proposta, pela primeira vez, às/aos estudantes na semana 25, momento em que realizaram a atividade *Pergunta S25*, definindo, assim, os primeiros aspectos da reportagem que pretendiam produzir. Juntamente com as outras questões relacionadas ao planejamento da reportagem, havia um questionamento sobre quem poderiam ser as/os prováveis entrevistadas/os. As estudantes Márcia e Mônica e o estudante Kevin, por exemplo, podem ter levado em consideração a **facilidade de entrevistar um/a membro/a da família ou amigo/o para a construção da reportagem**, uma vez que esse familiar e/ou amigo/o estavam ligados diretamente a alguma esfera específica da qual a/o participante pudesse escrever, conforme pode ser observado nas respostas delas/es à questão:

Quadro 8: Familiares e/ou amigos/os como prováveis entrevistadas/os para a construção de reportagem

Participante	Resposta ao questionamento 4. “Que pessoas você pode entrevistar?” - Pergunta S25
Kevin	<i>Posso entrevistar uma amiga, que mora em Rondonópolis-MT (minha cidade natal), pois ela sentiu bastante os efeitos das queimadas. Posso entrevistar também minha avó que mora em Rondonópolis-MT, pois ela sofreu com os efeitos das queimadas do Pantanal, e ela pode dar outra perspectiva do acontecimento!</i>
Márcia	<i>Minha irmã (ela trabalha na secretaria da saúde), e ainda não sei outra pessoa.</i>
Mônica	<i>Minha mãe, que está inclusa na educação, e os alunos da minha sala.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir das respostas (Informações Escritas) das/os estudantes.

Observa-se, no quadro 8, mais uma vez, a influência do contexto imediato da/o estudante durante a atividade de produção da reportagem. Além dos seus próprios interesses, o contexto social e familiar pareceu exercer importante influência nas decisões tomadas durante a execução das etapas do projeto.

Soma-se ainda a esse conjunto observado de elementos influenciadores na definição de pauta das reportagens das/dos estudantes outro fator que é o **tema da reportagem de estudo**. É recorrente em contexto escolar que, a partir de leituras de um texto de um gênero específico e de uma determinada temática, as/os estudantes possam produzir textos daquele mesmo gênero e sobre temáticas diretamente relacionadas àquela do texto lido, uma vez que as discussões em torno do texto de estudo oferecem subsídios para a produção textual das/os alunas/os. Nesse ponto, percebe-se que a aluna Márcia, apesar de não ter produzido a reportagem, pretendia escrever sobre *covid-19*, tema da reportagem lida pela turma na atividade S22. Observa-se que entre os seus temas de interesse não se encontrava listado, na atividade S19, covid-19; no entanto, na atividade S24, depois de ler sobre o tema em reportagem sugerida pela professora

nas atividades S22 e S23, a aluna define e reafirma a sua escolha temática nas atividades seguintes (S24 e S25). Embora tivesse um familiar atuante na secretaria de saúde, ela escolheu esse tema na Semana 24, antes mesmo de definir pessoas para serem entrevistadas (o que se deu somente na Semana 25).

Além da aluna Márcia, a aluna Mônica também fez uma escolha de pauta relacionada à covid-19. Observa-se que, nas atividades S19 e S24, a aluna ainda não havia deixado claro o seu interesse de pesquisa - ela se referia, inicialmente, a *assuntos que ainda são tabus na sociedade*, acrescentando a isso, na atividade S24, a *política*. O impacto da pandemia do novo Coronavírus na educação foi uma pauta escolhida, possivelmente, devido a um conjunto de fatores, a saber, o contexto imediato de ensino remoto durante a pandemia, a leitura da reportagem de estudo “*Um milhão de vidas perdidas para a covid-19*” e a possibilidade de entrevistar um familiar, que é profissional da educação.

Apesar de todas as mediações realizadas pela professora durante a intervenção pedagógica empreendida neste estudo, as escolhas temáticas feitas pelas/os estudantes podem não ter sido fruto, apenas, desse momento pontual. O que se apresenta nos textos das/os alunas/os, como discussões sobre diversidade de gênero, combate à violência contra a mulher, questões educacionais, ambientais e de redes sociais, pode resultar de um percurso formativo iniciado em anos anteriores. Embora as atividades do plano pedagógico aplicado deste estudo fossem organizadas de modo a propiciar às/aos participantes escolher livremente sobre o que escrever, considerando os propósitos e objetivos do JEO, as/os alunas/os estavam inseridas/os em um contexto escolar, sendo meus/minhas aprendizes desde o sexto ano, em que temas sensíveis já estavam sendo abordados em atividades anteriores a essa. Para citar alguns, menciono as discussões e produções textuais feitas em anos anteriores sobre os seguintes temas: *Fake News* e manipulação de opiniões; trabalho infantil; *bullying*, racismo, inclusão de pessoas com deficiência, participação política dos jovens e violência doméstica. Assim, embora as/os participantes pudessem escrever sobre interesses juvenis, como esportes, mangás, animes e cultura popular multimidiática, eles optaram por pesquisar e escrever sobre temáticas socialmente mais engajadas.

Além dessa constatação sobre a escolha temática, é relevante também destacar que foi possível observar, nos textos das/os estudantes, uma representação de sua realidade, algo que eles veem e/ou vivenciam de perto. Por exemplo, o aluno Kevin escreve sobre algo que seus familiares vivenciaram em uma região onde ele já morou; Mônica escreve sobre a experiência de ensino remoto na qual não só ela mesma está inserida, mas também um familiar próximo

dela, que é profissional da educação. Além disso, verificou-se também, na relação entre docente e discentes, que, partindo da leitura de mundo prévia da/o estudante, a professora atuou como mediadora, ouvindo as/os alunas/os, dialogando com elas/es e proporcionando meios de ampliar a compreensão delas/es acerca de determinado tema.

5.1.3 Definição das fontes de pesquisa – processos de pesquisa e materiais pesquisados

Em relação à busca na internet, as/os estudantes aqui consideradas/os coletaram durante o período em questão 8 tipos de materiais, a saber: **artigo científico**, **projeto de lei**, **lei**, **matéria jornalística** (notícia e/ou reportagem), **matéria/portagem em sites não jornalísticos**, **documentário**, **entrevista** e **artigo jurídico**. Nem todas as fontes listadas foram utilizadas para fazer o fichamento ou mencionadas diretamente na produção da reportagem; no entanto, para uma visão geral dos sites listados e consultados pelas/os participantes durante o processo de busca de fontes de pesquisa, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 9: Sites listados/visitados por estudantes nas atividades de planejamento da pesquisa e de fichamento

Participante	Título da reportagem	Links planejados para pesquisa	Links fichados
Analice	Educação e informação: a chave para a compreensão da diversidade de gênero	https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/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-cresceu-de-61-em-2013-para-67-em-2019.shtml	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
Kevin	Fogo, fumaça e prejuízos a saúde: um olhar sobre o incêndio no Pantanal	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-inpe-com-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
Daiane	Interferências do meio ambiente	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/controle-e-preven%C3%A7%C3%A2o-do-desmatamento.html&ved=2ahUKEwjK7pSL59fsAhWVF7kGHXEvDqMQFjANegQIDRAB&usg=AOvVaw06LBAXIRagjV8g9uZz9IQ0 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra%3Bjsessionid%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=AOvVaw0O83fSdO3KzZahdlloYGgw	https://www.google.com/amp/s/amp.ecycle.com.br/4211-desmatamento.html https://www.mma.gov.br/florestas/controle-e-preven%C3%A7%C3%A2o-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.proposicoesWebExterno1?codteor=1768025&filename=Avulso+-PL+10457/2018 https://jus.com.br/amp/artigos/73972/1

Luiza	"Se ela não é minha, não é de mais ninguém"	Nenhum link listado. A participante escreveu na atividade: <i>Vejo muito canais no Youtube, mas acho que [...] não seria muito confiável, então vou buscar pesquisar em sites mesmo, posso ver documentários também</i> (Informação Escrita).	http://www.tjrj.jus.br/web/guest/observatorio-judicial-violencia-mulher/o-que-e-a-violencia-domestica-e-o-feminicidio http://www.observatoriodenegero.gov.br/menu/areas-tematicas/violencia https://www.scielo.org/article/rsp/2007.v41n5/797-807/pt/ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm
Luan	O labirinto da conexão	• 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%B3gicos%20t%C3%AAm%20atingido.que%20tem%20sido%20impactado%20positivamente.&text=Escolher%20por%20inserir%20ou%20n%C3%A3o,dos%20alunos%20no%20contexto%20extraclasse https://blog.runrun.it/avanco-da-tecnologia/ https://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000763072/pontos-positivos-e-negativos-das-redes-sociais.html#:~:text=Os%20pontos%20negativos%3A,rela%C3%A7%C3%A3o%20para%20num%20certo%20ponto	http://www.periodicos.ler.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/3031/2989 https://www.psicanaliseclinica.com/redes-sociais/ https://blog.runrun.it/avanco-da-tecnologia/
Márcia	Atividade não realizada	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-cao-da-covid-19-sera-uma-das-piores-do-mundo	Atividade não realizada

		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	
Mônica	Educação e Coronavírus: os impactos da pandemia	https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/ https://fia.com.br/blog/coronavirus-impactos-na-educacao/amp/	https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/ https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Impactos_da_pandemia_de_COVID-19_na_educ%C3%A7%C3%A3o https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/amp/
Milene	Atividade não realizada	https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/20/video-mostra-homem-sendo-e-espancado-por-seguranca-do-carrefour-no-rs.htm 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	https://tab.uol.com.br/feminismo/ https://www.huffpostbrasil.com/entry/mulheres-lgbts-voto-eleicao_br_5faabf73c5b6f21920e02ab0?utm_hp_ref=br-feminismo https://www.huffpostbrasil.com/entry/mulheres-lgbts-voto-eleicao_br_5faabf73c5b6f21920e02ab0?utm_hp_ref=br-feminismo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Não temos registro de como as/os participantes, de fato, procederam para a 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*):

- Digitar na internet as palavras-chave do que você imagina como pauta e analisar o já foi produzido sobre ela.

[...]

Definição de fontes – onde pesquisar

- Quem ou quais seriam as fontes de informação que falem com propriedade⁴⁷ 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

- 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 as/os 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 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*.

Permite-nos 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 10:

Quadro 10: Critérios das/dos 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 das/os estudantes (Informação Escrita).

⁴⁷ 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 pelas/os estudantes, conforme pode ser observado, inclusive, nos exemplos mencionados: documentos, leis, relatórios... 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 enunciador/enunciado dessas fontes apuradas.

A aluna Milene não produziu reportagem, mas realizou a atividade *Pergunta S25* e produziu fichamento. Ao dizer que sua escolha de sites para pesquisa foi influenciada por **assuntos que lhe interessavam**, compreendemos 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 as/os participantes têm das práticas que estão realizando. Essa influência pôde ser observada tanto nas atividades propostas pela professora, quanto na atuação das/os estudantes ao longo do processo de planejamento e construção do jornal. Ou seja, certas reflexões e tomadas de decisões por parte das/dos participantes foram viabilizadas ou promovidas por meio das atividades propostas no plano pedagógico.

Vale ressaltar aqui, por exemplo, o pouco ou nenhum uso que as/os estudantes fizeram 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 das/dos alunas/os 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 das/dos 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 as/os participantes a buscarem mídias dominantes. Algumas expressões usadas pela professora-pesquisadora como “fontes de

informação que falem com propriedade” remete um pouco a 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 ter influenciado a escolha dos sites pelas/os estudantes, uma vez que, ao digitar uma palavra-chave no buscador *Google*, os primeiros sites listados podem ser aqueles que a/o participante já visitou anteriormente ou sites relacionados àquilo com o que ela/ele já teve contato. Dessa forma, a ocorrência de sites do jornalismo hegemônico acaba sendo maior do que a de sites do jornalismo alternativo ou independente. Tal observação indica que é importante trabalhar detidamente esse ponto com as/os 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, registramos essa 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 estudante oferece pistas para compreendermos 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, observamos que as **sugestões feitas pela professora** também influenciaram as escolhas que as/os 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 definirem 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 pelas/os participantes deste estudo, observamos 14 diferentes categorias de sites, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 11: 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	- Hypeless (www.hypeless.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 ⁴⁸ (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.scielo.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)
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-qI&t=119s)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme observado no quadro, o maior número de fontes pesquisadas pelos 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 das/dos 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, as/os participantes consideraram necessário consultar também sites que fossem desse campo; ademais, a prática de busca que

⁴⁸ Em 2021, nem o link disponibilizado pela aluna nem o link do *home* do site foram encontrados. Provavelmente o site foi retirado do ar.

realizavam corresponde também a realização de práticas escolares, 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 muitos sites empresariais, de diferentes ramos, oferecem informação como forma de apresentar e promover a venda de seus produtos e serviços. Dessa forma, os sites são apresentados ao indivíduo que pesquisa no buscador não por seu nível de relevância, apenas, mas também por serem páginas mais visitadas e/ou patrocinadas.

5.2 RELATO DOS DADOS PESQUISADOS E A PRÁTICA SOCIAL REALIZADA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE REPORTAGENS

Esta seção corresponde ao segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, *compreender, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que tipo de relação os/as estudantes estabelecem entre o relato dos dados pesquisados e a prática social que estão realizando por meio da produção de reportagens*. Para proceder a essa análise, observamos, nos textos produzidos pelas/pelos participantes como elas/eles utilizam as informações levantadas para a produção de sua reportagem.

Analisamos os textos de três diferentes gêneros produzidos pelas/os participantes que possuem relação direta com a prática de pesquisa realizada por elas/es - o *fichamento*, a *entrevista* e a *reportagem* - buscando identificar, nas relações genéricas e sistêmicas, bem como nas ações de textualização, produção e compreensão, as decisões tomadas por elas/eles durante o processo de escrita.

5.2.1. Retomada dos dados coletados

Ao analisar as produções das/dos estudantes, percebemos que os dados mais retomados do fichamento durante a escrita da reportagem foram: **datas e números** (absolutos ou percentuais); **enunciados de introdução/conclusão dos textos fontes para compor essas partes da própria reportagem**; **definição de delitos e/ou indicação de pena para eles e resultado de pesquisas citadas nas fontes lidas**.

Das/dos seis estudantes que produziram reportagem, cinco utilizaram informações de fichamento/anotações de pesquisa para indicar **marcos temporais importantes** (datas e/ou períodos) e **números**, absolutos ou percentuais, de diversos temas como: posição do Brasil em *ranking*; definição de perfil de quem comete feminicídio; pessoas que dependem das atividades ligadas às florestas; países, estudantes e docentes impactados pela pandemia de covid-19; focos de incêndio no Pantanal, porcentagem de área queimada e causa/origem dos incêndios; número de alunos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero) que se sentem inseguros no ambiente escolar. Esses dados mencionados nas reportagens das/dos estudantes podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 12: Dados numéricos e marcos temporais retomados pelas/os participantes em suas reportagens

Participante	Marcos temporais e números retomados
Analice	“A cada ano, desde 1970, comemora-se o dia do orgulho LGBTQIA+ no dia 28 de julho. Essa data faz referência a revolução de Stonewall, que ocorreu em 1969 em Nova Iorque”. “...no dia 13 de junho de 2019 foi aprovada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a criminalização da lgbtfobia”. “De acordo com dados publicados em matéria do <i>Gestão Escolar</i>, mais da metade dos alunos LGBT entre 13 e 21 anos se sentem inseguros no ambiente escolar devido à sua orientação sexual.”
Kevin	“O mês de setembro de 2020 contabilizou aproximadamente 6.048 focos de incêndio. Até então, o maior incêndio havia sido em agosto de 2005, com 5.993 pontos de calor”. “Quatorze por cento da área do Pantanal foi queimada apenas em setembro de 2020, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). O número já ultrapassou o dos outros anos, e é a maior devastação anual causada por incêndio desde o início das medições em 2002 pelo governo federal. ” “...a equipe Prevfogo, do Ibama, que trabalha para apagar o fogo da região, acredita que 99% das queimadas tem como origem a ação humana”.
Daiane	“No Brasil, a Lei de Crimes Ambientais entrou em vigor em março de 1998”. “Atualmente cerca de 1,6 bilhões de pessoas dependem das atividades ligadas às florestas...”
Luiza	“O Brasil hoje é o quinto país com os maiores números de feminicídio no mundo. O mais preocupante é que, em 90% das vezes, o crime é cometido no âmbito da família por homens que mantêm uma relação de carinho com a vítima”.
Mônica	“...138 países permaneceram com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes estiveram fora das escolas e 60,2 milhões de professores não estão lecionando em salas de aula, conforme dados divulgados pelo site <i>Época Negócios</i>”.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das produções das/os estudantes (Informação Escrita).

Em relação ao uso de **enunciados de introdução/conclusão dos textos fontes para compor essas mesmas partes da própria reportagem**, quatro estudantes o adotam, realizando alterações, em maior ou menor grau, no texto de origem. Esses enunciados possivelmente oferecem um direcionamento para as/os alunas/os, que parecem, em algum momento, não saber por onde começar. Por conseguinte, resolvem adotar, por exemplo, a introdução de um texto já existente para compor o início de sua própria produção. Ainda que discutamos os processos de reenquadramento apenas na próxima seção, apresentamos a seguir um quadro comparativo que contempla esses usos feitos pelas/os participantes a fim de que seja possível visualizar essa ocorrência.

Quadro 13: Comparação entre introdução/conclusão de textos fontes e de reportagens produzidas pelas/os participantes

Participante	Introdução/conclusão do texto fonte	Introdução/conclusão da reportagem
Analice	Introdução: A cada dia 28 de junho, o mundo celebra o Dia do Orgulho LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexual e assexual). A data marca um acontecimento ocorrido em, 1969, em Nova Iorque:[...]	Introdução: A cada ano, desde 1970, comemora-se o dia do orgulho LGBTQIA+ no dia 28 de julho. Essa data faz referência a revolução de Stonewall, que ocorreu em 1969 em Nova Iorque. Nessa época, mulheres, pretos, trans, gays e lésbicas se revoltaram contra a violência policial que atingia significativamente os LGBTs da cidade.
Daiane	Introdução: O desmatamento é um dos mais graves problemas ambientais da atualidade, pois além de devastar as florestas e os recursos naturais, compromete o equilíbrio do planeta em seus diversos elementos, incluindo os ecossistemas, afetando gravemente também a economia e a sociedade.	Introdução: Um dos mais graves problemas ambientais tem sido o desmatamento . Devastando florestas e recursos naturais, está comprometendo nossos ecossistemas e nossa estabilidade climática mundial, tirando das gerações futuras a possibilidade de descobertas, limitando o desenvolvimento e destruindo a vida.
Mônica	Introdução: Para se ter uma ideia, no momento em que escrevo este texto, são 138 países com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes fora da escola (representando mais de 3 em cada 4 crianças e jovens em todo o mundo) e 60,2 milhões de professores que não estão lecionando em salas de aula. A pandemia de covid-19 forçou instituições educacionais em todo o mundo a utilizar repentinamente ferramentas tecnológicas disponíveis há muito tempo para criar conteúdo e experiências de aprendizado remoto para estudantes. Educadores de todas	Introdução: “[...] Para se ter uma ideia, 138 países permaneceram com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes estiveram fora das escolas e 60,2 milhões de professores não estão lecionando em salas de aula, conforme dados divulgados pelo site Época Negócios. A pandemia COVID-19 fechou instituições educacionais em todo o mundo e nos levou a utilizar ferramentas tecnológicas para continuar ensinando e aprendendo remotamente. Professores de todas as áreas estão experimentando novas possibilidades de ensinar, obtendo

	as áreas estão experimentando novas possibilidades de ensinar...	mudanças e mais experiência na área tecnológica.
	Conclusão: A pandemia nos ensinou, em poucos meses, o real valor de habilidades como criatividade, comunicação, colaboração, resolução de problemas complexos e adaptabilidade — todas estas já apontadas há alguns anos como fundamentais para profissionais do futuro, e que agora se mostram fundamentais para a sociedade do presente.	Conclusão: A pandemia ensinou, em meses, o valor da criatividade, da comunicação, da colaboração, da adaptação e da capacidade de resolver problemas. Todas essas habilidades são muito importantes para os futuros profissionais e, desde agora, são fundamentais para todos nós.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das produções das/os estudantes (Informação Escrita).

Ainda em relação aos dados coletados na busca das/dos participantes e retomados em sua reportagem, destacamos a **definição de delitos e/ou indicação de pena para eles** conforme lei própria pesquisada e lida por elas/eles. Duas estudantes recorreram a fontes relacionadas a leis brasileiras durante seu processo de busca na internet, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 14: Trechos de reportagens em que estudantes retomam definição de delitos e/ou indicação de pena para esses delitos

Participante	Trecho da reportagem
Daiane	No Brasil, a Lei de Crimes Ambientais entrou em vigor em março de 1998. Esta lei descreve como crime o desmatamento ambiental causado pela retirada desmedida e desproporcional da flora. Buscando a conscientização, a lei prevê como punição a pena de detenção de um a três anos e/ou multa para quem pratica crime ambiental. Esta pena é descabidamente baixa e mesmo assim ainda há a possibilidade de ser reduzida à metade caso o crime seja considerado culposos. Houve diversos projetos de Lei que propunham aumentar a penalidade da Lei de 98, mas nenhum foi aprovado.
Luiza	No Brasil, o que têm ajudado a mudar a situação de violência contra a mulher é a lei Maria da Penha. A lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. De acordo com essa lei, configura-se violência doméstica e familiar contra mulher qualquer ação ou omissão que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das produções das estudantes (Informação Escrita).

A aluna Daiane listou em seu fichamento um projeto de lei do Senado Federal disponível no site da Câmara Federal, em que se propunha alterações na Lei de Crimes Ambientais. Dessa forma, a aluna falava sobre essa lei, mas, provavelmente, sem ter lido-a em seu texto original, e sim em um projeto que pretendia alterá-la. Em seu fichamento do link desse projeto de lei, a estudante selecionou dois parágrafos que faziam parte da argumentação do parlamentar que propunha as alterações, e se referiam a itens como *estabilidade climática*,

retirar das futuras gerações a possibilidade de descobrir a cura para doenças e limitar o desenvolvimento industrial, pontos esses que a aluna também retoma em sua reportagem.

No fichamento realizado por Daiane, a professora-pesquisadora decidiu fazer uma inserção e destacou outros pontos do projeto de lei que pudessem contribuir com o entendimento do que é um projeto de lei e seu lugar nas decisões e nas disputas existentes em uma democracia:

É interessante observar que esse é um projeto de lei que tem como objetivo “alterar a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 (Lei de Crimes Ambientais), para agravar a pena para quem pesquisar, lavrar ou extrair recursos minerais sem a competente autorização, permissão, concessão ou licença, ou em desacordo com a obtida”. Você poderia mencionar, na sua reportagem, a existência da Lei e indicar qual é a pena prevista nela (detenção, de seis meses a um ano, e multa para determinado crime, por exemplo). A partir disso, pode comentar que a pena é relativamente baixa, o que não ajuda a coibir ações criminosas contra o meio ambiente. No projeto de lei de 2007, incluído neste de 2017, é dito que a legislação ambiental é muito branda e isso dificulta o combate aos crimes ambientais.

[...]

Caso seja do seu interesse, seria interessante pesquisar os partidos políticos a que pertencem esses parlamentares que propõem essas leis. Que grupos políticos estariam mais interessados em promover ações que protejam o meio ambiente? Outra coisa importante, [nome da aluna], é conhecer exatamente o que diz a Lei de Crimes Ambientais, pois é ela que está [em] vigor. Sugiro o link da própria lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm

Possivelmente, depois de ler essa inserção da professora em seu fichamento, a aluna parece ter considerado algumas daquelas sugestões, visto que ela produz um parágrafo apresentando a Lei de Crimes Ambientais e como esta descreve desmatamento ambiental, indicando a punição prevista para quem infringir a lei. Além disso, a aluna também faz menção à existência de vários outros projetos de lei com objetivo de modificar a lei apresentada.

Semelhantemente, a estudante Luiza também recorre a legislação brasileira e menciona a Lei Maria da Penha em sua reportagem para evidenciá-la como um importante dispositivo de combate à violência contra a mulher. A aluna cita as palavras da lei para indicar o propósito dessa legislação e também para apresentar o que é violência doméstica e familiar. É possível que essa escolha da participante possa ter sido motivada pela oficina ministrada pela professora-pesquisadora, que, em sua apresentação, utilizou como exemplo de fichamento e paráfrase um trecho da Lei Maria da Penha. Entretanto, ao se referir a trechos da lei, a aluna não realiza paráfrase, mas faz uma citação direta dos trechos, sem o uso das aspas, o que passou despercebido pela professora-pesquisadora no processo de revisão e só foi observado no momento de análise dos textos para elaboração desta seção da dissertação.

Outro tipo de dado retomado por estudantes em suas reportagens é o **resultado de pesquisas/estudos citadas/os nas fontes consultadas** por elas/es. Enquanto Luiza retoma

pesquisa citada em um artigo científico, Mônica e Kevin reproduzem estudos citados em fontes jornalísticas, conforme pode ser observado no quadro 15:

Quadro 15: Trechos de reportagem em que estudantes retomam resultados de pesquisas citadas nas fontes lidas

Participante	Trecho da reportagem
Luiza	Uma pesquisa feita no Brasil e citada no artigo científico <i>Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil</i> mostra que 43% das mulheres brasileiras disseram ter sofrido violência por um homem, um terço disse ter sofrido violência física, 13% sexual e 27% psicológica.
Mônica	De acordo com o jornal Nexô, foi realizada uma pesquisa por seis instituições diferentes nos primeiros meses da pandemia e foi produzido um relatório com avaliações dos professores e familiares dos estudantes sobre temas relacionados à educação na pandemia. Um dos temas foi a percepção dos responsáveis sobre as dificuldades de ensino a distância. As principais dificuldades no dia a dia dos alunos foram: dificuldade de acesso à internet, falta de interesse dos estudantes, falta de orientação para as atividades, falta de tempo para ajuda nas tarefas e quantidade insuficiente de equipamentos”.
Kevin	O mês de setembro de 2020 contabilizou aproximadamente 6.048 focos de incêndio. Até então, o maior incêndio havia sido em agosto de 2005, com 5.993 pontos de calor. Quatorze por cento da área do Pantanal foi queimada apenas em setembro de 2020, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). O número já ultrapassou o dos outros anos, e é a maior devastação anual causada por incêndio desde o início das medições em 2002 pelo governo federal.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das respostas das/os estudantes (Informação Escrita).

Percebe-se nos trechos acima que as alunas Luiza e Mônica fazem referência às fontes para indicar as pesquisas, conforme sugerido pela professora-pesquisadora durante a revisão. Já o aluno Kevin, embora cite o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) como o órgão responsável pelas medições mencionadas em seu texto, não apresenta a fonte de pesquisa consultada por ele para retirar essa informação, dando a impressão de que ele mesmo consultou os dados do órgão governamental, o que, provavelmente, não ocorreu.

Conforme visto até aqui, percebe-se que um trabalho dialógico mais duradouro de construção coletiva do conhecimento ou a repetição de experiências como essa de produção de um jornal escolar podem favorecer uma prática de retomada das outras vozes e da consciência dos processos que envolvem a reprodução de discursos, a interdiscursividade e as diferentes representações da realidade.

5.2.2 Processos de reenquadramento

Para produzir sua reportagem, cada participante apurou dados por meio de busca na internet e por meio de entrevistas com profissionais especialistas ou pessoas leigas ligadas ao

tema escolhido por elas/es. As/os estudantes organizaram suas buscas por meio de **fichamento** e **anotações/transcrições das entrevistas**, que foram posteriormente consultados para a produção dos textos. A professora havia orientado as/os participantes, nas oficinas S25 e S27, que, ao retomar informações apuradas, elas/es poderiam recorrer a estratégias como paráfrase, citação direta e citação indireta.

Ao analisar as reportagens produzidas pelos estudantes, podemos observar diferentes práticas no reenquadramento das informações, as quais divido em quatro categorias: **1) Ordem de apresentação das informações; 2) Modo de apresentação das informações; 3) Reenquadramento das entrevistas e 4) Inserções das/dos estudantes para articular as informações**. Para uma visão mais ampla da análise, apresentamos, no quadro abaixo, a descrição de como se deram as práticas das/dos participantes em cada uma dessas categorias:

Quadro 16: Categorias levantadas na análise do reenquadramento das informações nas reportagens das/dos estudantes

Ordem de apresentação das informações	Modo de apresentação das informações	Reenquadramento das entrevistas	Inserções das/os estudantes para articular as informações
Apresenta as informações na mesma ordem em que os dados foram encontrados na pesquisa, sem articular ou sem mesclar as informações.	Cópia de grandes trechos com nenhuma ou pouca articulação no parágrafo.	Faz citação direta com uso de aspas, verbos de elocução, nome, sobrenome e perfil da/o entrevistada/o.	- Indicar lugar; - Recurso anafórico.
Mescla as informações de diferentes sites, sem seguir a mesma ordem das fontes ou do fichamento.	Cópia de pequenos trechos com articulação no parágrafo.	Faz citação indireta, parafraseando o depoimento da/o entrevistada/o e usando verbos de elocução, nome, sobrenome e perfil da/o entrevistada/o.	Inserir comentários mais amplos, com exemplos.
	Paráfrase de grandes trechos com alguma articulação no parágrafo.	Utiliza a entrevista como fonte de dados e insere as informações na reportagem de maneira articulada, sem mencionar a/o entrevistada/o.	Retomar depoimento e introduzir tema da reportagem.
	Paráfrase de pequenos trechos com articulação no parágrafo.	Contrapõe as falas da/o entrevistada/o, com a devida referência, para apresentar concordância ou discordância.	Indicar referências.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação à ordem de apresentação das informações, observou-se que as alunas Analice e Mônica apresentaram as informações na mesma ordem em que os dados foram encontrados na pesquisa. Na primeira produção da aluna Analice, havia uma certa articulação entre os parágrafos do texto, mas pareceu, durante a comparação que a professora-pesquisadora fez, que os dados apurados foram trazidos na reportagem sem serem reformulados em uma nova sequência - as informações pesquisadas na internet vinham primeiro, seguidas da apresentação dos depoimentos dos entrevistados. Já em relação à reportagem da aluna Mônica, sua primeira versão consistia na menção de um depoimento de uma entrevistada, seguido da cópia de dois parágrafos de uma de suas fontes de apuração na internet, sem nenhuma articulação, conforme pode ser observado abaixo:

Educação e Coronavírus: os impactos da pandemia.
as adaptações ao mundo digital diante ao covid-19

por *[nome e sobrenome da aluna]*

“A importância do espaço escolar e do convívio social é muito bom, o aprendizado online não se aprende quase nada, e o professor é fundamental no processo de aprendizagem!” de acordo com Antônia Barboza, mãe de uma aluna.

Para ter uma ideia, 138 países com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes fora das escolas e 60,2 milhões de professores que não estão lecionando em salas de aula. A pandemia COVID-19 forçou instituições educacionais em todo o mundo a utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis a muito tempo para criar conteúdo e experiência de aprendizado remoto aos estudantes. Educadores de todas as áreas estão experimentando novas possibilidades de ensinar, isso é um grande avanço para um dos setores mais resistentes a mudanças e a adoção de novas tecnologias.

A pandemia nos ensinou, em meses, o real valor de habilidades como criatividade, comunicação, colaboração, a resolver problemas complexos e a adaptação. Todas são muito importantes para profissionais do futuro, e que agora são fundamentais para a sociedade (Reportagem Mônica, S28, informação escrita).

Esse texto enviado pela aluna Mônica no dia 30 de novembro não estava presente no fichamento dela, e a professora pediu apenas que a aluna ampliasse a reportagem, conforme pode ser observado no comentário particular S28 (informação escrita):

Muito bem, *[nome da aluna]*!

Você conseguiu apresentar uma estrutura muito próxima dos textos jornalísticos, com título, linha fina e até mesmo apresentação do nome do autor do texto como aparece nos sites jornalísticos. No entanto, é necessário ampliar o seu texto.

Você se lembra que vimos que a reportagem é um texto mais aprofundado? Precisamos ampliar mais a discussão no seu texto. Por exemplo, você trouxe apenas um depoimento de uma mãe de aluna. Será que todas as opiniões de pais de

alunos/as, alunos/as e profissionais da educação são as mesmas? O que um/a estudante ou um/a professor/a diria? A minha sugestão é que você amplie sua reportagem, fazendo um levantamento sobre como foi a realidade da nossa escola. Qual plataforma foi usada? Quando começaram as atividades *online*? Quantas atividades foram postadas? Como os alunos foram avaliados? Como os alunos se sentiram? Quais foram as principais dificuldades? Eles realmente não aprenderam nada como disse a entrevistada ou foi possível desenvolver algum aprendizado? Será que o ensino remoto permanecerá para o próximo ano? Que mudanças devem ser realizadas para garantir o sucesso educacional para o ano que vem? Você pode entrevistar a dona Regina, como supervisora, por exemplo. Ela poderá passar alguns desses dados. Pode me entrevistar também :) Ou escolher outro professor.

Uma reportagem assim seria maravilhosa. E eu posso te ajudar. Vamos fazê-la juntas? Você deixa o que já está escrito e agora vamos correr atrás dessas outras informações para ampliar o texto, certo?

Esse processo dialógico relaciona-se também com a coautoria e com a mediação pedagógica realizada pela professora-pesquisadora ao longo do processo de produção das reportagens. No caso específico da aluna Mônica, ela só respondeu ao comentário da professora no dia 10 de dezembro, época em que a docente fez um novo contato com as/os estudantes para enviar o link do jornal para revisão geral. Foi necessário instruir a aluna novamente por meio de mensagens de áudio enviadas por *WhatsApp* e, mesmo com pouco tempo, a professora interagiu com a estudante, disponibilizando-se a ajudá-la a dar prosseguimento no trabalho, o que foi feito em pouco mais de vinte e quatro horas.

A aluna entrou em contato com algumas/alguns alunas/os e com a supervisora escolar por meio do *WhatsApp* e entrevistou-as/os a partir de perguntas definidas com o auxílio da professora-pesquisadora. A aluna Mônica só enviou sua nova produção no dia 11 de dezembro. Embora a segunda versão da reportagem fosse bastante diferente da primeira, principalmente pela inserção de novos depoimentos de entrevistadas/os, a sequência das informações permanecia a mesma em que foram apuradas, com pouca articulação. Foi necessário que a professora-pesquisadora sugerisse uma reorganização nas informações e um acréscimo de elementos coesivos entre os parágrafos para garantir coesão e coerência no texto. Essas sugestões da professora-pesquisadora podem ser identificadas ao se comparar a versão final (ANEXO G) do texto de Mônica com a segunda versão do seu texto, conforme segue abaixo:

Educação e Coronavírus: os impactos da pandemia.
as adaptações ao mundo digital diante ao covid-19

por [nome e sobrenome da aluna]

“A importância do espaço escolar e do convívio social é muito bom, o aprendizado online não se aprende quase nada, e o professor é fundamental no processo de aprendizagem!” de acordo com Antônia Barboza, mãe de uma aluna.

Para ter uma ideia, 138 países com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes fora das escolas e 60,2 milhões de professores que não estão lecionando em salas de aula. A pandemia COVID-19 forçou instituições educacionais em todo o mundo a utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis há muito tempo para criar conteúdo e experiência de aprendizado remoto aos estudantes. Educadores de todas as áreas estão experimentando novas possibilidades de ensinar, isso é um grande avanço para um dos setores mais resistentes a mudanças e a adoção de novas ferramentas.

De acordo com o jornal Nexo, foi realizada uma pesquisa com diferentes instituições e foi produzido um relatório com avaliações dos professores e familiares dos estudantes sobre temas relacionados à educação na pandemia. Um dos temas foi A percepção dos responsáveis sobre as dificuldades de ensino a distância.

As principais dificuldades no dia a dia dos alunos foi dificuldade de acesso à internet, falta de interesse dos estudantes, falta de orientação para as atividades, falta de tempo para ajuda nas tarefas e quantidade insuficiente de equipamentos.

“Foi um ano complicado para os alunos. Principalmente na questão de estudos. Ter que estudar com aulas online e não nas aulas presenciais, foi um desafio. Mas consegui focar nos estudos e utilizei todos os recursos para aprender da melhor forma.” Conta o aluno Carlos Fernando, do 9 ano.

Em meio a esse período de afastamento das escolas, a tecnologia ainda foi a salvação do aprendizado dos alunos, na opinião de alguns estudantes.

"O uso da tecnologia para o estudo vem somar os meios de aprendizado, nos ajuda com pesquisas rápidas, e por meio dela foi possível que continuássemos a estudar mesmo na quarentena.” Diz a aluna Lívia da turma do 5 ano, da escola C.E.M Giovania de Almeida.

De acordo com a aluna Milena do 7 ano, as principais mudanças depois da pandemia vai ser se empenhar mais para conseguir recuperar os conteúdos e valorizar mais a escola e quão importante são as aulas presenciais.

A pandemia nos ensinou, em meses, o real valor de habilidades como criatividade, comunicação, colaboração, a resolver problemas complexos e a adaptação. Todas são muito importantes para os profissionais do futuro, e que agora são fundamentais para a sociedade.

“Os recursos utilizados na escola C.E.M Giovania de Almeida neste período foram o Google Classroom, plataforma meet, whatsapp, email e atividades impressas. A adaptação dos professores foi rápida, porém acredito que foi cansativa, pois tudo era novo para todos e é muito difícil não estar próximo ao aluno para auxiliá-lo.”

“Alguns alunos se adaptaram bem e foram muito responsáveis com as atividades, outros acabaram não se adaptando e outros não fizeram esforço para se adaptar. Acredito que os alunos com dificuldades de aprendizagem acabaram ficando desmotivados.

Como foi tudo novo para todos acabamos levando este ano como experiência. Não tínhamos muitos recursos e nunca havíamos trabalhado desta forma. Se tivermos que continuar a trabalhar assim, o que eu espero que não, vamos ter que adaptar algumas coisas como por exemplo uma plataforma mais interativa, aulas em tempo real por vídeo, onde os alunos sejam obrigados a estarem participando, entre outras coisas....” diz a Supervisora Regina da escola C.E.M Giovania de Almeida (REPORTAGEM MÔNICA, S30, informação escrita).

Em relação às produções das/dos demais participantes, observa-se que elas/eles **mesclam as informações de diferentes sites**, sem seguir a mesma ordem das fontes ou do

fichamento. Por exemplo, o aluno Kevin estrutura sua reportagem da seguinte maneira: inicia sua produção com um depoimento de uma de suas entrevistadas; em seguida, apresenta uma informação pesquisada na internet; acrescenta depoimento de outra entrevistada; cria um trecho mais autoral para retomar falas da primeira entrevistada; apresenta mais uma informação de outra fonte da internet e conclui com um trecho mais autoral, tendo alguma referência nos depoimentos de uma de suas entrevistadas.

As alunas Daiane e Luiza também adotam estratégia semelhante. Elas retomam as informações apuradas, mesclando-as e articulando-as de tal forma que fica até difícil definir de onde provém cada trecho retomado. Em alguns parágrafos, é possível verificar informações de três ou quatro fontes diferentes, principalmente no aspecto em que elas convergem ou se complementam. A título de exemplo, apresentamos um trecho da reportagem e do fichamento da aluna Daiane em um quadro comparativo:

Quadro 17: Quadro comparativo – Reenquadramento de informações na reportagem da aluna Daiane

Segundo parágrafo segmentado da reportagem de Daiane	Trechos do fichamento e de entrevistas organizadas pela aluna Daiane
<u>O desmatamento tem como consequência diversos problemas ambientais e sociais</u>, mas um dos principais é o Aquecimento Global. <u>Causado pelo aumento da emissão de gases do efeito estufa</u>, ele provoca enormes catástrofes em todo o mundo. Enchentes, secas, aumento de temperatura, furacões e inundações são somente <u>alguns “fatos que evidenciam que a terra está passando por um aquecimento”</u> – relata Fabio Mattos, biólogo e mestre em Ecologia.	https://www.gov.br/mma/pt-br <u>O desmatamento acarreta diversos problemas ambientais e sociais</u>, como a perda de biodiversidade, o aumento das emissões de gases de efeito estufa e a diminuição de territórios de populações tradicionais. Entrevista com Cinthia Alves O aumento do aquecimento global se deve <u>ao aumento na emissão de gases do efeito estufa</u>. Entrevista com Fabio Matos O aquecimento global é um fato que não podemos negar. Isso não pode ser negado, pelo menos, pelos mais esclarecidos. Alguns fazem vista grossa e querem argumentar contra, <u>mas os fatos científicos evidenciam que a terra está passando por um aquecimento</u>. O aquecimento global fica evidente quando se comparam imagens antigas de satélite das calotas polares com as imagens mais atuais, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir da reportagem da estudante Daiane (Informação Escrita).

Já na produção do aluno Luan, ocorre um caso distinto, que envolve as duas situações descritas na categoria **ordem de apresentação das informações**. O aluno apresenta as informações na ordem pesquisada em três grandes blocos – informações escritas buscadas na internet, depoimentos retirados do documentário “O Dilema das Redes” e depoimentos retirados do documentário “O que é bolha social”. Entretanto, dentro desses blocos, as citações

e outras informações não são colocadas na ordem em que foram listadas no fichamento, mas são introduzidas para confirmar/corroborar/complementar aspectos apresentados, como, por exemplo, ocorre no primeiro parágrafo da reportagem do aluno:

Quadro 18: Reenquadramento de informações na reportagem do aluno Luan

Primeiro parágrafo da reportagem de Luan	Trecho de fichamento organizado por Luan
A tecnologia cresceu demais nos últimos tempos, e a nova geração já nasce com todas essas informações nas suas mãos. <u>Se, por um lado, as redes sociais aproximam as pessoas por outro elas podem nos trazer diversos problemas (a), como o vício pela internet (b), que pode ser fator para a falta de atividades físicas (c), depressão (d) e até mesmo golpes. Por isso precisamos saber o que as redes sociais nos oferecem para saber lidar melhor com elas.</u>	https://www.psicanaliseclinica.com/redes-sociais Diversas fontes de pesquisa sugerem que <u>o uso exagerado das redes sociais (b)</u> e da internet está diretamente relacionado ao aumento de casos de <u>ansiedade e de depressão (d)</u>. Apesar da importância deste novo modo de relação entre as pessoas, podemos dizer que este é um caminho sem volta. Isso ocorre porque, <u>embora aproxime quem está distante existem diversos malefícios relacionados ao mau uso dessa tecnologia (a)</u>. O tempo de uso das redes sociais é um dos principais vilões dos que sofrem as consequências negativas deste recurso. <u>A falta de moderação (b)</u> acarreta em <u>redução de atividade física (c)</u>, alimentação inadequada e perda de horas de sono.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir da reportagem do estudante Luan (Informação Escrita).

Em relação à segunda categoria de análise de como se dá os processos de reenquadramento das informações apuradas (**Modo de apresentação das informações**), observa-se no quadro 18, de forma sintética, que as/os participantes apresentaram os dados pesquisados em sua reportagem de diferentes maneiras:

Quadro 19: Modos de apresentação das informações nas reportagens produzidas pelas/os estudantes

Modo de apresentação das informações	Analice	Kevin	Daiane	Luan	Luiza	Mônica
Cópia de grandes trechos com nenhuma ou pouca articulação no parágrafo		X				X
Cópia de pequenos trechos com articulação no parágrafo.	X	X	X	X	X	
Paráfrase de grandes trechos com alguma articulação no parágrafo.	X	X				X
Paráfrase de pequenos trechos com articulação no parágrafo.			X	X	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme observado acima, a maioria das/dos participantes utiliza mais de uma estratégia para apresentar as informações, sendo que praticamente todas/os elas/es realizam **cópia de pequenos trechos com articulação no parágrafo**. Apesar disso, é importante destacar que, considerando o número de vezes que determinada/o estudante utiliza a cópia ou a paráfrase ao longo de toda a sua reportagem, nota-se que entre elas predomina **o uso de paráfrase com articulação no parágrafo**. Isso quer dizer que as/os estudantes recorrem ao fichamento, relacionando as informações, escolhendo dados e apresentando-as de forma integrada em um parágrafo que produzem com autoria.

Essa paráfrase realizada pelas/os estudantes ocorre de diferentes maneiras, mas a forma que parece mais recorrente é a **substituição de alguns termos dos enunciados por palavras e/ou expressões sinônimas**. À título de exemplificação, observa-se, no quadro 19, alguns trechos das reportagens do aluno Kevin e da aluna Luiza, comparando-os com trechos do fichamento produzidos por ele e ela.

Quadro 20: Exemplos de paráfrase de informações do fichamento para construção da reportagem das/dos estudantes

Participantes	Trecho da reportagem das/dos participantes	Trecho do fichamento
Kevin	A causa dessa fumaça perturbadora na região do Pantanal é o incêndio que ali ocorreu durante meses. <u>O mês de setembro de 2020 contabilizou aproximadamente 6.048 focos de incêndio. Até então, o maior incêndio havia sido em agosto de 2005, com 5.993 pontos de calor.</u> Quatorze por cento da área do Pantanal foi queimada apenas em setembro de 2020, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). O número já ultrapassou o dos outros anos, e é a maior devastação anual causada por incêndio desde o início das medições em 2002 pelo governo federal.	https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/09/24/setembro-de-2020-e-o-mes-com-mais-queimadas-nopantanal-desde-1998 Individualmente, o mês de setembro contabiliza 6.048 focos de incêndio — o maior número já contabilizado até agora. <u>Até então, o pior mês de incêndios no Pantanal havia sido agosto de 2005, com 5.993 pontos de calor detectados.</u> https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/10/07/pantanal-bate-recorde-historico-de-numero-de-queimadas-em-setembro-desde-inicio-das-medicoes-do-inpe-com-mais-de-14-mil-focos-em-um-mes.ghtml Quatorze por cento da área do Pantanal foi queimada apenas em setembro deste ano, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). O número já supera a área de todo o ano passado e é a maior devastação anual do território causada pelo fogo desde o início das medições, em 2002, pelo governo federal.
Luiza	O Brasil hoje é o quinto país com os maiores números de feminicídio no mundo. O mais preocupante é que, em 90% das vezes, o crime é cometido no âmbito da família por homens que	http://www.tjrj.jus.br/web/guest/observatorio-judicial-violencia-mulher/o-que-e-a-violencia-domestica-e-ofeminicidio Brasil ocupa hoje a quinta posição no ranking mundial em feminicídio...

	mantêm uma relação de carinho com a vítima ⁴⁹ .	http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/violencia Esse dado é ainda mais alarmante quando se verifica que, em mais de 90% dos casos, o homicídio contra as mulheres é cometido por homens com quem a vítima possuía uma relação afetiva, com frequência na própria residência das mulheres.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das produções do estudante Kevin e da estudante Luiza (Informação Escrita).

No primeiro exemplo presente no quadro 19 extraído de produções do aluno Kevin, é possível identificar processos de reenquadramento realizados também por outras/os estudantes, em que se mantém a estrutura dos períodos retirados das fontes apuradas e efetua-se alterações como: inserção de expressões com valor adverbial (*de 2020; aproximadamente*); mudança no tempo verbal (*contabiliza – contabilizou*); uso de termos sinônimos ou de sentido próximo/equivalente (*supera – ultrapassou; pelo fogo – por incêndio*); *redução*⁵⁰ (*o pior mês de incêndios no Pantanal – maior incêndio*) e exclusão de termos (*a área; do território*). Nesse trecho da reportagem do aluno Kevin, vemos um caso de **paráfrase de grandes trechos com alguma articulação no parágrafo**, que ocorre também em reportagens das alunas Analice e Mônica.

Já no segundo exemplo retirado das produções da aluna Luiza, é possível perceber a **paráfrase de pequenos trechos com articulação no parágrafo**, ou seja, a participante retoma dois dados provenientes de fontes distintas, avalia-os e coloca-os, de forma parafraseada, em sua reportagem de modo a indicar a consonância e complementariedade das ideias. Observa-se também que a estudante não se prende à mesma estrutura do período original, mas, a partir de sua compreensão dos dados no fichamento, elabora, com um pouco mais de liberdade e autoria, o seu próprio enunciado. Assim como Luiza, recorrem a essa estratégia também a estudante Daiane e o estudante Luan.

Conforme indicado no quadro 18, destaca-se que as/os estudantes não realizam o reenquadramento das informações apenas de uma única maneira, e que mesmo as/os participantes que demonstram maior liberdade na composição de alguns trechos também fazem

⁴⁹ Na primeira versão da reportagem, antes da revisão, o trecho era: “O Brasil hoje, é o quinto país com os maiores números de feminicídio no mundo, e 90% das vezes, o crime é feito no âmbito da família por tios, pais, avós, ou conhecidos, que mantinham uma relação de carinho com a vítima”. A aluna alterou o trecho depois de um comentário de revisão da professora-pesquisadora.

⁵⁰ Escolho utilizar esse termo, porque *redução* refere-se a uma ação diferente daquela expressa pelo verbo *resumir*. Enquanto este último verbo pode representar uma ação que considera o todo para condensá-lo em poucas palavras, o termo *redução*, utilizado neste trabalho, refere-se à ação de eliminar trechos do texto original, mesmo sem se ater a importância dessas informações para a totalidade do texto e/ou sem compreender as relações presentes no texto integral para sintetizá-las de maneira mais breve em um novo texto.

cópia de pequenos trechos, articulando-os em seu discurso. Isto é, há pequenos trechos (um período ou uma oração) que são copiados na íntegra do fichamento, sem indicação da fonte e que também não constitui depoimento das/os entrevistadas/os. Por mais que a professora-pesquisadora houvesse orientado as/os estudantes para que não incorresse em plágio, fazendo paráfrases e indicando as fontes dos dados, algumas ocorrências de cópia não referenciada foram encontradas nas reportagens.

No momento da revisão e da publicação das reportagens não nos ocorreu a ideia de indicar as fontes de pesquisa ao término das reportagens; mas, ao longo das análises deste estudo e no trabalho pedagógico da professora-pesquisadora com as reportagens em nova turma de nono ano do ano de 2021 na mesma escola, viu-se essa necessidade e as novas reportagens publicadas no jornal escolar on-line de 2021 passaram a apresentar uma lista de referências ao final do texto, com os links das fontes pesquisadas. Essa prática é importante para que também as leitoras e os leitores do JEO possam ter conhecimento das fontes consultadas para a produção do texto lido.

Em relação ao **reenquadramento das entrevistas**, observa-se que as/os participantes adotaram, pelo menos, quatro estratégias (ver quadro 21), sendo que duas delas já eram esperadas, pois foram objeto de ensino nas oficinas S25 e S27, a saber: **citação direta e citação indireta** dos depoimentos das pessoas entrevistadas, com o uso de verbos de elocução, nome e perfil da/o entrevistada/o.

Quadro 21: Maneiras como as/os estudantes realizam o reenquadramento das entrevistas

Reenquadramento da entrevista	Analice	Kevin	Daiane	Luan	Luiza	Mônica
Faz citação direta com uso de aspas, verbos de elocução, nome, sobrenome e perfil da/o entrevistada/o.	X	X	X	X	X	X
Faz citação indireta, parafraseando o depoimento do entrevistado e usando verbos de elocução, nome, sobrenome e perfil da/o entrevistada/o.	X	X	X	X		X
Utiliza a entrevista como fonte de dados e insere as informações na reportagem de maneira articulada, sem fazer referência à pessoa entrevistada.			X		X	
Contrapõe as falas das/os entrevistadas/os para apresentar concordância ou discordância.	X		X			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Somadas à essas estratégias, observou-se que as participantes Daine e Luiza utilizaram as entrevistas também como fonte de informações para compor o texto principal da reportagem, reenquadrando-as não como depoimentos apenas, mas como conhecimentos específicos do assunto tratado na reportagem, conforme pôde ser observado anteriormente em um trecho da reportagem de Daiane no quadro 16. Importante observar que ambas as alunas entrevistaram ou buscaram entrevistas prontas com especialistas e profissionais atuantes na área de cujo tema versavam seus textos. Isso possivelmente influenciou-as a adotarem as informações não apenas como uma opinião pessoal/profissional para compor um depoimento, mas como um dado técnico, de conhecimento específico a ser inserido no texto principal da reportagem. Ademais, pôde-se também perceber que as participantes Analice e Daiane também utilizaram os depoimentos de entrevistas/os a fim de contrapor ideias, apresentando discordância (reportagem de Analice) e concordância (reportagem de Daiane), conforme segue no quadro 20:

Quadro 22: Trecho das reportagens em que as estudantes contrapõem as falas das/os entrevistadas/os para apresentar concordância ou discordância

Participantes	Trechos da reportagem
Analice	A coordenadora escolar Juliana Mendes defende que a escola pode ter esse papel de debater sobre essas questões “Penso que a escola precisa se preparar para incorporar em seus currículos a discussão sobre qualquer tema que leve em consideração o respeito e a dignidade a qualquer vida humana. ” Odair Marques, administrador de uma empresa em Itapema, já pensa de uma forma diferente. Ele afirma que a escola não deve utilizar em seu currículo assuntos como diversidade de gênero e que usar um pronome neutro causa confusão nas pessoas, pois há pessoas que não sabem o que é diversidade de gênero.
Daiane	Quando falamos de desmatamento sustentável existe uma divisão de opiniões - há aqueles que acreditam ser possível e viável, e há aqueles que creem que essa forma de desmatamento não somente é inviável como também é de caráter enganoso. A agrônoma Cinthia Alves e o biólogo Fabio Mattos concordam que a porcentagem permitida para derrubada é alta e não é o suficiente para a manutenção da fauna e flora, e o termo “desmatamento sustentável” é descrito por Mattos como forma política de minimizar o impacto da palavra sobre a opinião da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das reportagens das estudantes (Informação Escrita).

Quanto às **inserções das/os estudantes para articular as informações** nas reportagens, observou-se que, elas eram feitas com vários propósitos, dentre eles: indicar lugar; retomar algo dito anteriormente (recurso anafórico); incluir comentários mais amplos, acrescentando exemplos, retomar depoimento e introduzir tema da reportagem. Além desses, outras inserções das/dos estudantes ocorreram com outros propósitos, mas, devido à limitação desse estudo, não as levantamos aqui. Abaixo segue um quadro com alguns exemplos dos usos supracitados:

Quadro 23: Exemplos de inserções realizadas pelas/os estudantes para articular as informações nas reportagens⁵¹

Propósito das inserções das/os estudantes	Exemplos
Indicar lugar	No Brasil, a Lei de Crimes Ambientais entrou em vigor em março de 1998 (Reportagem de Daiane).
Recurso anafórico	“Esse pensamento de que nós, mulheres, pertencemos aos homens, somos propriedade deles, que eles são nossos donos e mandam na gente está presente em muitas pessoas no mundo inteiro...” (Reportagem de Luiza).
Inserir comentários mais amplos, como exemplos	“A primeira coisa que a sociedade faz quando uma mulher denuncia é primeiramente desacreditá-la, criando teorias: ‘será que ela não quer se vingar dele?’; ‘a roupa dela estava muito curta, estava pedindo’, entre muitas outras; e tudo favorecendo o agressor” (Reportagem de Luiza). “...só ficava em casa servindo ao marido, limpando a casa e cuidando dos filhos, não podia fazer nada sem permissão do marido, não podia trabalhar e nem ao menos votar...” (Reportagem de Luiza).
Retomar depoimento e introduzir tema da reportagem	A causa dessa fumaça perturbadora na região do Pantanal é o incêndio que ali ocorreu durante meses (Reportagem de Kevin).
Fazer referências	“Em entrevista feita para reportagem do G1...” (Reportagem de Kevin). “De acordo com o jornal Nexo...”; “...conforme dados divulgados pelo site Época Negócios” (Reportagem de Mônica).

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das reportagens das estudantes (Informação Escrita).

Além de perceber uma autoria mais marcada na inserção de expressões e trechos sucintos para articular os dados apurados e reenquadrados nas reportagens, foi possível observar também, em alguns momentos, uma produção mais autônoma das/os participantes, como, por exemplo, na produção das conclusões dos estudantes Kevin e Luan; na iniciativa das alunas Daiane e Analice de comparar ideias convergentes ou divergentes e nas análises e nos comentários críticos das alunas Luana e Daiane.

Também em relação ao uso da linguagem, destaca-se o modo como a aluna Luana utiliza a primeira pessoa em um texto que fala sobre violência contra mulher, identificando-se, assim, com o grupo feminino e assumindo uma posição empática e de luta em favor do grupo feminino, ao qual ela também pertence.

⁵¹ Os trechos sublinhados no quadro 21 consistem em inserções realizadas pela/o estudante naquele parágrafo oriundo de sua fonte de pesquisa e incluído em sua reportagem com pouca ou nenhuma alteração. Os parágrafos em que não há nenhum trecho sublinhado consistem, em sua totalidade, inserções da/o estudante, ou seja, uma produção mais autônoma.

De modo geral, ao analisar como as/os estudantes fazem a leitura dos dados apurados e como elas/es os reenquadram em suas reportagens, foi possível observar que, mais do que realizar atividades escolares somente, as/os alunas e alunos deixam transparecer em seus textos a compreensão de que realizam uma prática social com poder de gerar impactos positivos e significativos em sua comunidade discursiva, haja vista, por exemplo, a maneira que as/os estudantes representam seus discursos. Em seus textos, as/os participantes não reproduzem quaisquer discursos – elas/es buscam, refletem, escolhem, reconstrói e, a partir disso, enunciam-se com vistas ao impacto em sua comunidade. Em muitos, senão em todos os textos, há um apelo para a mudança que perpassa a educação – o ensinar e o aprender como elementos de transformação social.

5.3 TRANSITIVIDADE DIALÓGICA E OS DISCURSOS DE VERDADE

Esta seção corresponde ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, *refletir sobre os processos de transitividade dialógica que os/as estudantes desencadeiam para relacionar apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet, bem como para o tratamento dos discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet.*

Para tanto, primeiramente observou-se, por meio de um dos questionamentos do formulário de avaliação do projeto (*Formulário S30*), que tipo de distinção as/os estudantes fazem nessas três categorias. O questionamento era o seguinte: *A partir da realização desse projeto, que relações você pôde estabelecer entre apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet?* Quatro estudantes responderam ao questionamento, conforme pode ser observado no quadro 24:

Quadro 24: Distinção feita pelas/pelos estudantes entre apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet

Luan	A relação é que todas elas trazem informações e conhecimentos no geral.
Kevin	Ambas as três coisas são meios de conseguir dados, a diferença é que apuração jornalística é uma apuração de informações que você pode ou não utilizar no material na hora da produção da reportagem. Por mais que tenham pequenas diferenças, as três são formas de pesquisa!
Marcos	Eles têm em relação as notícias e esclarecer dúvidas.
Milene	Todas elas estão relacionadas a pesquisas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das respostas das/os estudantes (Informação Escrita).

Ao que parece, as/os participantes que preencheram o formulário de avaliação enxergaram mais convergências entre essas práticas, do que pontos que as distinguem. Elas/eles

destacaram como ponto em comum, por exemplo, a pesquisa, o esclarecimento de dúvidas e formas de conseguir dados, informações e conhecimentos no geral. Houve apenas uma tentativa do aluno Kevin de distinguir apuração jornalística; entretanto, sua ênfase recaiu mais na prática pontual de produzir reportagens, prática realizada durante o projeto, e não em um conceito mais generalizado do fazer de cada uma das práticas. Entre os participantes que preencheram o formulário S30, apenas o aluno Luan leu e fichou alguns trechos de um artigo científico; mesmo assim, ele parece não ter identificado nenhuma especificidade na pesquisa científica.

Dessa forma, vê-se a necessidade de trabalhar, na educação básica, aspectos voltados também à compreensão da especificidade da apuração jornalística, da pesquisa científica e da busca na internet. Por mais que eu, professora-pesquisadora, tenha enfatizado, ao longo da execução do plano pedagógico, a necessidade de realizar uma apuração criteriosa e tenha, inclusive, sugerido textos científicos para que as/os estudantes pudessem ter contato com a pesquisa científica, as/os participantes encararam todo o processo majoritariamente como **busca na internet** apenas.

Embora essas distinções não tenham ficado muito claras ao fim desse projeto, é perceptível, a partir das análises já realizadas até aqui, que a realização de práticas de pesquisa e de relato da pesquisa levadas a cabo ao longo do plano pedagógico executado neste estudo contribuíram com o desenvolvimento de reflexões e atitudes em relação à busca e ao manejo das informações disponíveis na internet. Por esse motivo, espera-se que vários resultados positivos sejam ainda obtidos ao se empreender trabalhos pedagógicos com as/os estudantes que contemplem a pesquisa em suas diferentes dimensões e propósitos.

Em relação aos critérios utilizados pelas/os participantes para suas decisões ao longo do processo de busca na internet, identificou-se que vários foram os fatores que influenciaram as escolhas das/os estudantes durante esse processo de busca na internet, como já visto na seção 5.1, em que elas/es estabeleceram alguns critérios para julgar o que iriam utilizar, endossar ou refutar. Às/aos participantes não lhes foi questionado diretamente quais foram esses critérios, mas, no formulário de avaliação, alguns questionamentos podem ajudar a lançar luz sobre esse assunto, como este sobre checagem de informação: *Durante a sua pesquisa, você checou as informações, buscando em outras fontes a comprovação de um mesmo dado? Ou você confiava no primeiro site que apresentava a informação? Explique.*

Quadro 25: Respostas das/os estudantes à questão sobre checagem de informação

Luan	Eu usava o site que tinha melhor resposta (resposta mais concreta), e busca sites de fácil acesso.
------	--

Kevin	Como citado na questão anterior, eu buscava fontes de sites jornalísticos conhecidos e confiáveis para realizar minhas pesquisas. Porém, mesmo assim eu checava algumas informações e comparava a outros sites para garantir a informação.
Marcos	Buscar em mais de um, pois não pode ser fake News
Milene	Buscava em vários sites e lia sobre as informações

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das respostas das/os estudantes (Informação Escrita).

A maior parte das/dos estudantes reforçam em suas repostas a necessidade e/ou a prática delas/es de checagem de informação e apontam alguns critérios utilizados por elas/es para escolherem as fontes: **sites que tenham a melhor resposta/resposta concreta, sites de fácil acesso, sites jornalísticos conhecidos e confiáveis.**

Assim como apresentado no quadro 10, Kevin retoma novamente na questão acima a influência do jornalismo dominante sobre as suas decisões, indicando ser esses veículos de comunicação mais conhecidos os de maior confiabilidade. A esse critério já analisado anteriormente, soma-se dois novos indicados pelo aluno Luan que, à princípio, não nos parece muito específicos, mas que, em uma reflexão detida, é possível levantar hipóteses sobre o que o aluno leva em consideração para dar crédito às informações apresentadas em um site.

Primeiramente ele menciona que “usava **o site que tinha melhor resposta (resposta mais concreta)**”, indicando que ele abriu e leu várias páginas na internet, comparou as informações dessas páginas e escolheu aquelas que, para ele, apresentava a melhor resposta. E o que seria a melhor resposta ou a resposta mais concreta? A ele, isso não foi inquerido, mas pode ser que o estudante estivesse considerando aspectos lógicos na informação ou aspectos de compreensão, isto é, *eu li, entendi, e essa informação faz sentido para mim, então é este texto que vou escolher como fonte.*

Além disso, o aluno Luan diz que buscou **sites de fácil acesso**. Esses sites poderiam ser assim classificados pelo estudante por utilizarem uma **linguagem facilmente compreendida**, ou porque aparecia nas **primeiras opções do site de busca** ou ainda porque **não era preciso pagar para acessar o conteúdo da página**. Em sua primeira busca na internet, o aluno listou como fontes um site empresarial, outro jornalístico e outro de um instituto de psicologia, o que nos oferece indícios importantes para confirmar o que se configura o critério *ser de fácil acesso*. Dois artigos científicos foram sugeridos ao aluno pela professora na interação por comentário particular S25, dos quais apenas um teve um pequeno trecho inserido no fichamento, o que pode indicar que textos científicos podem não ser, na visão do estudante, fonte *de fácil acesso*, talvez devido à linguagem utilizada ou à complexidade da abordagem científica.

Observa-se, assim, que apesar dos processos de transividade dialógica desencadeados pelas/os estudantes ao longo da execução do projeto analisados neste estudo parecerem, em alguns momentos, apenas embrionários, percebe-se claramente a importância e a relevância da continuidade e da repetição de projetos como esses na escola, em que o diálogo, a vivência do contraditório e a participação social, com tomada de posição e aprofundamento no conhecimento, sejam recorrentes.

Mesmo com um processo de transividade dialógica inicial, nas reportagens produzidas pelas/os participantes é possível observar avanços em relação ao reconhecimento e a contestação das estruturas de domínio. É o caso, por exemplo, de representações ativistas e engajadas em causas sociais nas reportagens de Analice (diversidade de gênero) e de Luiza (violência contra mulher devido à dominação masculina); das reflexões que se aproximam da abordagem dos embates políticos em uma democracia na reportagem de Daiane (leis para regular desmatamento) e das problematizações apresentadas na reportagem de Luan em relação às redes sociais e à mercantilização da atenção das/dos usuárias/os, bem como à formação de bolhas sociais.

É importante também observar que essas produções das/dos estudantes partiram de sua própria atuação direta no processo de reconstrução do conhecimento. Embora a professora tenha atuado como mediadora do processo de aprendizagem, as/os alunas/os puderam ser sujeitos do seu percurso formativo, definindo temas, apurando dados, comparando-os, posicionando-se, revisando e compartilhando ideias.

Em relação a aspectos mais pragmáticas da escrita, em muitos momentos a professora-pesquisadora atuou como coautora, não só no processo de revisão, mas também no momento de escrita dos textos, sugerindo trechos e construções de períodos, que foram acatados pelas/os estudantes, algumas vezes com modificações delas/es e, outras vezes, sem nenhuma modificação. Apesar disso e, ao mesmo tempo, devido a isso, primou-se pelo desenvolvimento de um trabalho educativo a partir da pesquisa em que a professora-pesquisadora tornou-se, como defende Demo (1998), parceira de um trabalho ativo, participativo, produtivo e reconstrutivo.

Esse trabalho participativo provocou nas/nos estudantes a satisfação pela inserção e integração, conforme pode ser observado nas repostas que alguns estudantes deram a uma das perguntas do Formulário de avaliação do projeto (Formulário S30): *Como você se sentiu em relação à execução do projeto? O que você gostaria de comentar sobre o projeto como um todo?*

Quadro 26: Percepções das/dos estudantes sobre a execução do projeto
Minha Vez, Minha Voz

Luan	Eu gostei muito de participar desse projeto. Amo escrever textos, e dessa vez não foi diferente, cada etapa concluída era muito aprendizado. Ver esse jornal escolar finalizado é uma alegria para mim.
Kevin	Gostei muito do projeto, desde o início, das pesquisas, e execução das reportagens! Ver o projeto todo finalizado, é uma grande conquista. Foi bem interessante e trabalhoso.
Marcos	Me pareceu bem legal, por mais q deve ter alguns erros ali e aqui, sendo q é a primeira vez.
Milene	Achei bem legal, acho bom fazer um projeto que podemos deixar as pessoas informadas e atentas às notícias.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), a partir das respostas das/os estudantes (Informação Escrita).

Observar o jornal escolar on-line como uma construção coletiva e fazer parte da alegria de finalizar um projeto que prima pelo desenvolvimento da sua comunidade discursiva traz à/ao estudante a oportunidade de vivenciar a participação social com vistas à transformação. Ao poder se enunciar e participar da cadeia de discursos, por meio de sua própria representação objetiva da realidade, a/o estudante pôde avançar no processo de tomada de consciência, que não se encerra nesta etapa da educação escolar que ela/e finaliza, mas se estende ao longo de todo o percurso formativo escolar e não escolar pelo qual a/o estudante ainda passará.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jornal escolar é um recurso didático-pedagógico que tem despertado o crescente interesse de educadoras/es e pesquisadoras/es do campo educacional por poder oferecer às/aos estudantes uma situação real de comunicação para o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual em contexto escolar. A partir de uma abordagem crítica, vê-se também no JE a possibilidade de se discutir com as/os discentes questões ideológicas, sociais, econômicas e de poder, buscando a formação desses sujeitos a partir de ação dialógica, numa perspectiva de educação libertadora e transformadora (FREIRE, 1986; 1996).

O presente estudo teve como tema a prática de pesquisa para a produção de reportagens a serem publicadas em um jornal escolar on-line em processo de construção. A partir de pesquisa participante (DEMO, 1982), analisou-se o percurso de produção de textos do gênero reportagem para publicação em jornal escolar on-line por estudantes do 9º ano de uma escola da rede municipal de Balneário Camboriú, em uma abordagem da Análise Crítica de Gênero. Por meio de análise dos dados obtidos durante o último trimestre do ano de 2020, buscamos responder à questão que motivou o início desta pesquisa: *Como as/os estudantes lidam com os diferentes enunciados presentes na Internet durante a prática de pesquisa para produção de reportagens, considerando o contexto de produção de um jornal escolar online?*

Em contexto de ensino remoto emergencial, promovido por meio de recursos do *Google Workspace for Education*, foi possível gerar dados para análise a partir da implementação de um plano pedagógico de nove etapas, cujas atividades foram realizadas por todas/os as/os estudantes da turma em harmonia com o plano de aula para o trimestre daquele ano letivo. Dessa forma, à medida que se construía um jornal escolar on-line ao longo deste estudo, buscou-se *entender como a articulação entre a pesquisa escolar na internet e a apuração de dados para a escrita de reportagens pode contribuir para a formação científico crítica dos/as estudantes.*

Muitos foram os desafios ao longo deste estudo, como: a dificuldade de manter contanto com as/os estudantes em distanciamento social devido à pandemia de covid-19; o declínio no envolvimento das/dos participantes antes e durante a execução do plano pedagógico e a falta de internet e computadores para as/os participantes ao estudarem de casa. Mesmo assim, persistimos até o encerramento das etapas programadas e empreendemos a análise dos dados a partir de três objetivos específicos.

O primeiro deles consistia em *compreender como as/os estudantes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, fazem a seleção e a análise dos materiais pesquisados para a produção de reportagens, considerando-se que a pesquisa e o uso de seus resultados envolvem sempre o reenquadramento de vozes e gêneros*. Após a apresentação de uma visão geral do jornal escolar on-line elaborado no bojo deste estudo e dos temas das reportagens produzidas, observamos que os tipos de materiais coletados pelas/os participantes foram: artigo científico, projeto de lei, lei, matéria jornalística (notícia e/ou reportagem), matéria/portagem em sites não jornalísticos, documentário, entrevista e artigo jurídico. Dentre os sites listados e fichados pelas/os participantes deste estudo, observamos 14 diferentes categorias de sites, sendo que as três categorias com maior número de sites acessados foram, nesta ordem: *sites jornalísticos, sites de conteúdos relacionados à educação e sites de empresa (venda de produtos)*. Esses acessos podem ser explicados, possivelmente, pela prática jornalística e pedagógica que estavam realizando, o que pode ter levado as/os estudantes a imaginar que deveriam selecionar textos jornalísticos e/ou de caráter educacional. Além disso, conteúdos patrocinados em buscadores como *Google* e a atuação de algoritmos para a indicação de conteúdo na internet podem também ser fatores que explicam a referida seleção realizada pelas/os alunas/os.

Verificou-se também, neste estudo, 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 das/dos 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, percebemos a construção de discursos de outra ordem, como, por exemplo, aqueles com tendências mais ativistas. Assim sendo, frisamos 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 (1976) e Bonini (2017, mimeo) o desenvolvimento de uma consciência crítica por meio do embate de posições e do contraditório.

Quanto aos aspectos que influenciaram as escolhas dos sites, observamos que as/os 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 das/dos estudantes sobre confiabilidade e veracidade

e o domínio dos veículos de jornalismo hegemônico também foram fatores determinantes na seleção do conteúdo apurado. Algumas/alguns estudantes justificaram suas escolhas de sites de pesquisa por serem de sites jornalísticos conhecidos e, também por esse motivo, serem mais confiáveis.

A escolha majoritária das/dos estudantes de fontes do jornalismo dominante reforça a necessidade de abordar na escola, ao longo da formação dos sujeitos, 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.

Embora fosse nosso intuito buscar despertar as/os alunas/os para perceberem que os discursos não são neutros e nem expõem uma visão total e imparcial do real, faltou, ao longo do projeto pedagógico, atividades que possibilitassem direta e objetivamente alcançar esse propósito, como, por exemplo, a comparação de textos jornalísticos sobre um mesmo fato a partir de diferentes mídias.

Quanto a outros elementos influenciadores observados na seleção e na análise dos materiais pesquisados pelas/os estudantes para a produção de reportagens, observou-se também a importância do processo de mediação da professora-pesquisadora ao longo da aplicação do plano pedagógico e o constante diálogo entre docente e discentes. Assim, as atividades do plano pedagógico e as sugestões da professora (como as sugestões de fontes de pesquisa feitas durante a Videoaula S25 e as interações por *Whatsapp* ou comentários no Google Sala de Aula) influenciaram de maneira significativa a construção do entendimento que as/os participantes tiveram das práticas que estavam realizando.

Ao se comparar os fichamentos realizados pelas/os participantes com as reportagens por elas/es produzidas, foi possível encontrar indícios que nos auxiliaram a *compreender, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que tipo de relação as/os estudantes estabelecem entre o relato dos dados pesquisados e a prática social que estão realizando por meio da produção de reportagens*, sendo esse o segundo objetivo específico deste estudo.

Entre os dados mais frequentemente retomados do fichamento durante a escrita da reportagem pelas/os participantes encontram-se: datas e números (absolutos ou percentuais); enunciados de introdução/conclusão dos textos fontes para compor essas partes da própria reportagem; definição de delitos e/ou indicação de pena para eles e resultados de pesquisas citadas nas fontes lidas. As/os estudantes empregaram diferentes estratégias para relatar os

dados em seus textos. Quanto à ordem de apresentação de informações, houve aquelas/es que optaram por apresentar as informações na mesma ordem em que as encontraram, enquanto outras/os mesclaram as informações de diferentes sites, sem seguir a mesma ordem das fontes apuradas ou do fichamento. As/os estudantes utilizaram cópia e paráfrase de trechos dos textos fontes, com ou sem articulação no parágrafo, inserindo trechos mais autônomos para indicar lugar, retomar algo dito anteriormente, indicar referências ou tecer comentários mais amplos na qualidade de exemplos.

Dessa forma, observou-se que, embora em alguns momentos um/a ou outro/a estudante tenha compreendido algumas atividades meramente como tarefas escolares, as/os alunas/os deixaram transparecer, na maioria das vezes, que compreendiam que as diferentes atividades realizadas ao longo da aplicação do plano pedagógico convergiam para um único propósito comunicativo e uma prática central – produção de reportagem para publicação em um jornal escolar on-line voltado à comunidade escolar do centro educacional no qual estudavam. Tendo isso em vista, destacamos que, ao considerar o processo de busca na internet feita pelas/os estudantes, observamos que a definição de pauta, definição das fontes de pesquisa dos estudantes e a produção de fichamento foram elementos preliminares essenciais para garantir que elas/es mantivessem o propósito comunicativo em vista durante a navegação na internet, evitando ou mitigando, assim, no decorrer da busca, problemas como aqueles apresentados por Moran (1997) e Teixeira (2011), como a distração, a desorganização e a reprodução acrítica.

No contexto da produção de reportagens para JEO, as/os participantes realizaram atividades de ensino-aprendizagem articuladas para um propósito com vistas a participação nos “debates de seu tempo” (Bonini, 2018). Elas/eles planejaram, levantaram questionamentos, pesquisaram, entrevistaram, tomaram notas, ficharam, organizaram informações, releram, reescreveram, parafrasearam, sintetizaram, interpretaram, confrontaram e alinharam ideias e reenquadraram informações e depoimentos para construir um discurso em um determinado gênero com vistas a um propósito comunicativo.

O processo não foi o mesmo da prática de meios profissionais jornalísticos, e nem se esperava que fosse, já que estamos falando de sujeitos em formação na educação básica e não na formação de profissionais do jornalismo. Mais do que aprender a escrever reportagens, interessa-nos desenvolver habilidades críticas de leitura e produção de discursos, juntamente com estratégias que possibilitem essa expressão e posicionamento na cadeia social de discursos.

Observou-se ainda, neste estudo, que, de um modo geral, as entrevistas realizadas pelas/os estudantes para compor sua reportagem permitiram às/aos alunas/os dar um caráter

mais autoral, pessoal e regional aos textos. As/os estudantes puderam apresentar um novo olhar a partir das/os suas/seus entrevistadas/os. Sem a entrevista, haveria apenas os textos pesquisados e rearranjados, parafraseados – algo talvez como uma colcha de retalhos, em alguns casos. Com as entrevistas, é possível verificar uma tentativa de reenquadramento dos depoimentos com conexão coerente e propósito predefinido, de maneira a representar a realidade sob o ponto de vista das/dos enunciantes/es.

O terceiro objetivo que se buscou atingir nesta pesquisa foi *refletir sobre os processos de transitividade dialógica que as/os estudantes desencadeiam para relacionar apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet, bem como para o tratamento dos discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet*. A presente análise evidenciou que as/os participantes enxergaram mais convergências entre apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet do que pontos que as distinguem, sendo que, para elas/es há nessas três práticas: *pesquisa, esclarecimento de dúvidas e formas de se conseguir dados, informações e conhecimento no geral*. As/os participantes, majoritariamente, encararam todo o processo que empreenderam ao longo da aplicação do plano pedagógico como busca na internet apenas, o que sugere ser necessário trabalhar, na educação básica, aspectos voltados também à compreensão da especificidade de cada uma dessas práticas.

A maior parte das/dos estudantes reforçou em suas respostas às atividades do formulário de avaliação do projeto a necessidade e/ou a prática delas/es de checagem de informação e apontaram alguns critérios utilizados por elas/es para escolherem as fontes: sites que tenham a melhor resposta/resposta concreta, sites de fácil acesso, sites jornalísticos conhecidos e confiáveis. Além disso, as/os participantes mostraram avanços em relação ao reconhecimento e a contestação das estruturas de domínio, principalmente por produzirem representações ativistas e engajadas em causas sociais, por tecerem reflexões que se aproximam da abordagem dos embates políticos em uma democracia e por problematizarem a relação entre as redes sociais e a mercantilização da atenção das/dos usuárias/os, bem como à formação de bolhas sociais. Dessa forma, observamos, neste estudo, a ocorrência de processos embrionários de transitividade dialógica que não deveriam se encerrar ao fim de um projeto pedagógico, mas desenvolver-se ao longo de toda a formação escolar das/os estudantes.

Conforme exposto no aporte teórico, reafirma-se, assim, neste estudo, que o processo de ampliação da compreensão das práticas sociais e o desenvolvimento da transitividade dialógica pode se dar por meio da pesquisa, da leitura, da reflexão, da análise crítica e da adoção de um posicionamento ao se enunciar sobre determinado assunto.

Embora não fosse um dos objetivos deste estudo explorar aspectos do ensino remoto emergencial decorrente do distanciamento social necessário para o controle da pandemia de covid-19 no ano de 2020, registramos aqui, conforme observado durante a execução do plano pedagógico por meio virtual, que essa configuração de ensino, apesar de necessária naquele momento, acentuou a exclusão das/dos estudantes, dificultando a interação entre professora e estudantes e a participação mais efetiva da turma, haja vista que, dos 26 estudantes, apenas 6 concluíram o projeto por meio da publicação de reportagem no jornal escolar on-line. Apesar disso, destaca-se que, para aquelas/es estudantes que possuíam acesso a uma conexão de internet com qualidade, o uso da plataforma virtual de ensino favoreceu alguns aspectos da execução do projeto, como a liberdade para organização do tempo e dos registros de pesquisa e o envio das atividades para a docente de modo a ficarem registradas e organizadas. Acrescenta-se ainda que, mesmo em ensino presencial, retomado na unidade de ensino pesquisada no início de 2021, a utilização de plataforma virtual de ensino demonstrou ser uma ferramenta válida e importante para a execução de tarefas de casa e envio de atividades, por exemplo.

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, acreditamos 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), como a construção de JE (BONINI, 2011a; 2017), podem contribuir positivamente para a formação de sujeitos que intervenha na realidade a partir da transitividade de consciência (FREIRE, 1976).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão g. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952/53].
- BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BASSETS, Marc. Um milhão de vidas perdidas para a covid-19. **El País**, Paris, 22 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-27/um-milhao-de-mortos.html>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. M. Introdução. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018, pp. 8-17.
- BERGAMO, Marilia Lara. **A prática da leitura de textos jornalísticos**: uma experiência com o jornal escolar. 137p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2018.
- BONINI, Adair. Las políticas de enseñanza de prácticas periodísticas y la producción de periódicos escolares en Argentina y Brasil. **Signo y Seña**. V. 35, p.107-126, jan./jun. 2019.
- BONINI, Adair. **A reenunciação do discurso jornalístico na produção de jornais escolares brasileiros**: estudo de caso de um projeto de larga escala (mimeo).
- BONINI, Adair. A construção da autoria nas atividades de leitura, escrita e oralidade no livro didático para o ensino médio in: Silva, Simone Bueno Borges da; Pereira, Júlio Neves. (orgs.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático**: desafios e perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 85-109.
- BONINI, Adair. O jornal escolar como mídia contra-hegemônica – jornalismo de escola não modelado pelo jornalismo comercial dominante. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 165-182, maio/ago. 2017.
- BONINI, Adair. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara F. (org.). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013, p.103-120.
- BONINI, Adair. 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, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011b.

BONINI, Adair. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 485-510, set./dez. 2010.

BONINI, Adair. Análise crítica de gêneros jornalísticos. 2012. SBJor. **10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

C.E.M. Giovania de Almeida. **Minha vez, minha voz**. Aba Página Inicial, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cemgiovaniadealmeida/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COUTO, Josiane Cristina. **A revisão de textos no desenvolvimento da escrita**: experiência a partir da produção de um jornal escolar. 2016. 148 p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: mito e realidade. Brasília: UnB/INEP, 1982.

ÉNOIS. Énois Laboratório de Jornalismo. **O que é jornalismo? | Módulo 01**. Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UfvBU7iWmdY>. Acesso em: 23 set. 2021.

ÉNOIS. Énois Laboratório de Jornalismo. **Por um jornalismo com + diversidade**. Youtube, ©2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/enoisconteudo/about>. Acesso em: 23 set. 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003[1999].

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001[1992].

FARIA, Alexandre Agripa. **Metodologia científica e educação**. 2ed. – Florianópolis: UFSC, 2014.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Stampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 19. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula**. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

IJUIM, Jorge Kanehide. **Jornal escolar e vivências humanas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

KINDERMANN, C. A. A reportagem. In: BONINI, A.; SOARES, V. A. S. F. (Org.); SILVA JUNIOR, C. B. (Org.); LIMA, Vanessa Wendhausen (Org.). **Os gêneros do jornal**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2014. p. 85-96.

LIMA, Vanessa W. **A prática social no jornal escolar**: estudo do ponto de vista da análise crítica de gênero. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Motta. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p 81-106.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002, p.17-30.

MEURER, José Luiz. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 38, p.155-171, jan./jun. 2000.

MONGUILHOTT; Isabel de Oliveira Silva; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Jornal escolar: notícias de vivências de ensino de língua portuguesa em atividades extraclasse. In: APARICIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da. (orgs). **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, p.53-76.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf. Brasília**, v. 26, n. 2, maio, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 24 maio 2020.

MOTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara F. (orgs). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013, p. 121-145.

MOTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

REMPEL, Gabriela. **A produção do jornal escolar e o jornalismo independente**: ensino e aprendizado de língua portuguesa em uma perspectiva crítica. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo Tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada** : ensino de língua materna. – Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, SILVIO. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ed. – Chapecó: Argos, 2012.

SED-SC. **Plano Estadual de Contingência para a Prevenção, Monitoramento e Controle da Disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos educativos/escolares dos diversos níveis de Educação/Esino**. 2020 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17yM5OblzRyHHYqgFmRTUmKVxopobP8Wa/view>. Acesso em: 28 abr 2021.

SOARES, M. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

TEIXEIRA, Sandra Areias. **Fazendo pesquisa escolar na internet**. 175p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2011.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 27 abr. 2021.

YANO, Daniella de Cássia. **O jornal escolar on-line produzido no Ensino Médio: uma análise crítica de gêneros**. 216p. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)  PROFLETRAS
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar digital: um estudo a partir da Análise Crítica de Gênero Pesquisadora responsável: Joselice da Rocha Leal Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis. Centro de Comunicação e Expressão Secretaria de Apoio Administrativo Telefone: (48) 99858-2303 E-mail: joselice.leal@gmail.com Professor Orientador: Adair Bonini	CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis - SC Reitoria II, 4o andar, Sala 401 Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, Bairro: Trindade, Florianópolis - SC Telefone: (48) 3721-6094 Email: cep@reitoria.ufsc.br
--	--

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis Centro de Comunicação e Expressão Secretaria de Apoio Administrativo Bloco B Sala 315 Telefone: (48) 3721-9351 E-mail: adair.bonini@gmail.com	
---	--

Venho, por meio deste documento, pedir sua autorização para convidar seu(sua) filho(a) para participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada: “A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar digital: um estudo a partir da Análise Crítica de Gênero” desenvolvida pela professora Joselice da Rocha Leal.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações em relação ao projeto de intervenção, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine este documento em duas vias, sendo que uma será sua e a outra da pesquisadora responsável.

Esta pesquisa tem como objetivo principal entender como a articulação entre a pesquisa escolar na internet e a apuração de dados para a escrita de reportagens pode contribuir para a formação científico crítica dos/as estudantes do 9º ano, do ensino fundamental II da Rede Municipal de Balneário Camboriú, mais especificamente do C.E.M. Giovania de Almeida.

Para dar conta disso, realizaremos atividades de leitura, produção de texto e análise linguística conforme previstas no Plano de Ensino da disciplina de língua portuguesa dessa rede de ensino. Durante as aulas, farei anotações do que está acontecendo e do que os alunos estão falando, principalmente em relação as atividades que envolvam a produção das reportagens, e também conversarei com os alunos no ambiente da escola. Para facilitar o processo de análise, essa entrevista com seu(sua) filho(a) sobre o processo de pesquisa escolar para produção de reportagens poderá ser gravada como arquivo de áudio. Eu lerei os textos que os alunos escreverem em aula durante esse período e acompanharei o processo de pesquisa na internet por meio de gravação da tela do computador. Os textos poderão ser publicados na minha dissertação, que é o meu trabalho final de mestrado, e em um site criado por mim juntamente com os alunos, que será o suporte para veiculação do jornal escolar. Mas fique tranquilo, esses textos não serão identificados com o nome do(a) seu(sua) filho(a).

Caso as aulas presencias permaneçam suspensas em decorrência da pandemia de Covid-19, as atividades dessa pesquisa serão realizadas por meio da plataforma para aulas remotas (*Google Sala de Aula*) já utilizada pelas unidades de ensino da Rede Municipal de Balneário Camboriú, incluindo a ferramenta *Meet*, disponível nessa plataforma para reuniões com áudio e vídeo em tempo real, podendo ser possível a gravação da aula e da tela de computador, durante o momento das aulas, caso seja autorizado por você e seu (sua) filho(a).

Os questionários e demais materiais gerados na pesquisa ficarão guardados por cinco (05) anos e serão incinerados após esse período.

Nesta pesquisa participante, os participantes serão 24 alunos do 9º ano (turma única). A realização da pesquisa acontecerá no período de setembro a novembro de 2020. A pesquisadora responsável tratará a identidade dos alunos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e a, qualquer momento, na escola. Além disso, a identidade de seu (sua) filho (a) permanecerá confidencial. O nome dele(a) não será liberado sem a sua permissão, bem como os dados coletados não serão utilizados em outra pesquisa. Seu (sua) filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Será optado por substituir os nomes de todos os participantes por pseudônimos (nome inventado), tanto na transcrição dos dados, quanto na sua eventual divulgação em eventos acadêmicos e revistas científicas e não será divulgado o local de realização da pesquisa.

O benefício relacionado à sua participação será o de ampliar o conhecimento científico para a área da Educação, para o ensino e aprendizagem de língua materna, tendo como área de concentração linguagens e letramentos, contribuindo, desse modo, para a elaboração de políticas públicas relacionadas ao aprimoramento das práticas de leitura e de escrita, em sala de aula, com a inserção das novas tecnologias.

Esta pesquisa apresenta poucos riscos aos participantes já que as atividades de leitura e produções textuais, ações que cotidianamente se dão nas aulas de língua portuguesa, ocorrerão nas aulas dessa disciplina no horário curricular já estabelecido pela equipe pedagógica da escola, na própria instituição de ensino, se as aulas forem presenciais, ou por meio da plataforma de ensino remoto (*Google Sala de Aula*), se as aulas presenciais estiverem suspensas em razão da pandemia de Covid-19. Os possíveis riscos serão os que podem ocorrer com qualquer aluno na vida escolar. Um dos riscos que pode, ocasionalmente, acontecer é o constrangimento do participante, uma vez que a reportagem produzida será publicada em site criado pela pesquisadora e demais participantes. Na internet, os textos dos participantes poderão ser lidos por inúmeras pessoas, pois se encontrará em meio virtual. Para minimizar tal risco de

constrangimento e garantir o anonimato, as produções não apresentarão a autoria do texto. Será optado por substituir os nomes de todos os participantes por pseudônimos, tanto na transcrição dos dados, quanto na sua eventual divulgação em eventos acadêmicos e revistas científicas. Caso as aulas sejam ministradas remotamente, há o risco de exposição da privacidade do participante, visto que, para participar das aulas desde a sua própria residência, é necessário utilizar equipamentos tecnológicos e, se assim desejarem, webcam. Para minimizar esses riscos, os participantes receberão orientações sobre a devida utilização desses recursos tecnológicos para que possam garantir a proteção de sua privacidade.

Os documentos gerados, nesta pesquisa, são sigilosos e ficarão em posse exclusiva da pesquisadora responsável. No entanto, mesmo de maneira involuntária e não intencional, por exemplo, na situação de furto do computador, o sigilo pode eventualmente ser quebrado. Caso sejam identificados e comprovados danos ao participante em decorrência desta pesquisa, eu, como pesquisadora, me responsabilizo a dar a assistência necessária para que você possa garantir os seus direitos perante à lei vigente, incluindo o direito à indenização se comprovado que o participante da pesquisa sofreu qualquer tipo de dano durante a pesquisa.

Seu/sua filho/filha e nenhum outro participante terão quaisquer despesas financeiras ao participar da pesquisa. No entanto, caso você tenha comprovadamente qualquer despesa decorrente diretamente da pesquisa (por exemplo, despesas com transporte e alimentação), a pesquisadora providenciará o ressarcimento de seus custos.

Além disso, outro aspecto importante a ser esclarecido é que, em decorrência do projeto de intervenção acontecer durante as aulas de Língua Portuguesa, no horário letivo, no período matutino, os(as) alunos(as) que não quiserem participar, que os pais não assinarem o termo de consentimento ou, ainda, aquele(a) responsável que queira interromper a participação do menor, sendo livre para fazer isso a qualquer momento, uma vez que a participação é totalmente voluntária, faz-se necessário frisar que a recusa em participar das atividades pertinentes a esse projeto não acarretará penalidades, perda de benefícios ou notas baixas. Na hipótese de haver casos conforme citados acima, eu, enquanto professora da turma, na disciplina de Língua Portuguesa, providenciarei para esse(a) estudante exercícios referentes à matéria que estivermos trabalhando naquele período.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. Além do mais, poderá ter conhecimento sobre os resultados desse estudo, quando for finalizado. Poderá, também, fazer qualquer pergunta e será respondida.

A pesquisadora responsável, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a proposta de intervenção de acordo com o que preconizam as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Cabe salientar a relevância do CEPESH para o(a) participante da pesquisa. Esclarecendo que o CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esteja ciente de que a obtenção de esclarecimentos sobre a pesquisa, seja antes, durante ou mesmo após o seu término, será sempre possível. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação ao projeto de pesquisa. Vale frisar que o CEP-UFSC será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com os sujeitos, como também o projeto de intervenção não foi, ainda, total ou parcialmente realizado. Desse modo, sua assinatura na declaração abaixo implica a aceitação do(a) seu(sua) filho(a) em participar da referida pesquisa.

Desde já, muito obrigada!

Profa. Joselice da Rocha Leal

Eu, _____, portador(a)
do RG _____ responsável pelo(a) aluno(a)
_____ portador(a) do RG
nº _____, fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa “A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar digital: um estudo a partir da Análise Crítica de Gênero” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. O professor orientador Dr. Adair Bonini e a professora pesquisadora responsável Joselice da Rocha Leal certificaram-me de que todos os dados, desta pesquisa, serão confidenciais. Sei que não arcarei com nenhum custo durante o desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Em caso de dúvidas, poderei me comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone (48) 998582303, pelo e-mail joselice.leal@gmail.com também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, situado à Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, pelo telefone (48) 3721 6094 ou pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Declaro que concordo e autorizo a

participação do (a) menor sob minha responsabilidade, nesta pesquisa, como também, sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e interromper a participação dele(a), se assim o desejar. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Balneário Camboriú , _____ de _____ 2020.

Assinatura do(a) pai ou
responsável

Assinatura da pesquisadora
responsável

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) 
---	--

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A pesquisa escolar no processo de produção de reportagens para jornal escolar digital: um estudo a partir da Análise Crítica de Gênero Pesquisadora responsável: Joselice da Rocha Leal Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis. Centro de Comunicação e Expressão Secretaria de Apoio Administrativo Telefone: (48) 99858-2303 E-mail: joselice.leal@gmail.com Professor Orientador: Adair Bonini Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis	CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/n Bairro Trindade, Florianópolis - SC Reitoria II, 4o andar, Sala 401 Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, Bairro: Trindade, Florianópolis - SC Telefone: (48) 3721-6094 Email: cep@reitoria.ufsc.br
--	--

Centro de Comunicação e Expressão Secretaria de Apoio Administrativo Bloco B Sala 315 Telefone: (48) 3721-9351 E-mail: adair.bonini@gmail.com	
---	--

Você foi convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem por objetivo principal entender como a articulação entre a pesquisa escolar na internet e a apuração de dados para a escrita de reportagens pode contribuir para a formação científico crítica dos/as estudantes.

Para participar deste projeto, o responsável por você precisa liberar a participação, por meio de assinatura em um documento de autorização chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os pais ou responsáveis podem retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa somente se quiser. Se não quiser participar, isso não mudará em nada a forma com que você será atendido(a) e avaliado(a) durante as aulas.

Você não pagará, bem como não receberá qualquer valor pela sua participação nesta pesquisa. Vale ressaltar que seu nome será mantido em segredo; apenas eu, como pesquisadora responsável, e o professor orientador teremos acesso a essa informação. Isso quer dizer que seu nome não aparecerá em nenhuma publicação ou outro documento relacionado ao trabalho em questão.

Sua participação, nesta pesquisa, apresenta poucos riscos, já que as atividades de leitura e produções textuais, ações que cotidianamente se dão nas aulas de Língua Portuguesa, ocorrerão nas aulas dessa disciplina no horário curricular já estabelecido pela equipe pedagógica da escola, na própria instituição de ensino, se as aulas forem presenciais, ou por meio da plataforma de ensino remoto (Google Sala de Aula), se as aulas presenciais estiverem suspensas em razão da pandemia de Covid-19. Os possíveis riscos serão os que podem ocorrer com qualquer aluno na vida escolar. Um dos riscos que pode, ocasionalmente, acontecer é o constrangimento do participante, uma vez que a reportagem produzida será publicada em site criado pela pesquisadora e demais participantes. Na internet, os textos dos participantes poderão ser lidos por inúmeras pessoas, pois se encontrará em meio virtual. Para minimizar tal risco de constrangimento e garantir o anonimato, as produções não apresentarão a autoria do texto. Será optado por substituir os nomes de todos os participantes por pseudônimos, tanto na transcrição

dos dados, quanto na sua eventual divulgação em eventos acadêmicos e revistas científicas. Caso as aulas sejam ministradas remotamente, há o risco de exposição da privacidade do participante, visto que, para participar das aulas desde a sua própria residência, é necessário utilizar equipamentos tecnológicos e, se assim desejarem, webcam. Para minimizar esses riscos, os participantes receberão orientações sobre a devida utilização desses recursos tecnológicos para que possam garantir a proteção de sua privacidade.

Além disso, outro aspecto importante a ser esclarecido é que em decorrência do projeto de intervenção acontecer durante as aulas de Língua Portuguesa, no horário letivo, no período vespertino, os(as) alunos(as) que não quiserem participar, que os pais não assinarem o termo de consentimento ou, ainda, aquele(a) responsável que queira interromper a participação do menor, sendo livre para fazer isso a qualquer momento, uma vez que a participação é totalmente voluntária, faz-se necessário frisar que a recusa em participar das atividades pertinentes a esse projeto não acarretará penalidades, perda de benefícios ou notas baixas. Na hipótese de haver casos conforme citados acima, eu, enquanto professora da turma, na disciplina de Língua Portuguesa, providenciarei para esse(a) estudante exercícios referentes à matéria que estivermos trabalhando naquele trimestre.

Os documentos gerados, nesta pesquisa, são sigilosos e ficarão em posse exclusiva da pesquisadora responsável. No entanto, mesmo de maneira involuntária e não intencional, por exemplo, na situação de furto do computador, o sigilo pode eventualmente ser quebrado. Caso sejam identificados e comprovados danos à sua pessoa em decorrência desta pesquisa, eu, como pesquisadora, me responsabilizo a dar a assistência necessária para que você possa garantir os seus direitos perante à lei vigente, incluindo o direito à indenização se comprovado que o participante da pesquisa sofreu qualquer tipo de dano durante a pesquisa.

Além disso, caso você tenha comprovadamente qualquer despesa em função diretamente deste projeto de intervenção, como gastos com transporte e alimentação, a pesquisadora responsável providenciará o ressarcimento de seus custos.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. Além do mais, poderá ter conhecimento sobre os resultados desse estudo, quando for finalizado. Poderá, também, fazer qualquer pergunta e será respondida.

A pesquisadora responsável, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a proposta de intervenção de acordo com o que preconizam as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Cabe salientar a relevância do CEPESH para o participante, esclarecendo, assim, que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Em caso de dúvidas, você poderá se comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone (48) 99858-2303, pelo e-mail joselice.leal@gmail.com e também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC) pelo telefone (48) 3721- 6094 ou pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

As informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas comigo, pois sou a pesquisadora responsável, por 5 anos e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, sendo que uma será guardada pela pesquisadora e a outra ficará com você.

Assinatura da pesquisadora responsável

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade RG _____, fui informado(a) sobre os objetivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas e o meu responsável poderá mudar a decisão sobre a minha participação, se ele quiser. Tendo a autorização do meu pai ou responsável legal já assinada, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Balneário Camboriú, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) aluno (a)

APÊNDICE C - PROJETO PEDAGÓGICO APRESENTADO NA QUALIFICAÇÃO

PLANO GERAL

NOME DO PROJETO: Minha Vez, Minha Voz – produção de reportagem para jornal escolar

DESCRIÇÃO DO PROJETO: O objetivo deste projeto é produzir reportagens para publicação em mídia alternativa digital e autoral, tendo em vista, a partir da leitura crítica, o desenvolvimento de debates sobre questões ideológicas, sociais, econômicas e de poder. O processo de elaboração das reportagens se dará por meio de atividades desenvolvidas nas aulas de português, a partir das quais os sujeitos envolvidos poderão refletir sobre o processo de pesquisa e apuração jornalística. Assim, poderão aprimorar sua visão crítica para os diferentes discursos presentes nos veículos midiáticos e desenvolver conhecimentos linguísticos à medida que leem e produzem diferentes textos.

ANO: 9 ° ano do ensino fundamental

DATA DE INÍCIO: setembro/2020

DURAÇÃO APROXIMADA: 3 meses (setembro a novembro)

MOTIVAÇÃO INICIAL PARA O ALUNO PARTICIPAR DO PROJETO:

Inicialmente, problematizar com os/as estudantes o papel das mídias na nossa sociedade, por meio de questionamentos que revelem o que eles sabem e pensam sobre isso. Em seguida, apresentar à turma, a possibilidade de poderem se aprofundar em um assunto de seu interesse por meio da pesquisa e da escrita de reportagens.

OBJETIVOS DA PROFESSORA:

Objetivo geral:

- Aprimorar a leitura crítica e desenvolver habilidades de pesquisa e apuração jornalística a fim de produzir reportagens no processo pedagógico de construção de um jornal escolar digital resultante da colaboração entre os sujeitos envolvidos.

Objetivos específicos:

- Entender como se organiza sites de jornalismo, observando a disposição dos links ou hiperlinks das manchetes da página inicial ou ao longo do próprio texto publicado;

- Conhecer formas de financiamento do jornalismo digital (publicidade no site, parceria, assinatura para leitores, doação de pessoa jurídica, financiamento coletivo, investimento privado, apoio de fundações, dentre outras) e como isso pode interferir na produção de conteúdo e na escolha da pauta, por exemplo.

- Lidar criticamente com as fontes de conhecimento disponíveis na sociedade, buscando compreender os discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet;
- Compreender que a pesquisa e o uso de seus resultados envolvem sempre o reenquadramento de vozes e gêneros.
- Relacionar e articular o relato dos dados pesquisados à prática social que estão realizando por meio da produção de reportagens;
- Elaborar coletivamente um jornal escolar digital, provavelmente por meio da criação de um blog, que seja a representação do projeto de dizer dos(as) estudantes e se apresente como produto de um trabalho democrático e colaborativo.

ATIVIDADES QUE SERÃO PROPOSTAS PARA QUE OS ESTUDANTES DISCUTAM, TOMEM DECISÕES, REELABOREM:

ETAPA 1

Assembleia com os/as estudantes para expor o projeto, os objetivos e as expectativas em relação a ele. Nesse momento, os participantes poderão dar sugestões para a construção do jornal escolar digital e será possível abrir um canal de comunicação que irá permanecer ao longo de todo o processo de estudo. Além disso, também serão debatidos com a turma os mecanismos próprios de avaliação do trabalho (diário de leitura/portfólio coletivo do projeto; mural para acompanhamento das atividades/conteúdos desenvolvidos, dentre outras possibilidades que venham a ser sugeridas).

ETAPA 2

Análise de diferentes sites de jornalismo (considerando mídias hegemônicas e contra-hegemônicas), com o objetivo de compreender sua organização, suas possíveis formas de financiamento, os assuntos tratados, a disposição do texto e das imagens, anúncios, etc.

Em seguida, buscaremos identificar os diversos gêneros discursivos presentes nos sites. Após a identificação dos gêneros, a atenção do grupo será conduzida para o gênero reportagem, tendo em vista o estudo desse gênero.

ETAPA 3

- i) Atividade: Seminário - pesquisa de informações sobre o contexto de produção de seis dos sites apresentadas na etapa anterior, com base em um roteiro construído coletivamente.

Estratégia: A turma será dividida em grupos com quatro estudantes e será solicitado a eles que pesquisem aspectos dos sites de jornalismo que não se mostram explícitos em uma primeira leitura: (a quais causas/objetivos/grupos/ideologia/classe social servem?); pesquisa sobre as origens da mídia (fundadores, colaboradores e/ou donos); seu alcance (quais são os prováveis leitores?).

- ii) Atividade: elaboração de síntese comparativa

Estratégia: elaboração coletiva de síntese em forma de um quadro comparativo das diferentes mídias, registrando as aproximações e distanciamentos verificáveis entre elas.

A professora, auxiliará os/as estudantes no decorrer de todo o processo, deixando-os livres para tirarem suas próprias conclusões em relação aos dados levantados. Espera-se que o exercício de leitura dos textos e a percepção de seu contexto de produção colaborem para maior apreensão crítica das mídias em questão, das relações sociais e de poder implícitas no processo de criação, comercialização/distribuição e também de recepção dessas mídias.

ETAPA 4

Estudo do gênero reportagem a partir da leitura e análise linguística. Observar, dentre outras coisas, outros gêneros abarcados (entrevista, infográfico, textos de diversos gêneros que serviram de fonte de pesquisa) discurso direto e indireto, verbos *dicendi* reenquadramento de vozes, aspectos notacionais da escrita.

ASSEMBLEIA

Reunião de planejamento e avaliação parcial com a turma. Nesse momento, os/as estudantes, com o auxílio da professora, realizarão uma avaliação dos conhecimentos construídos e perceberão se ainda há algum aspecto a ser retomado antes de prosseguir com a produção das reportagens. Nessa assembleia, serão definidos, coletivamente, os interlocutores, a pauta que guiará a construção das reportagens, nome do jornal, modo de circulação digital do jornal (blog ou outra possibilidade a ser sugerida pela turma) e questões relativas à estrutura e à organização do jornal digital.

ETAPA 5

Oficina sobre técnicas de pesquisa para a produção de reportagem. Nessa etapa, será trabalhado com os participantes como fazer levantamento de fontes e tipos de textos a serem pesquisados de acordo com a definição da pauta. Por exemplo, se algum grupo de estudantes for abordar a temática do trabalho infantil, seria importante pesquisar a legislação que proíbe o trabalho infantil, pesquisas científicas sobre o assunto, levantamento realizado pelo IBGE ou outro instituto do mesmo segmento, atividades desenvolvidas por instituições públicas e/ou ONGs de enfrentamento e combate ao trabalho infantil, profissionais a serem entrevistados, como, por exemplo, psicólogo, pedagogo, promotor, e até mesmo adultos que trabalharam na infância ou menores que ainda trabalham. Muitas dessas informações, senão todas, provenientes de textos escritos podem ser acessadas pela internet e os entrevistados podem ser buscados e contatados pelos/as próprios/as estudantes, pela escola ou pela professora.

ETAPA 6

Oficina para discutir sobre os discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet e para experimentar formas de relatos nos vários gêneros disponíveis nessas esferas.

ETAPA 7

Apuração de dados. Nessa etapa, os/as estudantes, organizados em duplas, realizarão suas pesquisas na biblioteca escolar. Nesse local também funciona um laboratório de informática equipado com 8 computadores que está sob a coordenação de um professor de informática, com o qual seria fundamental estabelecer parceria. Devido ao número limitado de equipamentos, será realizado um sistema de rodízio para que todos os alunos possam vivenciar a pesquisa e a apuração jornalística por meio da internet.

ETAPA 8

Oficina sobre o gênero entrevista. A professora abordará esse gênero com a turma, observando o delineamento de cada reportagem, os possíveis entrevistados e o plano que os/as estudantes têm em mente em relação ao lugar que essas falas de terceiros ocuparia em suas produções. Além disso, seria oportuno produzir com os participantes roteiros para a(s) entrevista(s) pretendidas.

ETAPA 9

Trabalhar com a escrita, revisão e edição da reportagem, observando o reenquadramento de vozes e gêneros. Essa etapa, assim como a etapa 6, será realizada em duplas de participantes, que poderão dividir entre si as tarefas preliminares da produção ou poderão realizá-las juntos.

ETAPA 10

Publicação das reportagens na internet, em blog ou outro recurso midiático escolhido em conjunto com a turma.

PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E DA EXECUÇÃO DO PROJETO:

- Avaliação individual feita pela professora, que observará a participação e envolvimento dos/as estudantes nas atividades propostas, além das produções, orais (seminário, por exemplo) e escritas (roteiro para entrevista e a própria reportagem);
- Autoavaliação realizada por cada um/a dos participantes;
- Avaliação coletiva, por meio de assembleia, discutindo, com todos os envolvidos, o aprendizado construído durante o processo pedagógico.

APÊNDICE D - CRONOGRAMA

ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
C.E.M. GIOVANIA DE ALMEIDA

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Joselice Leal

Turma: 9º ano

Data: 09/09/2020

Cronograma - Projeto "Minha Vez, Minha Voz"

Data	Etapas do projeto	Atividades a serem realizadas
02/09	Explicação geral sobre o projeto em videoaula no Meet e escuta dos alunos em relação às suas expectativas.	- Aula síncrona no Meet.
09/09	Apresentação em vídeo sobre o projeto e seus objetivos. Compartilhamento de cronograma de atividades com os alunos.	- Preencher formulário.
16/09	Análise de diferentes sites de jornalismo (considerando mídias hegemônicas e contra-hegemônicas), com o objetivo de compreender sua organização, suas possíveis formas de financiamento, os assuntos tratados, a disposição do texto e das imagens, anúncios, etc.	- Aula síncrona no Meet. - Realizar atividade de pesquisa e análise de um site de jornalismo. - Data de entrega: Até 22/09
23/09	Elaboração coletiva de síntese comparativa a partir das apresentações dos estudantes.	- Aula síncrona no Meet. - Apresentar, pelo Meet, atividade realizada na aula anterior.
30/09	Estudo do gênero reportagem a partir da leitura e análise linguística. - Observação dos outros gêneros abarcados (entrevista, infográfico, textos de diversos gêneros que serviram de fonte de pesquisa).	- Preencher formulário.

07/10	Estudo do gênero reportagem a partir da leitura e análise linguística. - Discurso direto e indireto, verbos <i>dicendi</i> reenquadramento de vozes, aspectos notacionais da escrita.	- Aula síncrona no Meet. - Preencher formulário.
14/10	Oficina sobre técnicas de pesquisa para a produção de reportagem. Nessa etapa, será trabalhado com os participantes como fazer levantamento de fontes e tipos de textos a serem pesquisados de acordo com a definição da pauta.	- Participar do fórum (“Pergunta” no Google Classroom)
21/10	Planejamento e avaliação parcial com a turma. Definição de interlocutores, a pauta que guiará a construção das reportagens, nome do jornal, modo de circulação digital do jornal (site, como wix e wordpress, ou outra possibilidade a ser sugerida pela turma) e questões relativas à estrutura e à organização do jornal digital.	- Aula síncrona no Meet. - Preencher formulário.
28/10	Apuração de dados. Nessa etapa, serão organizadas duplas de trabalho entre os estudantes.	- Fazer fichamento, incluindo os dados apurados e a fonte de pesquisa de cada um dos dados. - O fichamento deve ser feito, preferencialmente, em documento de edição de texto compartilhado pela professora.
04/11	Oficina sobre o gênero entrevista, observando o delineamento de cada reportagem, os possíveis entrevistados e o plano que os/as estudantes têm em mente em relação ao lugar que essas falas de terceiros ocupariam em suas produções.	- Aula síncrona no Meet. - Planejar e realizar a(s) entrevista(s). - Data de entrega: Até 11/11
11/11	Escrita de reportagem, observando o reenquadramento de vozes e gêneros.	- Produzir reportagem. O texto deve ser produzido em documento de edição de texto compartilhado pela professora.
18/11	Revisão e edição da reportagem, observando o reenquadramento de vozes e gêneros e aspectos notacionais da escrita.	- Aula síncrona no Meet. - Revisar e editar reportagem a partir das observações realizadas pelos participantes da pesquisa ou pela professora pesquisadora.
25/11	Publicação das reportagens na internet.	- Acompanhar a publicação das reportagens no jornal escolar digital.

APÊNDICE E - PLANO DE AULAS

Planos de Aula por Disciplina	
	PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO C.E.M. GIOVANIA DE ALMEIDA

Identificação		
Unidade C.E.M. GIOVANIA DE ALMEIDA		
Disciplina Língua Portuguesa	Turma 9 ANO	
Professor Joselice da Rocha Leal	Data inicial 01/09/2020	Data final 30/11/2020

- Gênero discursivo reportagem
- Gênero discursivo cronograma
- Esfera jornalística - sites de jornalismo (mídias hegemônicas e contra-hegemônicas)
- Síntese comparativa a partir de dados e análise de sites de jornalismo
- Estudo do gênero reportagem a partir da leitura e análise linguística
- Discurso direto e discurso indireto
- Verbos de elocução
- Uso das aspas para discurso direto (citação)
- Entrevista
- Apuração jornalística e fichamento
- Planejamento de jornal escolar - estrutura e organização do jornal digital

Objetivos

(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo

jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Atividades/metodologia

Execução do projeto "Minha Vez, Minha Voz" - elaboração didática para produção de reportagens cujas etapas são:

- Apresentação em vídeo sobre o projeto e seus objetivos. Compartilhamento de cronograma de atividades com os alunos.
- Análise de diferentes sites de jornalismo (considerando mídias hegemônicas e contra-hegemônicas), com o objetivo de compreender sua organização, suas possíveis formas de financiamento, os assuntos tratados, a disposição do texto e das imagens, anúncios, etc.
 - Elaboração coletiva de síntese comparativa a partir das apresentações dos estudantes.
 - Estudo do gênero reportagem a partir da leitura e análise linguística.
- Observação dos outros gêneros abarcados (entrevista, infográfico, textos de diversos gêneros que serviram de fonte de pesquisa).
 - Estudo do gênero reportagem a partir da leitura e análise linguística.
 - Discurso direto e indireto, verbos *dicendi*, reenquadramento de vozes, aspectos notacionais da escrita.
- Oficina sobre técnicas de pesquisa para a produção de reportagem. Nessa etapa, será trabalhado com os participantes como fazer levantamento de fontes e tipos de textos a serem pesquisados de acordo com a definição da pauta.
 - Planejamento e avaliação parcial com a turma.
- Definição de interlocutores, a pauta que guiará a construção das reportagens, nome do jornal, modo de circulação digital do jornal (site, como wix e wordpress, ou outra possibilidade a ser sugerida pela turma) e questões relativas à estrutura e à organização do jornal digital.
 - Apuração de dados - pesquisa em diferentes fontes como livros, revistas, documentários, sites na internet, etc.
- Oficina sobre o gênero entrevista, observando o delineamento de cada reportagem, os possíveis entrevistados e o plano que os/as estudantes têm em mente em relação ao lugar que essas falas de terceiros ocuparia em suas produções.
 - Produção textual: escrita de reportagem, observando o reenquadramento de vozes e gêneros.
 - Revisão e edição da reportagem, observando o reenquadramento de vozes e gêneros e aspectos notacionais da escrita.
 - Publicação das reportagens na internet.

Recursos

- Aula síncrona no Meet, apresentações em power-point, recursos do Google Classroom (formulário, atividade de pergunta), editor de texto, vídeos com a gravação das aulas no Meet, Internet e outras fontes para realização de pesquisa, atividades adaptadas e impressas para os alunos que não estão inseridos na plataforma *online* de estudos.

Avaliação

- Participação: número de atividades realizadas e o envolvimento do aluno com o projeto;
- Análise dos sites de jornalismo - respostas ao questionário-base para a análise;
- Participação nas atividades de pergunta (fórum);
- Organização do fichamento;
- Produção da entrevista;
- Produção da reportagem.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE PLANEJAMENTO DO JE (S24)

Planejamento do jornal escolar

joselice.leal@edu.bc.sc.gov.br [Alternar conta](#)



Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

***Obrigatório**

1. O primeiro passo para o planejamento do nosso jornal escolar é definir o nosso objetivo. A que causas ou objetivos servirá o nosso jornal? Por que e para que queremos organizar esse jornal? *

Sua resposta

2. Quem serão nossos prováveis leitores? Para que público direcionaremos os textos publicados no jornal? *

Sua resposta

3. Sobre que assuntos produziremos textos? Quais podem ser as editorias do nosso jornal escolar? *

Sua resposta

4. Como organizaremos o site? Que cores podem ser usadas? Como podemos dispor os textos e/ou imagens? Descreva e/ou anexe na atividade um desenho de como você imagina o site do nosso jornal escolar. *

Sua resposta

5. Em relação ao modo de circulação digital do jornal, sugiro o uso de sites como WIX e Wordpress. Você conhece outras ferramentas gratuitas para usarmos na construção do site do nosso jornal? *

Sua resposta _____

6. Para organizar o nosso jornal digital, teríamos algum custo? Precisamos arrecadar dinheiro de alguma forma para produzir os conteúdos do jornal? Os produtores de texto serão remunerados ou esse é um projeto escolar com vistas à aprendizagem e realizado pelos alunos em atividades de estudo que não recebem ainda remuneração pelo seu trabalho? *

Sua resposta _____

7. O nome de um jornal costuma ser curto, atrativo e/ou relacionado, de alguma forma, com seus objetivos. Que nome você sugere para o nosso jornal escolar? *

Sua resposta _____

8. Você produzirá uma das reportagens para ser publicada no jornal. Considerando as respostas às perguntas anteriores, sobre que tema você gostaria de escrever? *

Sua resposta _____

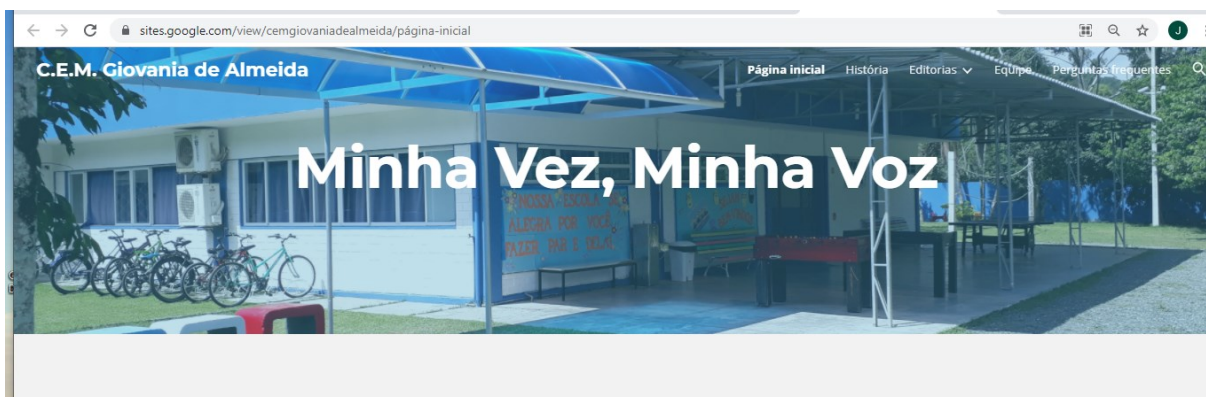
9. Além do tema que você escolheu para escrever sua reportagem, que outros assuntos são relevantes para constituir a pauta do nosso jornal escolar? *

Sua resposta _____

10. Você gostaria de fazer alguma outra sugestão para a organização do jornal? *

Sua resposta _____

ANEXO A - Página Inicial do Jornal Escolar On-line *Minha Vez, Minha Voz*



Notícias



Reforma é realizada no C.E.M. Giovania de Almeida

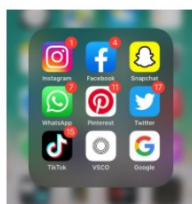
Escola recebe pequena reforma após ciclone Bomba. Entenda mais sobre o caso



Morador da praia do Estaleiro recebe homenagem na Câmara de Vereadores

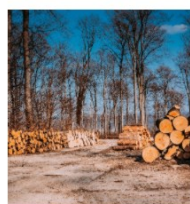
Sr. Valdir Torquato, de 73 anos, recebeu homenagem pelos 32 anos de contribuição ao comércio da praia do Estaleiro

Reportagens



O Labirinto da Conexão

"Mas as redes sociais não é o que todo mundo pensa"



Interferência no Meio Ambiente

Desmatamento, ação humana sobre a natureza e o desencadear de inúmeras catástrofes



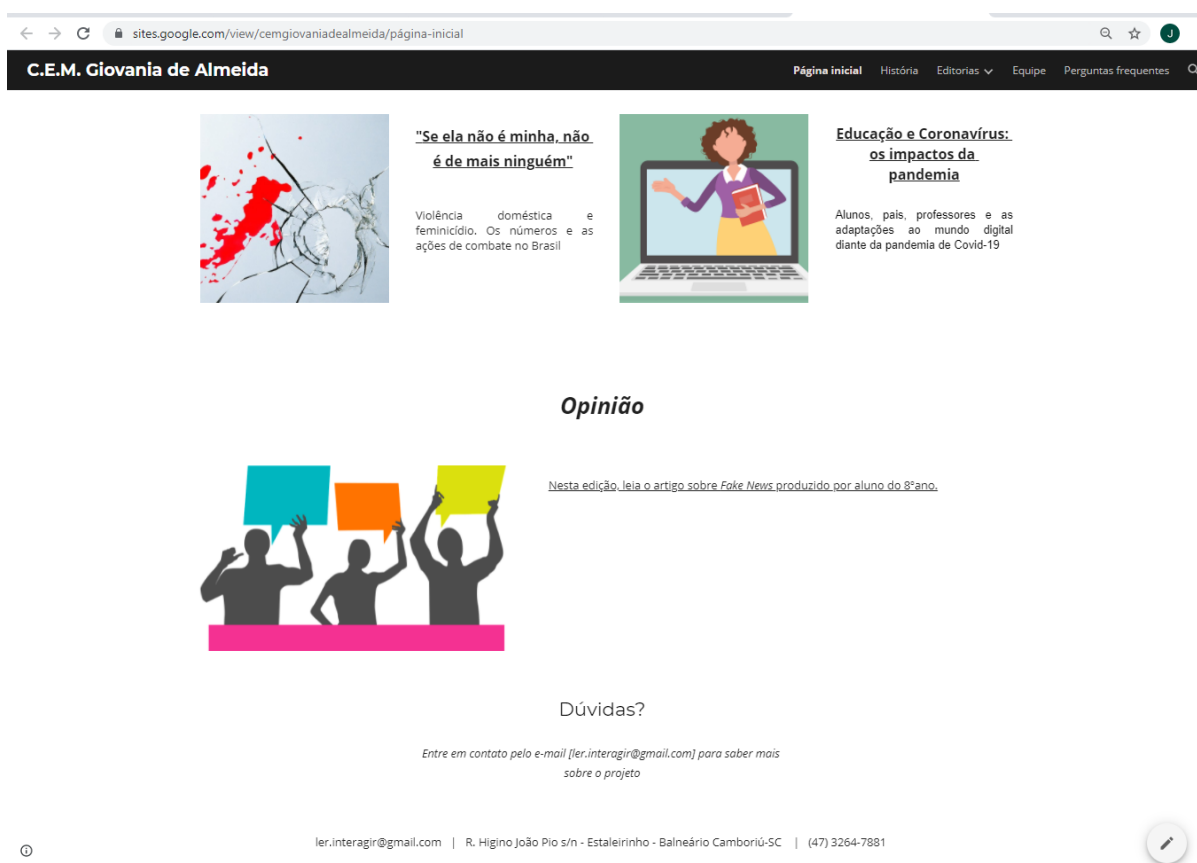
Educação e informação: a chave para a compreensão da diversidade de gênero

A escola como um lugar de debate sobre diversidade de gênero



Fogo, fumaça e prejuízos a saúde: um olhar sobre o incêndio no Pantanal

Moradores da cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso, contam como foi viver dentro da fumaça por meses



ANEXO B - REPORTAGEM DE ANALICE

Educação e informação: a chave para a compreensão da diversidade de gênero

Nos últimos anos, as discussões sobre a diversidade de gênero têm ganhado espaço na nossa sociedade como resultado da luta do grupo LGBTQIA+ por seus direitos e, para a formação de uma sociedade mais acolhedora e menos preconceituosa, é imprescindível que a escola seja um lugar de debate sobre questões da diversidade de gênero

A cada ano, desde 1970, comemora-se o dia do orgulho LGBTQIA+ no dia 28 de julho. Essa data faz referência a revolução de Stonewall, que ocorreu em 1969 em Nova Iorque. Nessa época, mulheres, pretos, trans, gays e lésbicas se revoltaram contra a violência policial que atingia significativamente os LGBTs da cidade.

Como resposta à intolerância ainda vigente em nosso país, no dia 13 de junho de 2019 foi aprovada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a criminalização da lgbtfobia.

Mesmo com esses fatos, o Brasil ainda responde com violência à diversidade de gênero e sexual, como já mostrada em jornais, rádios e na televisão. E, infelizmente, não é só nas ruas que essas pessoas sofrem: a discriminação não poupa nem mesmo o ambiente escolar. De acordo com dados publicados em matéria do *Gestão Escolar*, mais da metade dos alunos LGBT entre 13 e 21 anos se sentem inseguros no ambiente escolar devido à sua orientação sexual.

A escola precisa incluir mais temas sobre diversidade de gênero e orientação sexual como forma de superar o preconceito e o sexismo, já que pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo podem se tornar alvo de ofensas sexuais.

É consenso entre professores e organizações que as discussões sobre diversidade de gênero dentro dos espaços escolares é uma forma de reduzir o preconceito e auxiliar na mediação dos conflitos entre colegas de forma ética e respeitosa.

A importância de levar esse debate sobre as questões de diversidade de gênero é para levar informações para as pessoas. Pessoas informadas tendem a ser menos preconceituosas.

Ensinar sobre empatia para as pessoas reduz a violência. Infelizmente, sobre esse assunto, ainda não há um consenso.

A coordenadora escolar Juliana Mendes defende que a escola pode ter esse papel de debater sobre essas questões “Penso que a escola precisa se preparar para incorporar em seus currículos a discussão sobre qualquer tema que leve em consideração o respeito e a dignidade a qualquer vida humana. ”

Odair Marques, administrador de uma empresa em Itapema, já pensa de uma forma diferente. Ele afirma que a escola não deve utilizar em seu currículo assuntos como diversidade de gênero e que usar um pronome neutro causa confusão nas pessoas, pois há pessoas que não sabem o que é diversidade de gênero.

Isso é uma prova que discutir sobre diversidade de gênero na escola ou em qualquer outro espaço onde haja um coletivo de pessoas é imprescindível.

ANEXO C - REPORTAGEM DE KEVIN

Fogo, fumaça e prejuízos a saúde: um olhar sobre o incêndio no Pantanal

Moradores da cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso, contam como foi viver dentro da fumaça por meses.

“Houve dificuldade para respirar toda vez que eu saía de casa ou até mesmo dentro de casa. De madrugada, eu acordava sem ar, com olhos ardendo, garganta seca, apenas sentindo cheiro da fumaça”, diz Ladi Fischer, uma senhora residente na cidade de Rondonópolis-MT.

A causa dessa fumaça perturbadora na região do Pantanal é o incêndio que ali ocorreu durante meses. O mês de setembro de 2020 contabilizou aproximadamente 6.048 focos de incêndio. Até então, o maior incêndio havia sido em agosto de 2005, com 5.993 pontos de calor.

Quatorze por cento da área do Pantanal foi queimada apenas em setembro de 2020, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). O número já ultrapassou o dos outros anos, e é a maior devastação anual causada por incêndio desde o início das medições em 2002 pelo governo federal.

De acordo com Ana Luisa, moradora de Rondonópolis-MT, o céu ficou completamente cinza durante vários meses, e as folhas e gramas ficaram completamente secas e sem vida.

A fumaça do incêndio cobriu uma grande parte do país, porém a região mais afetada foi a Centro-Oeste. A fumaça cobriu a região por vários meses. Os cidadãos contam que mal conseguiram ver o sol por um certo tempo, pois ele estava sendo tampado pela fumaça.



Imagem do céu de Cuiabá-MT durante o incêndio – Foto: *Reprodução/Twitter em site da Revista Veja*

Em entrevista feita para reportagem do G1, Felipe Augusto Dias, diretor executivo da ONG SOS Pantanal, afirma que as ações humanas são a causa da origem dos focos de incêndio.

Ele diz que a equipe Prevfogo, do Ibama, que trabalha para apagar o fogo da região, acredita que 99% das queimadas têm como origem a ação humana.

Os seres humanos estão sempre atuando na natureza para transformar o espaço em que vivem, porém isso traz muitas coisas negativas, como o desmatamento, que provoca mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, e isso vai se agravando, trazendo extinção de espécies de animais e espécies de plantas.

Por isso, é preciso que se aprenda a utilizar os recursos da natureza com consciência para não trazer todos esses problemas ambientais para o nosso planeta.

ANEXO D - REPORTAGEM DE DAIANE

Interferência no Meio Ambiente

Desmatamento, ação humana sobre a natureza e o desencadear de inúmeras catástrofes.



Imagem de área afetada pelo desmatamento na Amazônia. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/9h1tKu3XCmcgfQCy5>

Um dos mais graves problemas ambientais tem sido o **desmatamento**. Devastando florestas e recursos naturais, está comprometendo nossos ecossistemas e nossa estabilidade climática mundial, tirando das gerações futuras a possibilidade de descobertas, limitando o desenvolvimento e destruindo a vida.

O desmatamento tem como consequência diversos problemas ambientais e sociais, mas um dos principais é o **Aquecimento Global**. Causado pelo aumento da emissão de gases do efeito estufa, ele provoca enormes catástrofes em todo o mundo. Enchentes, secas, aumento de temperatura, furacões e inundações são somente alguns “fatos que evidenciam que a terra está passando por um aquecimento” – relata Fabio Mattos, biólogo e mestre em Ecologia.

No Brasil, a Lei de Crimes Ambientais entrou em vigor em março de 1998. Esta lei descreve como crime o desmatamento ambiental causado pela retirada desmedida e desproporcional da flora. Buscando a conscientização, a lei prevê como punição a pena de detenção de um a três anos e/ou multa para quem pratica crime ambiental. Esta pena é descabidamente baixa e mesmo assim ainda há a possibilidade de ser reduzida à metade caso o crime seja considerado culposos. Houve diversos projetos de Lei que propunham aumentar a penalidade da Lei de 98, mas nenhum foi aprovado.

Cynthia Alves, engenheira agrônoma e especialista em Gestão Ambiental, descreve a legislação ambiental brasileira como “relativamente boa em relação a outros países”, mas como moradora da região norte do país percebeu a falta de fiscalização e a existência de queimadas.



Imagem de um Incêndio florestal na Amazônia. Disponível em:
<https://images.app.goo.gl/DfhVgupAbKSymAzA9>

Nós, seres humanos, estamos sofrendo por nossas próprias ações. Atualmente cerca de 1,6 bilhões de pessoas dependem das atividades ligadas às florestas, e o desmatamento tem reduzido a qualidade de vida de todos os seres vivos. De acordo com o biólogo, diversas espécies podem simplesmente deixar de existir se houver o aumento de um ou dois graus na temperatura média do planeta, “e com a perda de espécies, perdemos os serviços ecológicos que elas prestavam a nós”. Uma perda como essa é irreparável e extremamente preocupante para nossa existência na Terra.

Quando falamos de **desmatamento sustentável** existe uma divisão de opiniões - há aqueles que acreditam ser possível e viável, e há aqueles que creem que essa forma de desmatamento não somente é inviável como também é de caráter enganoso. A agrônoma Cinthia Alves e o biólogo Fabio Mattos concordam que a porcentagem permitida para derrubada é alta e não é o suficiente para a manutenção da fauna e flora, e o termo “desmatamento sustentável” é descrito por Mattos como forma política de minimizar o impacto da palavra sobre a opinião da sociedade.

Diante de toda a informação, consideramos o debate e a educação sobre o assunto descrito como extremamente valioso e de suma importância para não somente o futuro, mas para nosso presente. A responsabilização sobre nossos atos é a chave para amenizarmos as consequências do efeito estufa.

ANEXO E - REPORTAGEM DE LUIZA

"Se ela não é minha, não é de mais ninguém"



Fonte: Imagem de Felipe V. Ghiraldelli - <http://portaljurisprudencia.com.br/>

"Se ela não é minha, não é de mais ninguém". Esse pensamento de que nós, mulheres, pertencemos aos homens, somos propriedade deles, que eles são nossos donos e mandam na gente está presente em muitas pessoas no mundo inteiro, e não só em homens como em mulheres também. Essa relação de dominação do homem e submissão da mulher gera a violência contra a mulher, que se constitui em qualquer dano físico, psicológico, moral e patrimonial, alcançando mulheres de todas as classes sociais, independente da idade, raça, etnia, nível cultural e escolaridade. Esse tipo de violência é muito comum. Uma pesquisa feita no Brasil e citada no artigo científico *Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil* mostra que 43% das mulheres brasileiras disseram ter sofrido violência por um homem, um terço disse ter sofrido violência física, 13% sexual e 27% psicológica.

O Brasil hoje é o quinto país com os maiores números de feminicídio no mundo. O mais preocupante é que, em 90% das vezes, o crime é cometido no âmbito da família por homens que mantêm uma relação de carinho com a vítima. Em entrevista divulgada no site do Ministério Público de Santa Catarina, a promotora de justiça Helen Crystine Corrêa Sanches diz que "como esse crime é cometido no âmbito da família, normalmente as mulheres têm medo de denunciar. As mulheres têm medo de se expor publicamente ao pedir ajuda".

Além do medo da exposição, outros fatores podem impedir a mulher de denunciar. É o que explica também Maria da Penha em entrevista ao site do Instituto Maria da Penha. Ela constata que "Vários são os fatores que fazem com que as mulheres suportem por muitos anos a situação de violência: o medo do agressor, a dependência financeira ou emocional, o medo de

não conseguir criar os filhos sozinhas, a vergonha de dizer aos familiares e amigos que sofrem agressão do marido, a falta de conhecimento da Lei Maria da Penha e do que a lei pode fazer por elas, etc.”

A primeira coisa que a sociedade faz quando uma mulher denuncia é primeiramente desacreditá-la, criando teorias: “será que ela não quer se vingar dele?”; “a roupa dela estava muito curta, estava pedindo”, entre muitas outras; e tudo favorecendo o agressor. As mulheres passam até mesmo pela violência institucional. Na maioria das vezes, elas não são atendidas por pessoa especializada no assunto e acabam não sendo recebidas da maneira certa. “As mulheres muitas vezes são revitimizadas quando elas são atendidas no sistema de justiça em geral [...] Há um julgamento moral”, diz a promotora de justiça Helen Crystine Corrêa Sanches.

Toda essa violência vem de muito tempo atrás, de quando a mulher era realmente um “objeto” do homem, só ficava em casa servindo ao marido, limpando a casa e cuidando dos filhos, não podia fazer nada sem permissão do marido, não podia trabalhar e nem ao menos votar. Nos dias de hoje, as coisas mudaram, mas não completamente. Isso demora um tempo e todos nós estamos trabalhando pra fazer isso mudar.

No Brasil, o que têm ajudado a mudar a situação de violência contra a mulher é a lei Maria da Penha. A lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. De acordo com essa lei, configura-se violência doméstica e familiar contra mulher qualquer ação ou omissão que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. Entretanto a lei ainda precisa ser aplicada da maneira certa e ser, de fato, usada em todo o Brasil. Maria da Penha afirma “tenho viajado muito por todo o Brasil e posso dizer que onde a lei está sendo verdadeiramente implementada, as mudanças são significativas”.

A educação nessa história toda é muito importante para superar esse pensamento de relação de poder e violência e alertar os estudantes do que é certo e o que não é. Temos que romper com esse estereótipo de gênero. Muitos homens, ou até mesmo adolescentes, cometem esses atos porque já presenciaram a violência em casa, e reproduzem isso de novo. Temos deixado de lado as ações, campanhas de prevenção e conscientização de mecanismos de denúncia. Devemos falar disso nas escolas com a intenção de mudar esse pensamento e, com o tempo, termos uma sociedade igualitária. Isso é difícil mas não impossível, e eu acredito que podemos mudar.

ANEXO F - REPORTAGEM DE LUAN

O Labirinto da Conexão

Hoje em dia, a maioria das pessoas já usa ou, pelo menos, conhece o que são redes sociais. Mas as redes sociais não são o que todo mundo pensa.



Fonte: <https://bit.ly/2TcRN0H>

A tecnologia cresceu demais nos últimos tempos, e a nova geração já nasce com todas essas informações nas suas mãos. Se, por um lado, as redes sociais aproximam as pessoas, por outro elas podem nos trazer diversos problemas, como o vício pela internet, que pode ser fator para a falta de atividades físicas, depressão e até mesmo golpes. Por isso precisamos saber o que as redes sociais nos oferecem para saber lidar melhor com elas.

Diante das preocupações com as consequências negativas que as redes sociais podem trazer, recentemente foi lançado um documentário intitulado “O dilema das redes”, baseado em informações e experiências de especialistas em tecnologia e profissionais da área.

Uma das grandes preocupações em relação ao uso das redes sociais é o excesso de tempo que os usuários gastam com elas. O que para eles pode ser prejudicial, para essas empresas de relacionamento digital é muito vantajoso. “Então o *Facebook*, o *Snapchat*, o *Twitter*, o *Instagram*, o *Youtube*, empresas assim, têm como modelo de negócio manter as pessoas conectadas à tela. Vamos descobrir como manter o máximo possível da atenção dessa pessoa. Quanto tempo conseguiremos te fazer gastar? Quanto da sua vida podemos te convencer

a nos dar? ”, problematiza Tim Kendall, ex-executivo do *Facebook*, ex-presidente do *Pinterest* e CEO da *Moment*, em entrevista para o documentário “O dilema das redes”.

Como Tim Kendall explica, nós perdemos muito tempo usando as redes sociais, e é isso que as mídias sociais querem, mas o que as grandes empresas ganham com isso afinal? E como ganham?

Jaron Lanier, fundador da *Realidade Virtual* e cientista da Computação, explica ao documentário “O dilema das redes” que algumas das grandes empresas como o *Google* e o *Facebook* estão entre as mais ricas e bem-sucedidas de todos os tempos. E pelo o que essas grandes empresas são pagas?

Para responder a essa pergunta, Aza Raskin, ex-colaborador do Firefox e Mozilla Labs, co-fundador do *Center for Humane Technology* e inventor do *Infinite Scroll* explica ao documentário que como não pagamos pelos produtos que usamos, os anunciantes farão isso. Os anunciantes são clientes. Nós somos os produtos vendidos.

Para entender o porquê de nós sermos os “produtos vendidos”, Tristan Harris, ex-*designer* ético do *Google* e co-fundador do *Center for Humane Technology* também nos conta, no documentário, que “Há uma observação clássica: ‘Se você não paga pelo produto, então você é o produto.’ Muitas pessoas pensam: ‘O Google é apenas um mecanismo de busca e o *Facebook* é o que vejo meus amigos, o que estão fazendo e as fotos que tiram’. Mas o que eles não percebem é que estão competindo pela sua atenção”.

Todas as empresas de redes sociais precisam da nossa atenção porque é com a nossa atenção que elas ganham, mas nem sempre a nossa atenção nas mídias sociais nos faz bem. Claro que as redes sociais podem oferecer algum tipo de ajuda e apoio para as pessoas, mas tudo tem seus pontos negativos e, no caso das redes sociais, seriam, por exemplo, a sensação de solidão e a dificuldade de superar a timidez, a perda de tempo, o estímulo da inveja, entre outros pontos.

As redes sociais trouxeram para nós, seres humanos, muita qualidade de vida, nos ajudando sempre que precisamos, ajudando a manter a socialização, estimulando a criatividade e até mesmo dando espaço para nosso direito de opinião. Mas e aquelas pessoas que sofrem por causa das redes sociais? E aquelas pessoas que acabam se fechando por causa das redes sociais? Isso tudo são coisas esquecidas dentro desse mundo virtual.

E dentro das redes sociais existe a tal da bolha social, que é um grande problema para as pessoas usuárias de redes sociais. E o que seria a bolha social?

“A bolha social ou a bolha de informação ou os filtros bolha são efeitos de isolamento que nós causamos de acordo com os nossos cliques”, explica Bianca Dreyer, mestre em Ciência da Comunicação, ao documentário “O que é bolha social”.

Segundo a professora titular da USP Elizabeth Saad, em entrevista para o mesmo documentário, a bolha digital ocorre quando uma pessoa em si, por algum motivo específico, se une a um grupo de pessoas, em um determinado local, e não consegue deixar aquele lugar para trocar opiniões com pessoas de fora que pensam de outras formas.

Essa formação de filtros bolha é muito comum nas redes sociais e, assim como as próprias redes sociais, tem seus lados positivos e negativos. A bolha social é favorável quando conseguimos encontrar conhecimentos de excelência ao buscar informação, mas é desfavorável quando a pessoa perde a oportunidade de entender opiniões divergentes.

Mas todo esse processo de bolha social, e de defesa de opiniões, tem a ver com a escolha de pessoa que queremos ser na internet e é preocupante quando as pessoas ignoram os fatos objetivos em nome da identificação com o grupo. “Tem um ponto importante que as pessoas também costumam compartilhar aquilo que gera algum tipo de identificação nelas, algo que as move, que mais apaixona, ou o que provoca indignação, por isso a gente fala que esse período que estamos vivendo é o da pós-verdade, em que os fatos objetivos são muito menos importantes que os sentimentos envolvidos em nossas convicções. Então o que você vê são muitas pessoas compartilhando aquilo que elas concordam ou detonando aquilo do que elas discordam”, analisa Diego Iraheta, editor chefe Huffpost Brasil, no documentário “O que é bolha social”.

Internet, redes sociais, filtros bolha, opiniões, tempo...

É necessário ser muito cauteloso com a vida virtual, porque, apesar de aparentar não trazer perigo nenhum, ela pode ganhar toda a nossa atenção e acabar com a nossa vida real.

ANEXO G - REPORTAGEM DE MÔNICA

Educação e Coronavírus: os impactos da pandemia

Alunos, pais, professores e as adaptações ao mundo digital diante da pandemia de Covid-19

“A importância do espaço escolar e do convívio social é muito bom. No aprendizado online não se aprende quase nada, e o professor é fundamental no processo de aprendizagem”, afirma Antônia Barboza, mãe de uma aluna.

Essa observação da mãe de uma aluna do Ensino Fundamental reflete a preocupação de muitos pais com o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2020. Para se ter uma ideia, 138 países permaneceram com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes estiveram fora das escolas e 60,2 milhões de professores não estão lecionando em salas de aula, conforme dados divulgados pelo site Época Negócios. A pandemia COVID-19 fechou instituições educacionais em todo o mundo e nos levou a utilizar ferramentas tecnológicas para continuar ensinando e aprendendo remotamente. Professores de todas as áreas estão experimentando novas possibilidades de ensinar, obtendo mudanças e mais experiência na área tecnológica.



Legenda: Aluno estudando em casa durante o período de aulas remotas devido à pandemia de Covid-19 / Crédito: Gama Revista

De acordo com o jornal Nexo, foi realizada uma pesquisa por seis instituições diferentes nos primeiros meses da pandemia e foi produzido um relatório com avaliações dos professores e familiares dos estudantes sobre temas relacionados à educação na pandemia. Um dos temas foi a percepção dos responsáveis sobre as dificuldades de ensino a distância. As principais dificuldades no dia a dia dos alunos foram: dificuldade de acesso à internet, falta de interesse dos estudantes, falta de orientação para as atividades, falta de tempo para ajuda nas tarefas e quantidade insuficiente de equipamentos.

Na nossa escola não foi diferente. Desde o dia 30 de março, as atividades de ensino têm sido remotas. A supervisora escolar Regina Delduque explica que os recursos utilizados no C.E.M Giovania de Almeida, neste período, foram o *Google Classroom*, plataforma *Meet*, *Whatsapp*, *e-mail* e atividades impressas. Desde o último dia de aulas presenciais até o primeiro dia de atividades remotas passaram-se menos de duas semanas. “A adaptação dos professores foi rápida, porém acredito que foi cansativa, pois tudo era novo para todos e é muito difícil não estar próximo ao aluno para auxiliá-lo”, comenta a supervisora.

Assim como os professores, os alunos também tiveram que se adaptar rapidamente à nova realidade. “Foi um ano complicado para os alunos. Principalmente na questão de estudos. Ter que estudar com aulas online e não nas aulas presenciais foi um desafio. Mas consegui focar nos estudos e utilizei todos os recursos para aprender da melhor forma.” - conta o aluno Carlos Fernando, do 9º ano.

Infelizmente nem todos os alunos tiveram o mesmo aproveitamento no ensino remoto. “Alguns alunos se adaptaram bem e foram muito responsáveis com as atividades, outros acabaram não se adaptando e outros não fizeram esforço para se adaptar. Acredito que os alunos com dificuldades de aprendizagem acabaram ficando desmotivados”, diz a supervisora do C.E.M Giovania de Almeida.

Em meio a esse período de afastamento das escolas, a tecnologia ainda foi a salvação do aprendizado dos alunos na opinião de alguns estudantes.

"O uso da tecnologia para o estudo vem somar os meios de aprendizado, nos ajuda com pesquisas rápidas, e, por meio dela, foi possível que continuássemos a estudar mesmo na quarentena”, diz a aluna Livia Godoy, da turma do 5º ano do C.E.M. Giovania de Almeida.

De acordo com a aluna Milena Ramos, aluna do 7º ano, as principais mudanças a serem feitas depois da pandemia serão: empenhar-se mais para conseguir recuperar os conteúdos e valorizar mais a escola, reconhecendo o quão importante são as aulas presenciais.

De fato, o ensino remoto e o uso das tecnologias foram experiências novas para os alunos e professores, que tiveram que aprender a fazer diferente enquanto faziam. “Não tínhamos muitos recursos e nunca havíamos trabalhado desta forma. Se tivermos que continuar a trabalhar assim, o que eu espero que não, vamos ter que adaptar algumas coisas como, por exemplo, uma plataforma mais interativa, aulas em tempo real por vídeo, onde os alunos sejam obrigados a estarem participando, entre outras coisas”, constata a supervisora escolar.

A pandemia ensinou, em meses, o valor da criatividade, da comunicação, da colaboração, da adaptação e da capacidade de resolver problemas. Todas essas habilidades são muito importantes para os futuros profissionais e, desde agora, são fundamentais para todos nós.

ANEXO H - PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PESQUISA ESCOLAR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE REPORTAGENS PARA JORNAL ESCOLAR DIGITAL: UM ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO

Pesquisador: Adair Bonini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35359520.1.0000.0121

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.219.307

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de dissertação de JOSELICE DA ROCHA LEAL, apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras, orientado pelo Prof. Dr. Adair Bonini.

Estudo retrospectivo e prospectivo, com previsão de 24 participantes.

Critérios de inclusão: voluntária, a pesquisa será realizada com os 24 alunos do 9º ano (turma única) em uma escola da rede pública municipal, em atividades de ensino-aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa, ocorrerão nas aulas dessa disciplina no horário curricular já estabelecido pela equipe pedagógica da escola, na própria instituição de ensino, se as aulas forem presenciais, ou por meio da plataforma de ensino remoto (Google Sala de Aula), se as aulas estiverem suspensas em razão da pandemia de Covid-19.

Os participantes serão submetidos a Observação participante, pesquisa documental (diário de leitura do participante), entrevista e gravações em vídeo de tela do computador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Entender como a articulação entre a pesquisa escolar na internet e a apuração de dados para a escrita de reportagens pode contribuir para a formação científico crítica dos/as estudantes

Objetivo Secundário: 1. Entender, ao longo do processo de ensino e aprendizagem,

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.219.307

quais tipos de relação os/as estudantes podem estabelecer entre apuração jornalística, pesquisa científica e busca na internet. 2.

Compreender como os/as estudantes, ao longo do processo ensino e aprendizagem, fazem a análise dos materiais pesquisados para a produção de reportagens, considerando-se que a pesquisa e o uso de seus resultados envolvem sempre o reenquadramento de vozes e gêneros. 3. Compreender, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, que tipo de relação os/as estudantes estabelecem entre o relato dos dados pesquisados e a prática social que estão realizando por meio da produção de reportagens. 4. Refletir sobre os processos de transividade dialógica que os/as estudantes desencadeiam para o tratamento dos discursos de verdade que circulam na ciência e no jornalismo via internet.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A análise de riscos e benefícios estão adequadas no projeto, no formulário da Plataforma Brasil e nos TCLEs.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem considerações adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto vem assinada pelo pesquisador responsável (orientador da Tese) e pela autoridade institucional competente.

O cronograma informa que a coleta de dados acontecerá a partir de 02/09/2020.

O orçamento informa despesas de R\$ 250,00 com financiamento próprio.

O TCLE e o TALE são esclarecedores a respeito de objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participante, cumprindo com as exigências da Res. 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram sanadas, tendo sido incluído o direito à indenização tanto no TCLE, quanto no TALE.

Observar que na redação final dos documentos, as assinaturas constem na mesma página.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 4.219.307

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1596114.pdf	05/08/2020 21:45:26		Aceito
Outros	TALE_corrigido.doc	05/08/2020 21:44:04	Adair Bonini	Aceito
Outros	TCLE_corrigido.doc	05/08/2020 21:43:12	Adair Bonini	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	18/07/2020 06:48:29	JOSELICE DA ROCHA LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/07/2020 06:47:02	JOSELICE DA ROCHA LEAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SEDUC.pdf	18/07/2020 06:45:51	JOSELICE DA ROCHA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/07/2020 06:42:53	JOSELICE DA ROCHA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	18/07/2020 06:42:35	JOSELICE DA ROCHA LEAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 18 de Agosto de 2020

**Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))**

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO I - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E LEVANTAMENTO DE DIFICULDADES

(9) Avaliação da metodologia e levantamento de dificuldades

Responda, atentamente, a todas as questões do formulário. Se necessário, pode assinalar mais de uma opção.

joselice.leal@edu.bc.sc.gov.br [Alternar conta](#)



Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

***Obrigatório**

Sou aluno(a) do *

- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

Para realizar as atividades, utilizo *

- ☐ celular
- ☐ computador
- ☐ tablet
- ☐ Outro: _____

Entendo melhor o conteúdo quando ele é apresentado por *

- ☐ videoaula com o professor aparecendo.
- ☐ vídeo com áudio e esquemas.
- ☐ vídeo de animação (desenhos animados).
- ☐ documento para ser lido e copiado no caderno.
- ☐ textos para serem lidos em sites da internet.
- ☐ Outro: _____

Sobre as orientações no topo das atividades, eu *

- ☐ leio-as mais de uma vez para ter certeza do que é para ser feito.
- ☐ ignoro-as e vou direto no vídeo ou no formulário para fazer a atividade logo.
- ☐ Outro: _____

Não fiz algumas atividades porque eu *

- ☐ não entendi o conteúdo.
- ☐ não entendi o que era para fazer.
- ☐ não consegui usar a ferramenta sugerida na atividade, como o editor de texto, por exemplo.
- ☐ não tive internet suficiente para assistir o vídeo, pois ele era muito grande ou pesado.
- ☐ não tive tempo suficiente, já que tinha muitas atividades para fazer.
- ☐ não gostei da atividade ou acho que ela não é importante para o meu desenvolvimento.
- ☐ Outro: _____

Para fazer os exercícios de gramática (regras e classificações), prefiro *

- ☐ formulário, assinalando as respostas corretas.
- ☐ formulário misto, com questões de múltipla escolha e outras para eu digitar a resposta.
- ☐ documentos de edição de texto para eu digitar as respostas.
- ☐ escrever no meu caderno.
- ☐ Outro: _____

Para fazer os exercícios de compreensão de texto, prefiro *

- ☐ formulário, assinalando as respostas corretas.
- ☐ formulário misto, com questões de múltipla escolha e outras para eu digitar a resposta.
- ☐ documentos de edição de texto para eu digitar as respostas.
- ☐ escrever no meu caderno.
- ☐ Outro: _____

Para atividades de produção de texto, prefiro *

- ☐ escrever no meu caderno.
- ☐ digitar em um editor de texto.
- ☐ Outro: _____

Minha principal dificuldade em estudar em casa tem sido *

- ☐ indisponibilidade de aparelho, pois uso celular ou computador de outra pessoa.
- ☐ problemas com a internet.
- ☐ entender plenamente o conteúdo nas videoaulas, nas leituras dos sites e dos documentos.
- ☐ responder as atividades no documento de edição de texto.
- ☐ falta de organização.
- ☐ não saber usar as ferramentas do Google Classroom.
- ☐ falta de interesse e motivação.
- ☐ Outro: _____

Quando eu não compreendo uma atividade, eu *

- ☐ peço ajuda à professora por meio de mensagem no ambiente virtual.
- ☐ peço ajuda a algum colega da mesma turma.
- ☐ peço ajuda a meus familiares ou amigos que não são da mesma turma que eu.
- ☐ pesquiso na internet.
- ☐ deixo a atividade em branco.
- ☐ Outro: _____

Para melhorar meu aprendizado de Língua Portuguesa nesse período de distanciamento social, acredito que seria bom ter *

- ☐ aulas ao vivo com a profa. Joselice.
- ☐ links ou PDF de livros para eu ler.
- ☐ mais textos curtos para a leitura.
- ☐ exercícios para fazer no caderno.
- ☐ mais videoaulas com qualquer outro professor ou com esquemas e áudio.
- ☐ mais formulários com questões de múltipla escolha.
- ☐ interação ao vivo por áudio e vídeo entre todos os alunos da turma, como numa videoconferência.
- ☐ Outro: _____

Numa escala de 1 a 5 onde 1 significa pouco importante e 5 significa muito importante, como você classificaria as atividades sugeridas de Língua Portuguesa em relação ao seu aprendizado neste período? *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Numa escala de 1 a 5 onde 1 significa pouco envolvimento e 5 significa muito envolvimento, como você classificaria a sua atuação como aluno em ambiente virtual? *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Se fosse para fazer uma reclamação, tecer um elogio ou fazer uma sugestão, eu diria a profa. Joselice que *

Sua resposta _____

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário