

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

VANESSA DE ALMEIDA MARQUES

**A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO REPORTAGEM DIGITAL NA ESCRITA
COLABORATIVA PARA UM JORNAL ESCOLAR ONLINE.**

Bagé/RS
2017

VANESSA DE ALMEIDA MARQUES

**A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO REPORTAGEM DIGITAL NA ESCRITA
COLABORATIVA PARA UM JORNAL ESCOLAR ONLINE.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clara Zeni Camargo Dornelles

**Bagé/RS
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M357a Marques, Vanessa de Almeida

À apropriação do gênero reportagem digital na escrita
colaborativa para um jornal escolar online / Vanessa de
Almeida Marques.

164 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2017.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Tecnologia e ensino da escrita colaborativa. 2.
Multiautoria. 3. Gênero Reportagem Digital. 4. Jornal Escolar
Online. 5. Autoria Multimidiática. I. Título.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Flávio e Elisabeth, meus exemplos de vida, ao meu marido Emerson pelo incentivo e apoio sempre e à minha princesa Giovana, fonte de inspiração para minha caminhada.

AGRADECIMENTO

Chega um certo ponto em nossas vidas que há muito mais a agradecer do que pedir, por exemplo. E, na minha vida, esse momento chegou!

São tantas as pessoas que tenho a agradecer, mas aqui vou dedicar-me as que foram fundamentais para a realização e concretização deste trabalho.

Antes de tudo tenho a agradecer a Deus por me conceder força, perseverança e saúde para trilhar o meu caminho e conquistar tudo que sempre almejei.

Aos meus pais, Flávio e Elisabeth, por serem meus incansáveis incentivadores, por acreditarem e ensinarem que somente pela educação é que podemos nos transformar em pessoas e cidadãos melhores. Por estarem sempre juntos nas decisões mais difíceis que já tive na minha vida e ficarem felizes com as minhas conquistas.

Ao meu marido, Émerson, que foi um companheiro, um parceiro e que graças a insistência dele é que estou no Mestrado. Caminha junto comigo, por vezes ao meu lado não deixando eu esmorecer, por vezes na minha frente indicando o caminho que devo seguir e por vezes atrás, empurrando-me quando o cansaço é iminente.

À minha princesa Giovana, que no auge dos seus 10 anos foi uma guerreira junto comigo, pois por diversas vezes teve que silenciar seus questionamentos de criança e sua vontade de estar perto de mim para que eu pudesse me concentrar nas produções que o mestrado exigia.

À minha sogra Lisete e suas irmãs e a bisavó Iodethe que cuidaram da minha princesa quando precisei estar ausente em função dos estudos.

Às minhas colegas de escola e amigas Simone Costa, Valéria Cruz, Cris Costa, Andréia Barcellos, Valesca Mattos e as de mestrado Marília Quadros de Araújo e Gisele Lángaro Soares pelos incentivos sempre!

À Isabel Cristina Caneda, diretora da escola Frei Plácido, que permitiu a realização da minha pesquisa na instituição.

Aos meus sobrinhos Henrique e Guilherme que também se preocupavam com o mestrado da Dinda. À minha família, irmãos, tios e primos, que sempre torceu por mim.

À Marilaine Castilhos, Flávia Azambuja e Marcela Mello Padilha que também foram parceiras imprescindíveis deste trabalho.

Aos meus alunos da turma 302 de 2015 os quais foram dedicados e fizeram a diferença na realização do meu trabalho.

E por último, e não menos importante, à minha orientadora Clara Dornelles. Pessoa incrível, professora dedicada, incansável. Tive a honra de ser sua orientanda e tenho certeza que se não fosse por ela, meu trabalho não seria nem a metade do que ele se tornou. Ela acreditou no meu potencial, mostrou o caminho que eu tinha que seguir, acalmou-me quando o medo tomou conta de mim. Mais uma vez, obrigada!

Agradeço a todos que de uma forma e outra contribuíram para mais essa conquista na minha vida!

“A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar o processo de apropriação, colaboração e autoria na escrita dos alunos do 3º ano do ensino médio a partir da implantação do jornal escolar online em uma escola pública. Para viabilizar a aplicação do projeto, foi utilizada uma prática de pesquisa-ação sobre a atividade de produção textual em sala de aula, durante o primeiro semestre escolar de 2016, na turma de 3º ano noturno da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, localizada na cidade de Bagé/RS. Durante o trabalho, analisou-se o processo de autoria multimidiática, multiautoria, identificando estratégias utilizadas para escrita colaborativa a partir do *Documentos do Gmail*, e apropriação do gênero reportagem digital na produção escrita dos alunos. Para fundamentar este estudo, o trabalho foi pautado na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1997) e estudos a respeito dessa teoria de Faraco (2009) e Machado (2008); os gêneros digitais definidos por Pinheiro (2010) e Marcuschi (2009); reportagem com base em Lage (2012) e reportagem digital conforme Bastos (2000) e Canavilhas (2006). Uma vez que o trabalho desenvolveu práticas de letramento em ambiente hipermidiático, estão presentes os conceitos de hipertexto de Ribeiro (2012) e Santaella (2007 e 2008), letramento de Britto (2007), letramento digital de Buzato (2011) e letramento multi-hipermidiático de Signorini (2011). A escolha do jornal escolar online como veículo de publicação dos textos parte dos pressupostos de jornal escolar de Freinet (1974). A partir do produto elaborado para esta pesquisa-ação, uma Sequência Didática (SD), a partir dos aspectos teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre o gênero reportagem digital em ambiente hipermidiático e orientação para o ensino de estratégias de escrita colaborativa, realizou-se a análise dos dados gerados em gravações em vídeo, diários reflexivos e nas reportagens produzidas pelos alunos com o intuito de verificar se os objetivos iniciais foram contemplados. Ao final, percebemos que um dos entraves iniciais que foi a utilização da ferramenta *Documentos do Gmail* foi superado no decorrer das atividades da Sequência Didática. No que refere-se à apropriação do gênero, os resultados alcançaram o objetivo inicial. Para as questões de multiautoria e autoria

multimidiática, as ações realizadas durante a realização da SD revelaram a necessidade de intervenções sobre as temáticas plágio e cópia da internet, o que resultou em uma atividade extra na SD.

Palavras-chave: Tecnologia; Ensino da escrita, Jornal Escolar

RESÚMEN

El trabajo tenía como objetivo analizar la apropiación, colaboración y la autoría en la escritura de los alumnos del año 3º de la educación media con la implantación del periódico en línea en una escuela pública. Para hacer posible el uso del proyecto, el práctico de investigación-acción en la actividad de la producción literal en sala de clase, durante la primera referente al semestre de la escuela de 2016, en el grupo del año nocturnal 3º de la escuela pública de la educación media Frei Plácido, situada en la ciudad de Bagé/RS. Durante el trabajo, el proceso de la profesión de escritor del multimidiática, multiautoría era analizado, identificando las estrategias usadas para la escritura del colaborativa en lo *Documentos* del Gmail, y la apropiación del artículo digital en la producción escrita de los alumnos. Basar este estudio, el trabajo era pautado en la teoría de las clases del discurso de Bakhtin (1997) y de estudios con respecto a esta teoría de Faraco (2009) y del Machado (2008); los géneros digitales definidas por Pinheiro (2010) y Marcuschi (2009); artículo de las noticias en base de Lage (2012) y artículo digital de las noticias como Bastos (2000) y Canavilhas (2006). Una época que el trabajo desarrolló práctico del letramento en el ambiente del hipermidiático, hay los conceptos del hipertexto de Ribeiro (2012) y Santaella (2007 y 2008), letramento de Britto (2007), letramento digital de Buzato (2011) y letramento del multi-hipermidiático de Signorini (2011). La opción del referente a en línea periódico de la escuela como el vehículo de la publicación de los textos se ha ido de referente al periódico de la escuela estimaba a unos de Freinet (1974). Del producto elaboró para esta investigación-acción, Sequência Didática (SD), del teórico-metodológicos de los aspectos de Dolz, de Noverraz y de Schneuwly (2004), en el artículo digital de las noticias de la clase en el ambiente del hipermidiático y la orientación para la enseñanza de estrategias de la escritura del colaborativa, fue hecho el análisis de los datos generados en las escrituras en vídeo, reflexivos diarios y en los artículos de las noticias producidos para las pupilas con la intención de verificar si los objetivos iniciales ellos habían sido contemplados. Al final, percibimos aquél de los impedimentos iniciales que eran el uso de los *Documentos* de la herramienta del Gmail que fue sobrepasado en el transcurso de las actividades del Sequência Didático. En lo que se menciona la apropiación del género, los resultados habían alcanzado el objetivo inicial. Para las cuestiones de multiautoría y de la escrita multimidiática, las acciones llevaron durante la realización del SD habían divulgado a través a la necesidad de intervenciones en temático el plagio y la copia del Internet, qué dio lugar a una actividad adicional en el SD.

Palabra-llave: Tecnología; Enseñanza de la escritura, referente al periódico de la escuela

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Antigo layout do jornal Zero Hora online (edição de 9 de maio de 2012)..	42
Figura 2 - Atual layout do jornal Zero Hora digital (print feito em 4 de março de 2017)	43
Figura 3 - Reportagem veiculada no G1	44
Figura 4 - Pirâmide invertida segundo Canavilhas	48
Figura 5 - Pirâmide deitada segundo Canavilhas.....	48
Figura 6 - Imagem tirada da internet	51
Figura 7 - Imagem integrante da pesquisa realizada por Amaral (2013) sobre jornais estudantis de Pelotas/RS.....	52
Figura 8 - Curso de um rio e seus afluentes.....	55
Figura 9 - Mapa conceitual da Pesquisa-ação	66
Figura 10 - Espiral de ciclos (LEWIN)	67
Figura 11 - Alunos da turma 302/2016	69
Figura 12 - Imagem aérea da Escola Frei Plácido	70
Figura 13 - Formulário Atividade Diagnóstica.....	76
Figura 14 - Captura da Tela Inicial da página Webnode	92
Figura 15 - Captura da tela para escolha do layout do site a ser criado	93
Figura 16 - Página principal do Jornal Frei News.....	94
Figura 17 - Códigos que identificam os grupos participantes da pesquisa.....	96
Figura 18 - Captura da tela da Primeira Produção do G1AM.....	97
Figura 19 - Captura da tela da Primeira Produção do G1AM.....	98
Figura 20 - Captura da tela da Primeira Produção do G2AE	104
Figura 21 - Captura da tela da Primeira Produção do G2AE	104
Figura 22 - Captura da Tela da Primeira Produção do G3CJ.....	106
Figura 23 - Captura da tela da Primeira Produção do G4DLW	108
Figura 24 - Captura da Tela da Segunda Produção do G1AM.....	111
Figura 25 - Captura da Tela da Segunda Produção do G2AE	113
Figura 26 - Captura da Tela da Segunda Produção do G2AE	113
Figura 27 - Captura da Tela da Segunda Produção do G2AE	114
Figura 28 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ.....	115

Figura 29 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ	116
Figura 30 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ	116
Figura 31 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ	117
Figura 32 - Captura da tela da Segunda Produção do G4DLW	120
Figura 33 - Captura da Tela do histórico de revisão.....	125
Figura 34 - Captura da Tela do histórico de revisão.....	126
Figura 35 - Captura da Tela do histórico de revisão.....	127
Figura 36 - Captura da Tela do histórico de revisão.....	128
Figura 37 - Captura da Tela do histórico de revisão.....	129
Figura 38 - Foto tirada pela aluna A para compor sua reportagem	133
Figura 39 - Captura da tela da Primeira Produção do G3CJ	134
Figura 40 - Captura da tela da Segunda Produção do G2AE.....	135
Figura 41 - Captura da tela da Segunda Produção do G2AE.....	136
Figura 42 - Captura da tela da Segunda Produção do G4DLW	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Atividade Diagnóstica.....	77
Gráfico 2 - Atividade Diagnóstica.....	77
Gráfico 3 - Atividade Diagnóstica.....	78
Gráfico 4 - Atividade Diagnóstica.....	78
Gráfico 5 - Atividade Diagnóstica.....	79
Gráfico 6 - Atividade Diagnóstica.....	79
Gráfico 7 - Atividade Diagnóstica.....	80
Gráfico 8 - Atividade Diagnóstica.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tabela de Capacidades mobilizadas nos módulos da SD, baseado em Gonçalves (2011)	82
Tabela 2- Organização dados gerados para análise.....	84
Tabela 3 - Organização dados gerados para análise.....	85
Tabela 4 - Organização dados gerados para análise.....	86
Tabela 5 - Organização dados gerados para análise.....	88
Tabela 6 - Organização dados gerados para análise.....	89
Tabela 7 - Organização dados gerados para análise.....	90
Tabela 8 - Tabela síntese da análise.....	121

SUMÁRIO

1	START (o começo de tudo)	16
CAPÍTULO 1		25
2	PLAY (as fases da escrita)	25
2.1	LEVEL 1 - Língua Portuguesa e Tecnologia - a mutação do ensino frente aos novos desafios.	25
2.1.1	A tecnologia presente no ensino de língua portuguesa.	25
2.1.2	A autoria como conceito básico para produção de textos no ensino médio.	33
2.2	LEVEL 2: Gênero e suas mutações	37
2.2.1	O gênero do discurso na hipermídia	37
2.2.2	A hibridização do gênero após a evolução tecnológica: a reportagem digital em foco.	41
2.3	LEVEL 3: Jornal escolar	49
2.3.1	O conceito de Jornal escolar	49
2.3.2	Multiautoria e autoria multimidiática	53
2.3.3	Jornalismo & Letras: o conceito colaborativo nas duas áreas	56
2.3.3.1	Estratégias de escrita colaborativa	59
2.3.4	Possibilidades metodológicas no ensino	61
Capítulo 2		64
3	SELECT (caminhos metodológicos)	64
3.1	LEVEL 4: Metodologia da pesquisa	64
3.2	LEVEL 5: O contexto e os participantes da pesquisa	70
3.3	LEVEL 6: Procedimento para a geração de dados e instrumentos utilizados.	73
3.3.1	Projeto Piloto	73
3.3.2	Projeto de pesquisa-ação da dissertação.	74
3.3.3	Diagnóstico	75
3.3.4	LINK - Sequência Didática sobre o gênero Reportagem para o contexto da internet.	82
Capítulo 3		91
4	ACCEPT	91
4.1	LEVEL 7: O Jornal Frei News	91

4.2 LEVEL 8: A plataforma <i>Webnode</i>	92
4.3 LEVEL 9: A apropriação do gênero reportagem digital	94
4.4 LEVEL 10: A escrita colaborativa, a multiautoria e a autoria multimidiática através do <i>App Documentos</i> do Gmail.....	122
4 FINISH (considerações finais)	139
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	149

1 START (o começo de tudo)

Estar em uma sociedade não é necessariamente participar¹ dela. Diversas são as adversidades que impedem a pessoa de sentir-se parte de um determinado grupo: o “domínio da língua” (PCN 1997, p. 21) pode ser considerado um destes entraves. E fica mais claro, ainda, quando o aluno chega ao ensino médio e se depara com professores, e até o momento em que entrei no mestrado estava incluída nesse grupo, que criam uma expectativa em relação à produção escrita (que é o foco deste trabalho) dos seus alunos sem levá-los em consideração, negando sua voz (SALEK, 2009, p.363). A autora, quando em seu texto analisa a produção acadêmica, afirma que algumas práticas como “‘reescrever’, ‘discutir’, ‘ter espírito crítico’” entre outros, talvez não fossem trabalhadas com frequência no contexto escolar (SALEK, 2009, p. 365). E essa falta de familiaridade com diversas práticas de letramento no ensino fundamental, por exemplo, acabam refletindo no ensino médio e não obstante na universidade.

Traduzindo em números, o Enem 2015, por exemplo, teve 5,8 milhões de participantes, mas somente 104 obtiveram nota mil na avaliação²; isso equivale a 0,0017%, menos da metade dos candidatos que atingiram a mesma nota no ano anterior. Na outra ponta, 53 mil candidatos (de acordo com o MEC) zeraram a redação, ou seja, 0,91%. Entre as notas máxima e mínima, aparece uma parcela bem grande de candidatos que ficaram com as notas entre 501 e 600 pontos: 1,9 milhão, o que equivale a 32,77% do total de participantes; e os que obtiveram entre 601 e 700: um pouco mais de 800 mil - 13,8%.

¹ Para Alves (2013, p. 25) participação, no âmbito social, somente é efetiva “quando quando permite que os sujeitos, independentes de sua raça, inserção ou classe social, façam parte das decisões que lhes dizem respeito, seja nos aspectos políticos, sociais, culturais ou econômicos.”, ou seja, ter voz e vez, ou ainda, ser-lhe permitido opinar ou participar de alguma forma das deliberações acerca de um determinado assunto que por ventura possa afetar e/ou influenciar no seu cotidiano.

² De acordo com o site do Governo Federal, cada redação é corrigida por dois examinadores (os quais receberam treinamento para a função) que avaliam o cumprimento, ou não, das cinco competências presentes no edital. Para cada uma delas poderá ser atribuída uma nota de 0 a 200, que, somados, resultam na nota total de cada avaliador. Para a obtenção da nota final da redação é feita a média aritmética dos dois examinadores. Se houver uma diferença de mais de cem pontos na nota final ou 80 em uma das competências, a redação é corrigida por um terceiro avaliador. Dessa forma, a nota final será a média das duas notas mais próximas. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/11/corretores-da-redacao-do-enem-alinhamento-criterios-de-avaliacao>>

Levando em conta essa problemática, levantada pelos documentos oficiais e confirmada pelos dados estatísticos ano após ano, a escola e o ensino tiveram, e ainda tem, que se reorganizar de forma a proporcionar, aos alunos, meios em que os mesmos pudessem desenvolver sua criticidade posicionando-se como cidadãos participantes da sociedade em que estão inseridos, para que, assim, conseguissem se apropriar mais efetivamente da linguagem.

E, para completar, a escola teve que agregar, ao seu contexto educacional, as Tecnologias de Informação e Comunicação - doravante denominadas TIC - como ferramenta de apoio para a construção do conhecimento e solução de possíveis problemas (PCN 2000, p. 11). No entanto, a inclusão das TIC no âmbito escolar, ao contrário do que pareceu, aconteceu após movimentações ocorridas em universidades em conjunto com o Governo Federal. Mas antes de descrever, resumidamente, como transcorreram essas movimentações, relato porque o computador é tão significativo tanto no meu cotidiano quanto na minha prática docente.

Na década de 90, os computadores se tornaram pessoais e de massa. Neste período, a Intel lançou os processadores Pentium I e II; a AMD, o primeiro Athlon. Foi no meio desta década que tive o primeiro contato com a máquina. Por iniciativa do meu pai – que dizia que a informática era a profissão do futuro – comecei a cursar, em 1995, o Técnico em Processamento de Dados, na modalidade médio integrado. Foi um grande desafio, porque não havia tido contato nenhum com o computador anteriormente. No ano seguinte ganhei o meu primeiro PC³: um Pentium I, com sistema operacional Windows 95 – considerado, à época, o mais avançado tecnologicamente.

Quatro anos mais tarde, após conclusão de estágio e formatura, fui contratada para trabalhar na escola onde cursei o ensino fundamental, pois precisavam de uma pessoa que possuísse conhecimentos em informática para trabalhar na biblioteca.

³ Personal Computer

A instituição encerrou as atividades como escola no final de 2000 seguindo como obra assistencial com o objetivo de atender adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Neste momento, recebi o convite para ministrar aulas de informática, pois, além do técnico, eu já estava cursando a faculdade de Letras. Fiquei até o ano de 2005, mas continuei nessa área até 2010.

Hoje as TIC estão presentes nos mais variados contextos, agregando informação e conhecimento. E na educação não poderia ser diferente: televisão, computador, projetor multimídia, notebook, impressoras, fotocopiadoras, tudo isso já faz parte do cotidiano das instituições de ensino.

Para que esse cenário ficasse desta forma, foi necessária uma movimentação intensa, de vários órgãos e instâncias, durante anos até chegar esta composição. Após décadas de articulações foi criado em 1997 o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, vinculado ao MEC com o objetivo de difundir o uso pedagógico das tecnologias no âmbito da escola pública, tanto municipal quanto estadual.

No entanto, outra preocupação emergiu a partir da implantação deste programa nas escolas: de que forma se utilizaria as TIC em sala de aula. A partir dessa premissa, muitos trabalhos unindo educação e tecnologia, nas mais diversas áreas, foram surgindo. Segundo MORAES (1993), NASCIMENTO (2007), entre outros, o documento do Projeto EDUCOM informa que os primeiros datam da década de 70, a partir de iniciativas das Instituições de Ensino Superior UFRJ, Unicamp e UFRGS. Em 1973 a UFRJ utilizou a informática, no contexto acadêmico, como ferramenta para a avaliação formativa e somativa de alunos da disciplina de Química e como recurso para simulação. A UFRGS, nesse mesmo ano, realizou dois estudos: um que utilizava como recurso instrumental terminais de teletipo e display, num experimento simulado sobre conteúdos de Física para alunos do 3º grau, atualmente o Ensino Superior, e outro que foi o desenvolvimento do software SISCAI, testado em experiência de avaliação de alunos de pós-graduação em educação. Dois anos mais tarde, um grupo de pesquisadores da UNICAMP, sob a coordenação do Professor Ubiratan D'Ambrósio, titular do Instituto de Matemática,

Estática e Ciências da Computação, iniciou a produção do documento *Introdução a Computadores* destinado às escolas de 2º grau (atualmente o Ensino Médio), como o financiamento do MEC/BIRD, a partir do convênio com o Programa de Reformulação e Melhoria do Ensino (PREMEN), atualmente extinto.

Quando comecei a trabalhar como professora no estado do Rio Grande do Sul, na escola Frei Plácido, em 2010 e no município de Bagé, no ano posterior, percebi que a tecnologia, a qual estava acostumada, era pouco ou quase nunca utilizada pelos professores. A justificativa mais comum para esse posicionamento está no fato de alguns terem receio de usar as TIC por acharem que os alunos possuem mais conhecimento do que o professor – e isso assusta muitos docentes.

No início também acreditava que os alunos tinham conhecimento suficiente para trabalhar com o computador em sala de aula, levando em consideração a premissa que são nativos digitais, como define Prensky (2001, p. 01), ao afirmar que “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”. Com o tempo, percebi que eles possuem facilidade para aprender a manusear as novas tecnologias, mas utilizam somente os recursos básicos e aquilo que os interessa. O que considero pouco para a gama de opções que as TIC oportunizam, principalmente o computador conectado à internet.

Por isso julgo fundamental a mudança de papel do professor: passando de um “detentor do conhecimento” para um mediador, o qual irá auxiliar seu aluno a perceber que a utilização das tecnologias com propósito de aprendizagem traz inúmeros benefícios, como afirma Prensky (2005):

Os digitalmente sábios também compreendem que a habilidade para controlar a tecnologia digital, fazê-la adequar-se às suas necessidades, é a habilidade chave na era digital. Consequentemente, eles se interessam por programação em sentido amplo, ou seja, por fazer as máquinas fazerem o que as pessoas querem que elas façam. (PRENSKY, 2005, p. s/n)

Ou seja, proporcionar momentos dentro do contexto escolar que possibilite aos nossos alunos “nativos digitais” tornarem-se digitais sábios e, dessa forma consigam significar as TIC também em sala de aula, pois percebo que eles [alunos]

utilizam com facilidade a tecnologia somente para aquilo que os interessa, mas nem todos os recursos disponibilizados pelo computador e internet, por exemplo, são de conhecimento de todos.

Em 2010, na escola estadual trabalhei com a produção de jornal escolar impresso, pois senti a necessidade de haver a circulação dos textos dos alunos no âmbito escolar. Deixar de a produção ter somente o objetivo da nota, para ser apreciada por outras pessoas da escola (SIMÕES, 2008, p. 200). Acreditando que, desta forma, o resultado seria muito mais satisfatório. Mas essa decisão foi mais intuitiva do que mesmo pautada em alguma referência teórica.

Durante essa atividade, constatei a resistência e a dificuldade dos alunos durante o processo de escrita: primeiro os alunos, que estavam organizados em duplas, demoravam muito tempo para decidir o assunto da reportagem e, depois, para escrevê-la, ou, ainda, havia grupos que não conseguiam se articular e isso acabou afetando o processo da escrita. Os textos, em geral, eram bons, mas algumas produções tiveram que passar por várias reescritas até chegarem ao gênero reportagem, por exemplo. Segundo foi a questão da autoria: em alguns textos ficava evidente a cópia de trechos de reportagens que já haviam sido veiculadas em jornais (os quais eles utilizaram como fonte de pesquisa). O cenário não se modificou no ano seguinte ao projeto. Então, a partir da “inércia” de resultados deste trabalho, comecei a questionar a minha atuação como professora: senti que era necessário uma mudança radical. Neste momento⁴ surgiu a possibilidade de participar de uma formação continuada oferecida por esta universidade aos professores da rede pública de ensino da cidade de Bagé/RS.

Essa formação era organizada em oficinas (de dois encontros cada), as quais havia uma atividade que era para ser aplicada em sala de aula e, depois, o resultado era socializado no segundo encontro. Em uma dessas oficinas é que fui “formalmente apresentada” ao conceito de gênero através do trabalho com uma crônica e uma charge. Foi quando percebi que o que não estava dando “certo” não

⁴ Mais precisamente no ano de 2011, realizada dentro do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes/edital 2009), na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no campus Bagé/RS. (IRALA; SILVA 2012, p.11)

era a forma de escrever dos meus alunos, e sim a abordagem que eu dava ao ensino com gêneros que era totalmente equivocada. No entanto, nos anos seguintes, ainda não havia conseguido o resultado que esperava, que era auxiliar meus alunos a terem o domínio da língua para que, a partir disso, pudessem exercer sua cidadania na sociedade em que estão inseridos (PCN, 1997, p. 21) .

No ano de 2015, quando ingressei na segunda turma do mestrado, meu projeto inicial era sobre atividades que envolvessem as TIC para professores utilizarem em suas aulas. Mas, para minha sorte, a professora que havia solicitado como orientadora não fazia mais parte da instituição e, então, fui gentilmente acolhida pela minha atual orientadora. Depois de muitas conversas, nas quais expunha a minha trajetória como professora, dos trabalhos realizados até este momento, dos resultados não tão satisfatórios - os quais queria (e ainda quero) mudar de alguma forma - de querer mostrar (tanto para o professor quanto para o aluno) o quanto o computador pode auxiliar no ensino dentro do âmbito escolar, é que chegamos neste trabalho.

Alguns questionamentos emergiram depois da definição da abordagem desta pesquisa: já não existem muitos trabalhos sobre a temática jornal escolar? Sim, mas cada um aparece com um enfoque totalmente particular. Na primeira turma deste mestrado houve uma aluna que escreveu sua dissertação a respeito da experiência de 10 anos que ela tinha com jornal escolar em uma escola de campo⁵; a própria universidade tem a experiência de um webjornal - o Junipampa⁶, e por isso estes trabalhos contribuíram bastante para a construção do meu.

Em uma pesquisa inicial no banco de tese da CAPES⁷ há mais de 38 mil registros com o filtro *jornal escolar*, alterando o filtro para *jornal escolar online*, os registros caem para um pouco mais de 40 mil⁸. No entanto, ao modificar o filtro para

⁵ Ver: **BARÚA, Giciéli Hohemberger. Do tear ao tecido: uma experiência com jornal escolar.**

⁶ VER: GUIMARÃES e DORNELLES (2016) O processo de construção de um webjornal laboratório: a reescrita colaborativa em foco.

⁷Atualmente o Banco de Teses & Dissertações da Capes disponibiliza os detalhes dos documentos somente daqueles oriundos da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016.

⁸ As ocorrências são nas mais diversas áreas de concentração.

“*jornal online*”⁹ o número de ocorrências diminuiu para dez, sendo que somente uma é na área de Linguística Aplicada¹⁰.

E, para finalizar esse cenário todo, ainda temos as tecnologias que, por vezes, não são aproveitadas, ao máximo, dentro do ambiente escolar (tanto por professores como por alunos). Então é nessa “tempestade” de questões que o trabalho foi concebido para que possa modificar, um pouco, a realidade da escola em que atuo.

QUESTÃO DE PESQUISA

Este trabalho surgiu a partir da inquietude de tentar (re)significar as tecnologias em sala de aula. Com esses entraves emergiu o questionamento que norteia este projeto: Como a produção de um jornal online pode auxiliar os alunos do 3º ano do ensino médio a aprimorar a escrita e desenvolver a autoria?

OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de apropriação, colaboração e autoria na escrita dos alunos do 3º ano do ensino médio a partir da implantação do jornal escolar online em uma escola pública.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Planejar e desenvolver uma sequência didática para a produção do gênero reportagem digital;
- Analisar o processo de autoria multimidiática e multiautoria na produção dos alunos;
- Identificar estratégias de escrita colaborativa utilizadas;
- Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermidiático;
- Reformular a SD em função dos resultados encontrados.

⁹ O filtro foi inserido com as aspas para direcionar mais a pesquisa.

¹⁰ PINHEIRO, Petrilson Alan. "PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA POR MEIO DE FERRAMENTAS DA INTERNET: RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA" 01/05/2011

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Como o trabalho está pautado no uso das TIC, mais precisamente nos recursos disponíveis na internet e o computador, decidi nomear as seções, que compõem essa dissertação, remetendo à ideia de um jogo, como os que estão disponíveis na rede: primeiro porque diversos comandos dos jogos ainda aparecem em inglês; segundo foi para aproximar ainda mais a escrita do ambiente em que se desenvolveu este trabalho, que no caso foi a internet.

Além da introdução que é o **Start** do trabalho, o desenvolvimento é dividido em três capítulos chamados de **Play** (as fases da escrita), **Select** (caminhos metodológicos) e **Accept** (O Jornal Frei News); as considerações finais denominadas de **Finish**.

No **Play** iremos encontrar o trabalho dividido em três *Level*: o primeiro abordará a influência sofrida no ensino de Língua Portuguesa frente ao uso das tecnologias. O segundo trará conceitos teóricos sobre o gênero e suas mutações. No terceiro iremos encontrar as definições de jornal escolar e as concepções de multiautoria, autoria multimidiática e escrita colaborativa que auxiliaram na realização da pesquisa. Há, também, a caracterização de uma Sequência Didática com base em alguns pressupostos teóricos.

No **Select** há, também, três *Level*: o primeiro aborda a metodologia utilizada na pesquisa; o segundo, o contexto e os participantes desta pesquisa; o último apresenta os procedimentos para geração de dados e instrumentos utilizados. A temática abordada servirá para esclarecer de que forma a pesquisa foi pensada e elaborada, quem foram os participantes e quais os instrumentos utilizados para a geração de dados e a apresentação da Sequência Didática **Link**.

O **Accept** contém informações sobre a organização do jornal da escola (primeiro *Level*) e a plataforma que o hospeda – segundo *Level*. Também estão presentes as análises dos dados gerados frente aos objetivos que norteiam este trabalho – terceiro e quarto *Level*.

Por último temos o ***Finish*** que contém as considerações finais relacionadas à pesquisa e à dissertação.

CAPÍTULO 1

2 PLAY (as fases da escrita)

Este capítulo tem por objetivo discorrer a respeito do referencial teórico que embasou o desenvolvimento do trabalho. Neste momento o discurso assumirá a posição de primeira pessoa do plural, pois há, também, a presença da voz da orientadora nas considerações e reflexões presentes nesta seção. O capítulo foi dividido em três partes dispostas da seguinte forma: No LEVEL 1 apresentarei a mutação ocorrida no ensino de língua portuguesa com a inserção da tecnologia e a autoria como peça-chave na produção textual de ensino médio. O LEVEL 2 contém algumas questões que envolvem o estudo do gênero e suas transformações com o aparecimento da tecnologia. E o LEVEL 3 trata sobre Jornal Escolar e os conceitos de multiautoria, autoria multimidiática e o colaborativo na área de Letras e Jornalismo.

2.1 LEVEL 1 - Língua Portuguesa e Tecnologia - a mutação do ensino frente aos novos desafios.

2.1.1 A tecnologia presente no ensino de língua portuguesa.

O ensino de língua portuguesa sofreu (e ainda sofre) mudanças que têm por objetivo melhorar a qualidade da educação. Os PCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 19) traz, em seu texto introdutório que caracteriza a área da língua portuguesa, a preocupação com o não-domínio, por parte dos alunos, da leitura e escrita, quando expõe um dado preocupante, à época: a reprovação na quinta série (hoje sexto ano).

O documento afirma que esses “gargalos” estão centrados na dificuldade de alfabetizar – primeiro ano – e a ineficácia no uso da língua – sexto ano. Relata, também, que o problema persiste até a universidade, onde os alunos apresentam dificuldade de interpretar e compreender os textos propostos, o que obrigou as universidades valorarem mais as provas de redação ou questões dissertativas.

Se levarmos em conta o ENEM, por exemplo, a redação tem o mesmo peso da prova objetiva e é de caráter eliminatório, o que deixa claro a importância que é dada ao domínio da escrita.

Para os PCNs a função primordial da escola é garantir aos seus alunos o “acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania”, ou seja, proporcionar situações em que o aluno possa utilizar a língua como instrumento de comunicação e interação com os demais para que, dessa forma, possibilite a ele a sua inserção na sociedade de forma crítica e com uma visão ampla de mundo.

Dentro dessa perspectiva, Britto (2009, p.24) afirma que “língua é poder”, pois para o autor o domínio do uso da linguagem (normas, gramáticas, regras e gêneros) é essencial para que o cidadão seja reconhecido como tal pela sociedade. Ele coloca, também, que quanto mais apropriação da língua uma pessoa tem, mais respeitada ela irá ser.

O documento declara, ainda, que seria necessária a reformulação do ensino de Língua Portuguesa visando descobrir meios que possibilitem a “aprendizagem da leitura e escrita” (PCN, 1997, p. 19). Para tanto, o texto expõe, primeiro, os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, para, depois, especificar os que norteiam o terceiro e quarto ciclos que compõem esse nível de ensino (PCN, 1998, p.38).

Analisando os objetivos deste documento, levando em conta que este trabalho utiliza a tecnologia como ferramenta, observamos que há somente um que sutilmente se refere ao uso deste recurso: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, 1997, p. 09). Se levarmos em conta a data em que este documento foi publicado, havia apenas alguns anos que o computador se tornara produto de massa.

Já nos PCNs do Ensino Médio publicado em 2000, nas competências expostas pelo documento para a área de Linguagens, há a presença de três que reportam-se ao uso das TIC no processo ensino-aprendizagem durante todo o Ensino Médio: a primeira diz respeito à utilização das tecnologias para solução de possíveis problemas tanto na esfera pessoal, quanto social e política (PCN, 2000, p. 11); a segunda explana sobre a necessidade de compreender o impacto da inserção da TIC na vida de cada um e na sociedade como um todo (PCN, 2000, p. 12); e a

terceira faz menção a aplicação das tecnologias nos mais diversos contextos em que o estudante está inserido (PCN, 2000, p. 12).

Levando em conta essa análise, podemos perceber o quanto a necessidade de inserção das TIC se faz presente dentro do ensino de modo geral e da escola. Isso não significa simplesmente colocar um computador na biblioteca, por exemplo, é atribuir-lhe sentido de forma que, com o auxílio da tecnologia, o aluno possa transformar sua realidade.

E é a partir desta premissa que surge o Letramento¹¹ Digital. Mas antes de defini-lo, achamos interessante fazer uma breve explanação sobre os Novos Estudos de Letramento. Para Theisen (2015, p. 29) são estudos “que levam em consideração os valores, as questões de identidade e as relações de poder que constituem as práticas sociais”, ou seja, estudos que reconhecem dentro de um projeto de letramento o participante como o protagonista da ação.

Buzato (2006) define o letramento digital como:

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Theisen (2015, p. 37) conceitua o Letramento Digital como “práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, (TDIC)”.

Ribeiro (2012, p. 45) enfatiza que o letramento acima está inserido no letramento mais amplo, não como uma sessão, mas numa “rede de possibilidades”, ou seja, esses dois tipos de letramentos podem estar associados dentro de uma prática de pesquisa, por exemplo, de forma que se possa iniciar a investigação a partir de uma revista impressa e ampliar dados obtidos ali em uma busca online .

Esse conceito surgiu da necessidade de apropriação das novas tecnologias inseridas no contexto escolar: logo que os computadores chegaram às escolas, conforme Buzato (2006, p. 01), os professores ficaram divididos em duas visões -

¹¹ Para conceituar o termo **Letramento**, utilizo a definição de Soares (2009, p. 39): Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

uma ingênua e outra idealista. Esta acreditava que as tecnologias sozinhas seriam geradoras de “impactos” profundos na educação. A outra que eram máquinas apenas e o que deveria ser ensinado seria a parte técnica, de funcionamento. Contribuindo com o autor, destacamos mais uma postura adotada por muitos docentes: a negação. O medo do novo e ter que sair da “zona de conforto” para aprender utilizar o computador foi, para muitos, a desculpa de não agregar a tecnologia a sua prática docente.

A preocupação dos estudos nessa área versa sobre a desmistificação do uso do computador em sala de aula. Fazer que os professores consigam pensar a utilização eficiente deste equipamento. Nesta afirmação há dois conceitos-chave que retomam a afirmação de Buzato (2006, p. 01): **a desmistificação** e a **utilização eficiente**.

Desmistificar significa “tirar o mito”, ou seja, alterar a ideia inicial sobre assuntos que não sejam do nosso conhecimento. Aproximando mais das afirmações de Buzato (2006) é entender que papel da escola é atribuir novos significados ao uso computador no âmbito escolar¹².

Para o conceito de utilização eficiente, expomos um exemplo o qual apresentaremos a partir de duas perspectivas: uma positiva e outra negativa. A primeira aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa da professora-pesquisadora em uma das escolas municipais em que atua: trabalhando com gênero texto de opinião¹³ solicitou, aos alunos, que produzissem um texto dentro deste gênero, mas que a escrita seria nos netbooks do UCA¹⁴. A turma passou 10h/a no laboratório de informática utilizando a internet para pesquisar mais informações a respeito da temática do seu texto e escrevendo ao mesmo tempo. No início houve resistência porque eles achavam que iriam produzir e reescrever no caderno, mas quando viram

¹² Acontece aqui na cidade de Bagé, no mês de julho já há cinco anos, o Fórum sobre Educação e Cultura Digital onde os professores da cidade são convidados a compartilhar suas boas práticas no uso da tecnologia em sala de aula.

¹³ Baseado no livro Projeto Teláris 8, p. 164 - 175

¹⁴ De acordo com o portal do FNDE o “Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.” Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>

que a escrita ficou mais dinâmica com a utilização do computador, o resultado foram, em sua grande maioria, textos coerentes e bem escritos.

Ao revés, a ineficiência na utilização da tecnologia é quando o professor utiliza o computador, ou leva os alunos ao laboratório de informática, para copiar a matéria da internet. Esses dois exemplos ilustram bem o que está no PCN (2000, p.11), quando o documento explana a respeito do uso das tecnologias para solução de possíveis problemas tanto na esfera pessoal, quanto social e política. A solução, a qual o documento oficial se refere, aparece no primeiro exemplo.

Percebemos que muito avanço já ocorreu por parte de alguns professores e de gestores que proporcionam momentos de formação, mas notamos, também, pouca disposição de outra parcela de colegas em agregar essa ferramenta em sua prática docente.

Entendemos que hoje, principalmente nos alunos de ensino médio, é a estreita ligação deles com a tecnologia, pois, em sua grande maioria, utilizam o computador ou celular com acesso à internet para estarem conectados às redes sociais; o que os torna letrados digitais. Mas se levarmos em conta para que tipo de ação social esse letramento é utilizado ou qual finalidade é dada à rede de acordo com a necessidade ou vontade do usuário (RIBEIRO, 2012, p. 41), percebemos que é uma pequena parcela para o horizonte de possibilidades que se abre ao utilizar a *Web*.

Para que essa situação mude é necessário que o professor assuma outro papel em sala de aula: o de mediador. Pois dessa forma, como afirma Signorini (2012, p. 276), ele conseguirá auxiliar o aluno a se apropriar desse letramento enquanto cidadão. Já Kleiman (2006, p.84), quando se refere a essa nova postura do professor, o define como agente de letramento, pois, para a autora, o profissional assume a responsabilidade de mobilizar “os recursos da comunidade para realização de uma atividade social”. Entendemos como atividade social toda movimentação realizada por um grupo visando o desenvolvimento de capacidades e promovendo a autonomia dos participantes.

Essa nova postura faz-se necessária, pois os alunos não são os mesmos do tempo em que frequentamos os bancos escolares, por exemplo. Àquela época estávamos acostumados a receber as informações passivamente, sem muitos

questionamentos. Hoje não. Boa parte dos alunos deixou de ser meros espectadores e passaram a protagonistas na aquisição do seu conhecimento.

Prensky (2001, p. 01) também endossa esse coro, pois para ele os alunos não são mais os mesmos de quando o sistema educacional – no caso dele o americano – foi pensado. Os nativos digitais¹⁵ têm familiaridade com as tecnologias, aprendem com mais facilidade, são multitarefas, passam a maior parte do tempo conectados, mas afirmo que isso não significa que eles as dominem inteiramente.

Outro letramento de extrema relevância para este trabalho é o Letramento multi-hipermidiático que também faz parte da “rede de possibilidades” de Ribeiro (2012, p. 45), pois é mais uma variante que surgiu da utilização de um novo ambiente: os multi e hipermidiáticos.

Para Signorini (2012) os letramentos multi-hipermidiáticos são definidos como

conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. (SIGNORINI, 2012, p. 262-263)

A autora enfatiza, ainda, que essas práticas são variáveis e estão em constantes transformações, por envolver as TIC, e, por isso, não podem “ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas” (SIGNORINI, 2012, p. 263).

Neste contexto, duas questões emergem urgentes: a escola, como uma das agências de letramento, está preparada para auxiliar os seus alunos nesse novo cenário? E seus alunos – nativos digitais – já estão inseridos efetivamente nesse contexto? Não temos, aqui, a pretensão de responder ou esgotar estas problemáticas, mas partimos da experiência da professora-pesquisadora para tentar ilustrar estas questões.

Em relação à primeira pergunta vemos a escola (estrutura física) com vários meios - neste caso tecnológicos - que poderiam proporcionar ao aluno o aperfeiçoamento da leitura e/ou escrita no meio digital. Mas sob outra perspectiva,

¹⁵ O autor utiliza essa denominação para pessoas nascidas na era tecnológica atual.

vemos esta mesma escola inerte ou, até, receosa em oportunizar meios ou atividades que permitam ao aluno aplicar ou desenvolver ainda mais seu letramento digital.

Já para o segundo questionamento, uma pesquisa realizada pela Fundação Telefônica e a operadora de telefonia móvel VIVO¹⁶, divulgada em novembro de 2016, aponta que a maioria dos entrevistados acessam informação na internet: 58% dos jovens conectam-se às redes sociais várias vezes por dia, 45% mensagens instantâneas e 35% e-mail (todos no mesmo período de tempo). Mas, conforme a mesma pesquisa, são poucos que produzem informação: 15% atualiza páginas ou blogs diariamente e 12% participa de fórum de discussão pelo menos uma vez por semana.

Estes exemplos ilustram claramente que nem todos os “nativos digitais” estão inseridos dentro destes dois letramentos: o digital e o multi-hipermidiático. Mas somente constatar isso, não é o suficiente. É neste momento que o professor, assumindo seu papel de mediador, deve proporcionar meios que possibilitem ao aluno construir o seu próprio conhecimento de forma autônoma e crítica.

Cabe ressaltar que este “proporcionar” não se resume a dizer que tem que fazer; mas deixar claro o que se tem que fazer, como e por qual caminho devemos trilhar, porque, como Prensky (2011) afirma, hoje os nossos alunos aprendem muito mais fazendo e errando do que tentando absorver o que lhes é exposto em sala de aula.

O mesmo autor coloca que os jovens estão acostumados a receber informações praticamente em tempo real; conseguem ser multitarefas, isto é, realizar diversas tarefas ao mesmo tempo. Um bom exemplo é o Sistema Operacional Windows. Através dele, pode-se escutar música, mandar e-mail, imprimir e salvar um documento quase tudo ao mesmo tempo. Com essa instantaneidade toda, o texto dá lugar à imagem. O som também tem grande valor nesse ambiente. A leitura na tela é feita de forma não linear, onde o usuário tem a liberdade de decidir onde, quando e por qual caminho quer chegar.

¹⁶ Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/juventude-conectada-pesquisa-aponta-como-a-tecnologia-auxilia-os-alunos-na-hora-de-estudar-e-na-relacao-com-os-professores/>>

Infelizmente a escola ensina somente um recurso semiótico, o texto escrito, enquanto, desde pequenos, estamos em constante interação com diversos recursos semióticos. Segundo Lemke (2010) a escola não ensina

a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). (LEMKE, 2010, p. 41)

Para este autor, é necessário desenvolver habilidades amplas de interpretação e de leitura, para que os alunos estejam aptos a analisar textos impressos, filmes ou vídeos, imagens de peças publicitárias ou fotos de reportagens etc.

Nos letramentos multi-hipermidiáticos a Escola e a grande mídia, que são agências de letramento legitimadas, dão espaço a outras com grande capacidade de armazenamento e de fácil acesso a suas informações, como, por exemplo, a *Web* (SIGNORINI, 2012, p.08).

Esse letramento vai ao encontro do que Lemke (2010) chama de “paradigma da aprendizagem interativa”. O autor afirma que há dois paradigmas na sociedade atual: este e o “paradigma de aprendizagem curricular”.

O paradigma de aprendizagem curricular está presente na maioria das escolas e universidades. Nele, segundo o autor, haverá alguém que definirá o que o aluno deverá aprender, como será esse aprendizado dentro de uma ordem preestabelecida e de um cronograma estanque. Para Lemke (2010, p. 269) “Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica”, ou seja, se aproximarmos a forma como se organiza esse paradigma da linha de produção de uma indústria, podemos compreender que o conhecimento é tratado como um “produto de massa”, levando em conta somente o que as instituições querem ensinar.

Já o outro paradigma está presente em bibliotecas e centros de pesquisa. Este o aprendizado é dado de forma autônoma, pois cada pessoa define o que pretende saber, na ordem que parecer mais significativa, com o tempo estabelecido pelo pesquisador. Lemke (2010) afirma que

Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia. (LEMKE, 2010, p. 469)

Este paradigma vai ao encontro do modo como os “nativos digitais” tratam as novas informações: testando, experimentando, errando - sim, porque se aprende muito com o erro - e tentando novamente (PRENSKY, 2011).

Portanto, os letramentos multi-hipermidiáticos na escola permitem trabalhar de forma mais autônoma através dos recursos disponíveis na *Web* mediados pelo professor para que o aluno se torne um cidadão crítico e que possua uma visão ampla de mundo, conforme consta nos PCNs.

2.1.2 A autoria como conceito básico para produção de textos no ensino médio.

O século IV vivia uma intensa movimentação para a conquista de novos reinos, terras e poder. Isso fez com que os Bárbaros aumentassem as invasões na Europa. O final desse mesmo século é considerado como a transição o mundo clássico para a Idade Média.

Com essa instabilidade toda, como os documentos escritos naquela época se mantiveram intocáveis? A resposta é muito simples: os monges copistas. O mais famoso deles foi Cassiodoro (454-526), que fundou um mosteiro nas terras da sua família – o qual durou somente vinte anos após sua morte. A função deles era fomentar a cultura e o ensino através da cópia e tradução das mais diversas obras daquela época. Inclusive a Bíblia.

Nesta época a troca de informações era restrita e controlada. Esse cenário começou a se modificar a partir do século XIII com as grandes navegações e a expansão da atividade comercial, por consequência.

Dois séculos depois, em torno de 1452 (esse ano não é de consenso geral) Gutemberg, através da sua máquina impressora, imprimiu a Bíblia de 42 linhas. Ele é considerado o “pai da imprensa”, pois, com sua invenção, possibilitou a impressão no papel, com uma tinta própria. Com esse invento começaram a aparecer as

gazetas, os pasquins e os libelos¹⁷. A junção desse tipo de material proporcionou o surgimento do jornalismo. No Brasil, a imprensa só começou com a vinda da família real, para o país, em 1808 quando D. João assinou um decreto criando a Imprensa Régia.

Cada vez mais a preocupação sobre autoria está eminente nas produções literárias, científicas e acadêmicas. E essa inquietação começou a ganhar força depois do aparecimento da *Web 2.0*¹⁸.

A velocidade com que a informação na internet se propaga e a infinidades de dados que estão ao alcance do usuário possibilitou que as pessoas apreendam determinadas ideias que estavam expostas na rede sem, ao menos, citar o “criador”¹⁹.

No âmbito da informática, quando versa sobre a programação, os softwares podem ser proprietário²⁰ como, por exemplo, Windows e livre, que disponibiliza o código-fonte ao usuário o qual pode modificar, criar aplicativos etc. Um exemplo é o Linux.

Para “organizar” as confusões geradas pelo “copia” e “cola” da internet foi criado o *Creative Commons*, que se define como

uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos.

Nossas licenças de direitos autorais livres e fáceis de usar fornecem uma maneira simples e padronizada para dar ao público permissão para compartilhar e utilizar o seu trabalho criativo – sob condições de sua escolha. As licenças CC permitem você alterar facilmente os seus termos de direitos autorais do padrão de “todos os direitos reservados” para “alguns direitos reservados”.

As licenças Creative Commons não são contrárias aos direitos de autor. Elas funcionam complementarmente aos direitos autorais e permitem que você modifique seus termos de direitos autorais para melhor atender às suas necessidades. (<https://br.creativecommons.org/sobre/>)

¹⁷ Folhas de caráter opinativo.

¹⁸ O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web --tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo. (Fonte: Folha de São Paulo)

¹⁹ Na seção de análise trago uma breve discussão sobre as práticas de letramento de copiar-colar (p. 89)

²⁰ São programas que possuem seu código-fonte fechado, ou seja, somente quem o desenvolveu tem acesso a ele.

Em suma serve para padronizar a declaração de desejo do autor em relação à licença e distribuição de conteúdos como, por exemplo, textos, filmes, imagens etc. Ela foi criada pelo professor da Faculdade de Direito da Stanford, Lawrence Lessig, em 2001. Mas sua primeira licença foi publicada um ano após.

Em síntese a organização utiliza de quatro condições básicas:

- a) **Atribuição (BY)**: permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original;
- b) **Uso Não comercial (NC)**: permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais;
- c) **Não a obras derivadas (ND)**: Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais;
- d) **Compartilhamento pela mesma licença (SA)**: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. (Disponível em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>)

De acordo com o dicionário Infopédia, autor é o “criador, inventor”; “aquele que produz um texto, escrito ou oral, ou a quem se deve uma obra científica ou artística”. Mais além, autor é aquele que imprime suas características, inclusive pessoais, no texto. Foucault (1979) define autor dessa maneira:

se descobro que Shakespeare não nasceu na casa que hoje se visita, eis uma modificação que, evidentemente, não vai alterar o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os sonetos que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu o Organon de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e as de Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor. (FOUCAULT, 1979, p.12)

Ou seja, o autor é aquele que o constrói como parte de si mesmo, atribuindo-lhe traços, por vezes sutis e outras nem tanto, que mesmo com o passar do anos o leitor consiga identificá-lo [autor] na obra.

Como já exposto anteriormente neste trabalho, os jovens acessam mais informação do que a produzem. Então, de que forma a escola - como uma agência de letramento - pode fomentar a produção escrita autoral de seus alunos? Esse questionamento serve mais para reflexão do que para ser efetivamente respondido.

Entendemos que o conceito de autoria está intimamente ligado a, já diversas vezes citada, ideia de participação cidadã, que aparece nos documentos oficiais. Isto é, não conseguimos dissociar um cidadão crítico e participativo do processo de autoria, pois a cada opinião formada, por exemplo, há toda uma transformação de significado próprio de cada pessoa. Mas para que esse posicionamento se torne efetivo, as atividades escolares devem ser planejadas de forma que a capacidade criativa do aluno não seja tolhida, ou seja, que os textos produzidos não sejam uma mera reprodução de ideias anteriormente expostas “sem que de fato o autor diga algo sobre o tema que lhe foi proposto” (GERALDI, 2001, p. 129).

Retomando a pergunta acima exposta, Simões (2008, p. 200) afirma que é possível “ensinar a escrever”²¹ a partir de atividades direcionadas em sala de aula. Mas, antes de escrever, Simões (2008) e Simões et al. (2012) destacam que é imprescindível o exercício da leitura “como ação, como prática social” (SIMÕES et al., 2012, p. 48), isto é, uma leitura que faça sentido para o aluno, que o transforme como cidadão e que possibilite a interação com o texto lido.

E, não só o aluno deve ter essa postura, cabe ao professor também ser um efetivo leitor do texto de seu aluno. Entendemos por professor-leitor aquele que vai muito além da preocupação com a gramática (SIMÕES, 2008, p. 201): que consiga criar uma relação de interlocução com o aluno, que seja capaz não só codificar, mas criar significados a partir do texto de seu aluno.

Com esses dois papéis bem definidos é possível fomentar a produção de texto em sala de aula e estabelecer a autoria nos textos dos alunos. Segundo

²¹ Cabe ressaltar que este trabalho concorda quando a autora explica que essa afirmação não implica somente em “grafar” ou “registrar por meio de letras”, o que para ela [autora] é alfabetizar e não ensinar a escrever. (SIMÕES, 2008, P. 200)

Simões et al. (2012, p. 50), “enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua”, ou seja, se ele não conseguir entender para que escreve, quem será o seu leitor e qual função social terá seu texto, ele não será autor da sua produção textual.

2.2 LEVEL 2: Gênero e suas mutações

2.2.1 O gênero do discurso na hipermídia

Atualmente, quando se trata de gênero automaticamente reportamos a Mikhail Bakhtin (1895-1975), que no começo do século XXI pesquisou e escreveu sobre a teoria dos gêneros do discurso. Contudo, estudos mostram que as discussões a respeito desta temática começaram na antiguidade clássica: a *Arte retórica*, de Aristóteles é considerada uma das primeiras a tratar desse assunto.

Para Machado (2008, p. 152) os estudos de Bakhtin consolidaram-se, pois havia uma “emergência” em possuir outros critérios para analisar “as formas interativas que se realizam pelo discurso”. Isto é, *Arte da retórica* já não era o suficiente para essa nova forma de comunicação.

Com Bakhtin, os estudos dos gêneros não ficaram restritos à literatura: começaram a ampliar de tal forma que chegaram às situações comunicativas cotidianas.

Faraco (2009, p. 123), quando analisa os gêneros do discurso de Bakhtin, utiliza a metáfora que aproxima o termo gênero (literatura) do processo de gerar (biologia) para explicá-lo como “unidade de classificação” (cf. mesmo autor):

Assim como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por consanguinidade, o mesmo se pode fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns. [...] reunir entes diferentes com base em traços comuns. (FARACO, 2009, p. 123)

Ou seja, ainda que produzidos dentro de um mesmo gênero, os textos podem apresentar particularidades em sua composição que estão intimamente ligadas às esferas da atividade humana para a qual foi produzido.

Indo além, Faraco (2009, p. 126) afirma que quando os gêneros são analisados sob a ótica discursiva, o que se leva em consideração é a natureza dinâmica da produção e não sua forma. Para o autor, levar em consideração somente a forma do gênero, que foi o que aconteceu após a reforma do ensino em 1996, configura a “cristalização do conceito [gênero] em sua transposição pedagógica”. (FARACO, 2009, p. 22)

Bakhtin define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis” que são elaborados dentro de cada esfera da atividade humana. No entanto Faraco (2009, p. 127) ressalta que o “relativamente estável” significa que os gêneros não são definidos de uma vez para sempre. Segundo o mesmo autor eles são “maleáveis e plásticos” por agregarem a si transformações advindas com dinamicidade das atividades humanas.

O autor atenta, ainda, que a diferença do tratamento com gêneros do Círculo de Bakhtin para outras teorias é focar o gênero principalmente “pelo viés dinâmico da produção” e não pelo estático (forma), isto é, há uma relação “entre os tipos de enunciados [...] e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social”. (FARACO, 2009, p. 126).

Porém o relativamente estável também abre a possibilidade de trabalhar com a forma do gênero, mas sem esquecer de que as variações podem acontecer se levarmos em conta, por exemplo, o canal onde será veiculada a reportagem.

Os gêneros discursivos ganharam notoriedade aqui no Brasil com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em 1997/1998. Nesse documento, o ensino por meio dos gêneros surge como uma opção para a melhoria da qualidade de ensino de língua portuguesa.

A Base Nacional Comum Curricular²² (2015, p. 30) também versa sobre a apropriação dos gêneros durante a educação básica. Em sua introdução já aparecem dois conceitos que estão intimamente ligados aos gêneros do discurso: esferas sociais e gêneros dos mais corriqueiros aos menos frequentes.

²² De acordo com o site, a BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Para esta pesquisa foi utilizada a 2ª versão, já que o documento estava em fase de aprovação.

Entendemos por esferas sociais àquelas em que o indivíduo faz parte, em diferentes situações, podendo ser “desde as mais efêmeras do cotidiano até as culturalmente mais elaboradas” (FARACO, 2009, p. 121).

Quanto aos gêneros dos mais corriqueiros aos menos frequentes, remetemos à classificação feita por Bakhtin em primários e secundários. Faraco (2009, p. 132) explica que os primeiros estão presentes na “vida cotidiana (em geral, embora não exclusivamente, orais)”, sendo desenvolvidos a partir de uma “comunicação verbal espontânea” e estão diretamente ligados ao “contexto mais imediato”.

Os secundários aparecem em situações comunicativas mais “elaboradas (em geral, mas não necessariamente, escrita)”. São utilizados em atividades “científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, de educação formal” entre outros. (FARACO, 2009, p. 132)

De acordo com o mesmo autor [FARACO], cabe ressaltar que Bakhtin não entende essa classificação como “duas realidades diferentes, mas como interdependentes”, ou seja, em muitos momentos uma perpassa a outra.

Bakhtin afirma que o contexto social influencia na modificação de um determinado gênero, isto é, os gêneros se hibridizam com base em novas formas de interação verbal. Se há mudança nas situações sociais de interação consequentemente haverá alteração em um determinado gênero. Essa concepção justifica o aparecimento do gênero que será tratado na seção seguinte e que é o objeto de estudo desta pesquisa: reportagem digital.

Antes de explanar sobre esse gênero, consideramos necessária a abordagem de dois fenômenos que surgiram com o advento do computador: **o hipertexto e a hipermídia**. O primeiro começou na segunda metade do século XX. Para se ter a noção de quão rápida foi a transformação do texto em hipertexto, voltemos um pouco na história: a escrita suméria surgiu há cerca de cinco mil anos; tipografia data de quinhentos anos atrás. A televisão no Brasil, por exemplo, possui um pouco mais de cinquenta anos.

De acordo com Ribeiro (2012, p. 49) e Santaella (2007, p. 303) o cientista americano Vannevar Bush foi o primeiro a pensar uma nova forma de articular o armazenamento de informações de forma que várias pessoas pudessem ter acesso. Para tanto ele criou o Memex (*memory expander*) – um microfilme que tinha além da

função de arquivar, buscar de forma indexada²³ a informação solicitada pelo usuário. Em linhas gerais, através do Memex a pessoa arquivaria todos os seus livros, por exemplo, e teria acesso a este material a partir de um mecanismo de consulta veloz e flexível.

Segundo Santaella (2007, p. 305) essa forma de tratamento da informação não-sequencial e por associações desenvolveu a base do hipertexto – termo criado por Theodor Nelson em 1974. Para Nelson, os leitores não deveriam ser obrigados a organizar seu conhecimento com base na disposição do assunto ou da informação de um determinado autor: cada pessoa possui uma forma distinta de significar e estruturar seu conhecimento. Segundo seu criador, hipertexto é um texto digital que une diversos conjuntos de informação na forma de pequenos textos, imagens, sons ou palavras.

Santaella (2008, p. 53) define várias características do hipertexto. Para a autora ele [hipertexto] possui um “caráter não-linear”, uma vez que possui “unidades ou módulos de informação, consistido de partes ou fragmentos do texto”. Sua estrutura não foi idealizada para ser lido do início ao fim, mas “através de buscas, descobertas e escolhas”. Esse conceito remete à ideia de rede, na qual sua composição está baseada em conexões distintas que podem, ou não, estarem interligadas. Estas conexões são chamadas de *hiperlink* que, segundo a autora, é “a conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector espacial que aponta para outras informações disponíveis” (SANTAELLA, 2008, p. 62).

E quando o hipertexto tornou-se hipermídia? Na década de 90 – mais precisamente na primeira metade. Neste momento não só os textos eram acessíveis através dos *links*: imagens, sons e animações começaram a fazer parte do hipertexto e, neste momento, ele passa a ser chamado de hipermídia.

Para Santaella (2008, p. 64) a hipermídia faz referência ao “tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal”.

A autora coloca, ainda, que a evolução do mundo tecnológico “conspirou” para o surgimento desse novo tipo de conceito: primeiro que as tecnologias se

²³ Para esse princípio, o matemático utilizou como base a forma de funcionamento da memória humana: através de associações.

tornam híbridas, ou seja, um equipamento hoje realiza as mesmas tarefas que vários outros, alguns anos atrás. Por exemplo: antes existia um aparelho para fax, outro para scanner e outro, ainda, para impressora a laser etc. Hoje percebemos que tudo isso encontramos em uma única máquina. Segundo Santaella (2008, p. 64), está nas “convergências das mídias”, isto é, antes para cada aparelho havia um tipo de suporte: papel (texto), filme (fotografia), fita magnética (som ou vídeo). A partir da digitalização, a transferência de informações digitais independe do meio de transporte, permanecendo, portanto, a qualidade inalterada.

Santaella (2008, p. 65) afirma que “toda linguagem traz consigo novos modos de pensar e agir, sentir”. Por isso, vale ter a concepção de que não existe um só caminho de leitura dentro da hipermídia, tudo vai depender da forma como o usuário pretende construir seu conhecimento. E se trouxermos essa afirmação para dentro do contexto escolar, fica mais evidente, e necessária, a mudança da postura do professor em sala de aula: se quisermos que a tecnologia faça sentido no aprendizado dos nossos alunos devemos ter em nossas práticas “novos modos de pensar e agir, sentir”, pois desta forma iremos auxiliá-los para que tenham uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1983, p.02) .

E esses “novos caminhos de leitura” que surgiram após o hipertexto e a hipermídia interferiram, também, “na natureza do gênero produzido” (MARCUSCHI, 2008, p. 20), ou seja, alguns gêneros - os quais são relativamente estáveis (cf. Bakthin) - sofreram mutações quando produzidos no meio e para o meio digital.

2.2.2 A hibridização do gênero após a evolução tecnológica: a reportagem digital em foco.

Seguindo na linha de pensamento de Marcuschi (2008, p. 20), o qual expõe a interferência do hipertexto e da hipermídia na “natureza do gênero produzido”, é que continuamos este trabalho explanando sobre esse gênero que sofreu mutação com o avanço da tecnologia, o qual passa a ser pensado não mais da forma tradicional e sim para um ambiente hipermidiático (o qual foi tratado na seção anterior), o tornando Reportagem digital.

Antes de tratarmos desse gênero, é interessante abordar um conceito que surgiu em Portugal no início deste século: o Ciberjornalismo²⁴ que é definido por Bastos (2000, p. 02) como “o jornalismo produzido para publicações na Web por profissionais destacados para trabalhar, em exclusivo, nessas mesmas publicações”. Ou seja, são profissionais que escrevem suas reportagens exclusivamente para serem publicadas na internet. Mas o mais interessante desse movimento, que surgiu há quase vinte anos, está no fato de que dentro da redação de um jornal, em Portugal, há os que escrevem para o jornal impresso e outros para o online.

O que é um pouco diferente do que percebemos hoje no Brasil em algumas das produções jornalísticas que circulam na internet: normalmente os textos produzidos para a mídia impressa são automaticamente reportados para o site do jornal. Mas, felizmente, esse cenário já está sendo modificado aqui no país. Tomamos como exemplo o site de um dos jornais impressos de maior circulação aqui no estado do Rio Grande do Sul: a Zero Hora. No início o layout da versão digital era muito parecido com a versão impressa (figura 1).

Figura 1 - Antigo layout do jornal Zero Hora online (edição de 9 de maio de 2012).



Fonte: Zero Hora digital (2012)

²⁴ RIBEIRO E PONTES (2003, p. 106) afirmam que este termo não é utilizado aqui no Brasil. Para as autoras o termo que se consolidou no país foi *webjornalismo*. Resolvemos utilizar este termo no trabalho por ser Portugal um dos pioneiros nos estudos sobre o jornalismo para internet.

Hoje percebemos que, além da forma de apresentação do jornal (figura 2), os textos são multimodais e produzidos para o ambiente multimidiático (conceito que será tratado no LEVEL 3).

Figura 2 - Atual layout do jornal Zero Hora digital (print feito em 4 de março de 2017)



Fonte: Zero Hora digital (2107)

Uma mudança, das várias que ocorreram, que convém destacar é o fato do novo formato do jornal online (figura 2) não trazer em seu *corpus* a data de publicação como aparecia na figura 1. Isso denota que a página está em constante atualização, o que antes ocorria somente após o fechamento da versão impressa.

Bastos (2000, p 05) explica, ainda, que a reportagem tradicional possui uma linearidade exigida pelo meio impresso, pois seria muito difícil ler um texto que não possuísse sequência lógica: início, meio e fim. Por outro lado, essa rigidez - não no sentido da produção, mas o da leitura - não se aplica ao ambiente Web. Os textos são multimodais, isto é, utilizam recursos de áudio, vídeo, textos, imagens, gráficos, animações, exigindo, do usuário, uma nova forma de leitura.

Para ficar mais clara esta questão da multimodalidade de uma reportagem digital, utilizaremos como exemplo a matéria do site do G1 sobre a primeira fase do

vestibular da Fuvest²⁵ de 2015. Esta reportagem começa com as características do gênero: Manchete e Lead. No entanto, no corpo do texto há características próprias da reportagem digital, como a presença de dois vídeos de entrevistas - com menos de um minuto cada - com candidatos que participaram do certame (figura 3).

Figura 3 - Reportagem veiculada no G1



Fonte: Site G1.com (2016)

Além disso, há a reportagem escrita, com alguns dados estatísticos e fotos. Outro aspecto a ser pontuado está na rapidez da informação: a reportagem foi publicada às 17h23min e atualizada 43 minutos após²⁶. Traçando um paralelo com a mídia impressa, a reportagem apareceria no jornal de segunda-feira e as entrevistas seriam transcritas, talvez somente uma parte, com o intuito de ilustrar o texto.

²⁵ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/fuvest-cobra-quimica-organica-cuba-terrorismo-dengue-e-uber-na-1-fase.html>

²⁶ Ribeiro; Gonzaga-Pontes (2013, p. 109) destacam que a reescrita de uma reportagem tem “mais compromisso com a atualização constante do que com a correção definitiva do que é noticiado”, como é feito no jornal impresso.

Haveria, então, um processo de retextualização²⁷ de algumas partes da reportagem digital, conforme Ribeiro; Gonzaga-Pontes (2013, p. 107), Marcuschi (2001) entre outros.

Para explicar a evolução das reportagens digitais, tomaremos por base Ribas (2004, p. 08-09), que, em seus estudos específicos na área de jornalismo, dividiu a produção para *Web* em três modelos narrativos: Linear, Hipertextual e Hipertextual Avançado. O primeiro, já descrito acima, faz parte do início do jornalismo para *Web*. O segundo é considerado um *upgrade* do primeiro, pois começam a aparecer características próprias de uma produção para este ambiente. Neste momento os links externos²⁸ começam a fazer parte dos textos de forma a “organizar as informações dentro da publicação”, trazendo informações adicionais para o leitor. No terceiro, a forma de organização do texto já se modifica: ele aparece dividido em blocos *linkados*²⁹ entre si. Eles podem, também, exibir áudio, entrevistas em vídeo, imagens etc, de forma que estes elementos compunham o texto jornalístico.

Sabemos que o avanço tecnológico contribui muito para a disseminação da informação em tempo real³⁰, mas essa nova demanda trouxe outra problemática apontada por Bastos (2012, p. 286) e Canavilhas (2006, p.15): a falta de criatividade no processo de criação profissional devido à demanda urgente na produção escrita, ou seja, a imediatez, por vezes, não possibilita ao jornalista se aprofundar na elaboração da sua reportagem.

Para entender um pouco melhor dessa problemática levantada por estes dois autores, acreditamos ser interessante entender como se organiza a esfera jornalística. Normalmente a imagem que nos vem à cabeça quando pensamos em uma redação de jornal, são aquelas reproduzidas em filmes, como, por exemplo, o

²⁷ “Retextualização é a transformação de um texto em outro, inclusive com mudança de gênero, de propósito comunicativo e mesmo de modalidade (oral/escrito)”. (D’ANDRÉA E RIBEIRO, 2010 apud RIBEIRO E GONZAGA-PONTES, 2013, P. 107)

²⁸ São aqueles que conectam a outras páginas e aparecem fora do texto principal.

²⁹ Link: elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado (ger. mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de novo hiperdocumento.

³⁰ Para ilustrar a rapidez da informação: em 2015 a imagem do corpo de uma criança refugiada achado em uma praia da Turquia viralizou na internet, em questões de horas jornais do mundo todo abordavam esse fato.

Planeta Diário do Superman. O que de fato se aproxima muito da realidade dos jornais - dada as devidas proporções.

Lage (2012, p. 30) expõe, detalhadamente, como a configuração de um jornal e o jornalismo é organizado. Das várias informações levantadas por este autor, as que consideramos relevantes para este estudo estão focadas na forma como a equipe está estruturada e como é o processo de produção de um texto pelo jornalista.

Em relação à equipe, Lage (2012, p. 20) expõe que no início do século XX o modelo adotado para a produção de uma reportagem seguia o princípio do *taylorismo*, ou seja, para cada ação - da apuração dos fatos até a publicação do texto - haveria uma pessoa específica, pois, dessa forma, ela poderia “cumprir-la com máxima eficiência”. Mas, com a inserção do computador na esfera jornalística, este modelo caiu em desuso e, cada vez mais, ao jornalista são atribuídas diversas tarefas, o que, por vezes, pode comprometer o processo de produção escrita, conforme Bastos (2012, p. 286) e Canavilhas (2006, p.15). Para Lage (2012, p. 21) a versatilidade do jornalista é imprescindível neste momento.

No tocante ao processo de produção de uma reportagem, Lage (2012, p. 18-40) informa que, normalmente, há uma reunião de pauta para definir os assuntos que irão virar notícia ou reportagem. E que, somente após essa definição, é que o processo de elaboração do texto realmente começa. Mas o autor atenta para o fato de a preocupação principal de um jornalista é a apuração dos fatos, e que estes sejam o mais fidedignos possíveis do ocorrido. Para tanto, há diversos recursos que um profissional da área pode utilizar. Como alguns exemplos, podemos citar a lei das três fontes³¹ e a consulta a um banco de dados.

Bastos (2012, p. 286) destaca a importância da busca por fontes confiáveis, disponibilidade de tempo para a escrita, estabelecer rede de contatos para que a reportagem digital não se torne um mero copia e cola de textos já produzidos. A este processo elencado por Bastos (2012), Lage (2012) classifica como RAC, a qual ele define como:

³¹ Lage (2012, p. 18) “se três pessoas que não se conhecem nem trocaram impressões contam a mesma versão de um fato que presenciaram, essa versão pode ser tomada por verdadeira”

o emprego de técnicas instrumentais: a navegação e busca na Internet, a utilização de planilhas de cálculo e de banco de dados. Trata-se de colher e processar informação primária ou, pelo menos, intermediária entre a constatação empírica da realidade e a produção de mensagens compreensíveis para o público. (LAGE, 2012, p.157)

Ou seja, a inserção da tecnologia no trabalho do jornalista veio somar ao perfil investigativo que lhe é atribuído. Mas essa mesma tecnologia abriu precedente para uma discussão com o advento da reportagem digital: foi a produção desse gênero sob a ótica da pirâmide invertida³²:

A técnica da pirâmide invertida pode resumir-se em poucas palavras: a redação de uma notícia³³ começa pelos dados mais importantes – a resposta às perguntas O quê, quem, onde, como, quando e por quê – seguido de informações complementares organizadas em blocos decrescentes de interesse. (CANAVILHAS, 2006, p. 15)

O autor concorda que produzir reportagem desta forma é muito mais prático, levando em conta o imediatismo da internet. No entanto, para ele, é limitar o trabalho do ciberjornalista; é “cercear o webjornalismo de uma das suas potencialidades mais interessantes: a adoção de uma arquitetura noticiosa aberta e de livre navegação” (CANAVILHAS, 2006, p. 07). Para o autor, o ideal seria que as reportagens digitais fossem produzidas através do modelo da pirâmide deitada.

Então o que difere a produção de uma reportagem sobre a ótica da pirâmide deitada da produzida pela pirâmide invertida? Para melhor explicar, reproduzimos a forma como estas estruturas se apresentam em uma reportagem, de acordo com Canavilhas (2006, p. 05-15) (figuras 4 e 5).

³² Criada na Guerra da Sucessão dos Estados Unidos para facilitar o envio das reportagens via telégrafo. (Canavilhas, 2006, p. 05)

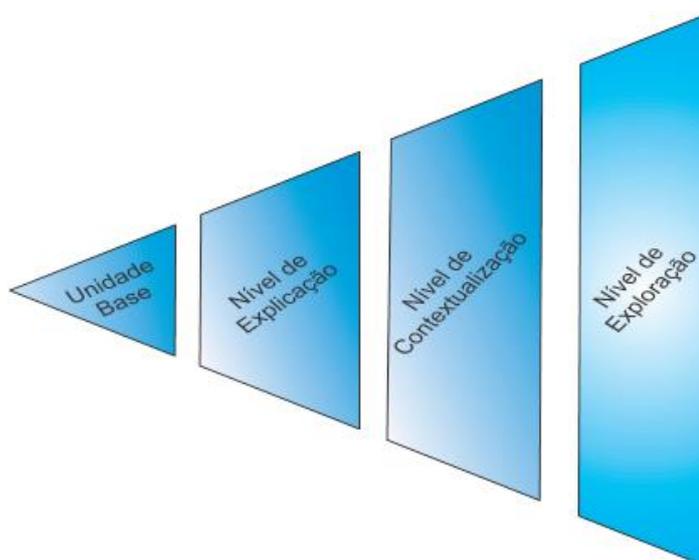
³³ Como neste trabalho o foco é a reportagem, cabe ressaltar que existe diferença entre esses dois gêneros: notícia e reportagem. O primeiro tem como objetivo principal relatar fatos que acontecem no cotidiano. Já o segundo tem por finalidade expor temas que são de interesse geral, de forma aprofundada.

Figura 4 - Pirâmide invertida segundo Canavilhas



Fonte: Canavilhas (2006, p. 05-15)

Figura 5 - Pirâmide deitada segundo Canavilhas



Fonte: Canavilhas (2006, p. 05-15)

A partir da análise das figuras 4 e 5 podemos perceber que na primeira pirâmide, a parte mais importante da reportagem encontra-se no topo da mesma. O que seria, a grosso modo afirmar, que o final, se o leitor quisesse, não precisaria nem ler, pois toda a informação é dada no começo. Já na figura 5 há uma progressão de informações, isto é, os dados vão aparecendo à medida que a reportagem vai se desenvolvendo. E não somente isso: é dizer que, dentro do ambiente digital, é agregar ao texto, outros elementos que podem estar tanto no *corpus* da produção como fora dela, em outros sítios, por exemplo.

Levando em consideração todos esses conceitos que foram abordados nessa seção, uma dúvida se torna emergente: será que o objetivo da produção de uma reportagem digital dentro da esfera jornalística é o mesmo quando a esfera é a escolar? No caso desta pesquisa podemos afirmar que não totalmente. Isto é, há a preocupação com a pesquisa, o levantamento de fontes, a exposição, no texto, mais próxima da realidade, mas aparece mais um item que não é o cerne do jornalismo: o foco nas capacidades mobilizadas (GONÇALVES, 2011) durante a produção do texto e a apropriação deste gênero por parte do aluno. Talvez, neste parágrafo, pareça muito genérico a constatação, mas ficará mais precisa no Capítulo 3 que trata da análise das produções feitas pelos alunos participantes desta pesquisa.

2.3 LEVEL 3: Jornal escolar

2.3.1 O conceito de Jornal escolar

As experiências iniciais com jornal escolar datam a partir de 1924. A principal referência de trabalho com jornal no âmbito escolar advém do pensamento de Célestin Freinet (1896-1966) que utilizou essa mídia para integrar a escola com a vida cotidiana do aluno. Neste referido ano, ele inseriu a tipografia na escola, onde os alunos enviavam seus textos para outras instituições.

Este estudo serviu de base para vários outros realizados na educação básica. Para exemplificar: em uma rápida pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos cinquenta ocorrências para o filtro *jornal escolar*, sendo oito teses de doutorado e 42 dissertações de mestrado. De todos esses trabalhos, um em especial iremos destacar que foi o estudo feito na UFRGS em 1988 com o título *Dando a palavra as crianças: Uma experiência de trabalho com crianças de classe popular utilizando as técnicas Freinet do texto livre e do Jornal Escolar*. São quase trinta anos desta publicação, o que demonstra a importância dessa temática para a educação.

Essas práticas permitem, ao professor, aproximar o cotidiano de uma sociedade, da vida escolar do aluno, conforme consta nos PCNs (1997, p.48):

é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da

escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina. (PCNs, 1997, p.48)

Isto é, proporcionar momentos que permitam ao educando agregar o conhecimento construído dentro do contexto escolar com a bagagem cultural que cada um traz consigo. E como o jornal é um veículo de grande circulação, acreditamos ser mais fácil a produção de texto para este canal. Bonini (2011, p. 150) destaca que a vasta utilização do jornal em projetos de letramento no âmbito escolar deve-se a três fatores determinantes: a) o fato da relevância que este veículo de comunicação tem na sociedade; b) a “tecnologia de relativamente simples implementação”; c) oportunizar, aos participantes da comunidade escolar, o trabalho com a autoria e o protagonismo.

Cabe aqui ressaltar que, mesmo com a experiência, da professora-pesquisadora, em produzir jornais escolares (como já citado anteriormente), o trabalho que realizado durante esses anos todos foi totalmente empírico. E, somente depois do ingresso no mestrado, é que tivemos o contato com a teoria, que possibilitou ampliar os conhecimentos e elaborar um trabalho mais consistente, eficiente e eficaz, o qual veio a somar na proposta pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa.

Em relação aos jornais publicados no contexto escolar, Raviolo (2012, p. 02) informa que eles podem ser divididos, de acordo com seu objetivo, em três: O primeiro é o Jornal Institucional que tem por objetivo a informação oficial. O alvo é a família e o público em geral, pois seus textos servem para divulgar o trabalho da instituição. (figura 6)³⁴.

³⁴ Segundo o site da Prefeitura de Vitória da Conquista/BA este jornal foi elaborado pelas escolas municipais Marlene Flores e Ana Gomes Santiago, com o objetivo de divulgar os projetos realizados nestas duas instituições no ano de 2012. Disponível em <<http://www.pmvc.ba.gov.br/alunos-das-escolas-municipais-marlene-flores-e-ana-gomes-santiago-produzem-jornal-informativo/>>

Figura 6 - Imagem tirada da internet



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/BA (2012)

O segundo é o Jornal Estudantil que é organizado pelos alunos pertencentes a Grêmios estudantis, grupos articulados para este fim etc. Neste contexto o aluno é protagonista do processo, pois a pauta, produção, edição e distribuição ficam tudo a cargo deles. O professor tem somente o papel de coordenador, por exemplo. (figura 7)

Figura 7 - Imagem integrante da pesquisa realizada por Amaral (2013) sobre jornais estudantis de Pelotas/RS



Fonte: *Estudante*, ano 1, n. 1, 1934.

Fonte: **Giana Lange do Amaral** - Universidade Federal de Pelotas (2013)

O último é o Jornal Escolar que não tem o objetivo nem de divulgar a instituição, muito menos é organizado pelos alunos. É uma prática pedagógica, conforme Freinet (1974), que utiliza uma coletânea de textos livres para compor o jornal. Aproximando este conceito de jornal com o trabalho com gêneros discursivos, completamos: onde não há a rigidez na escolha dos gêneros que irão compor o jornal; e nenhum gênero é mais importante que outro. Utilizando essa definição é que optamos por produzir o jornal que é o objeto de análise deste projeto.

O autor afirma que ao produzir o jornal no contexto escolar, com qualquer um dos três objetivos, não se deve, em momento algum, imitar os modelos já prontos que circulam na sociedade:

Os nossos jornais não são imitações nem substitutos de jornais de adultos. São uma produção original que tem a partir de agora as suas normas e as suas leis, que tem, é certo, as suas imperfeições, mas que apresenta também a vantagem histórica de abrir uma nova via de conhecimento da criança e de prática pedagógica de que o futuro mostrará a fecundidade. (FREINET, 1974, p. 25)

Isto é, não há o processo de autoria se houver a mera reprodução dos jornais que já circulam no meio social em que os alunos estão inseridos.

Raviolo (2012, p.06) afirma que há três desafios para se montar um jornal escolar. O primeiro é a escolha dos conteúdos que serão determinados por edição, ou seja, o que compõe o jornal é altamente mutável, a cada tiragem os conteúdos poderão não ser os mesmos.

O segundo é o “aprimoramento do conteúdo” que significa a constante revisão do texto por parte do professor para que, dessa forma, consiga aprimorar produção dos alunos. Esta postura também é defendida por Marcuschi (2008):

O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões.(MARCUSCHI, 2008, p. 218)

O terceiro é a “seleção das produções para o jornal” que significa escolher, dentre todas, aquelas que irão para o jornal. Uma saída viável, para que nenhum trabalho fique de fora, é multiautoria – que será tratada a seguir.

2.3.2 Multiautoria e autoria multimidiática

A inserção da tecnologia no âmbito escolar é um divisor de águas no processo ensino-aprendizagem, mesmo que, como já mencionado anteriormente, haja professores que não tenham, ainda, agregado a sua prática o uso das TIC. E quando, dessa tecnologia toda, elencamos a internet e o computador, percebemos que há algumas movimentações em pensar estratégias que tornem essas ferramentas aliadas à prática educativa.

Em relação ao processo de escrita, a mudança na produção textual a partir da utilização do computador e da internet é significativa: de obras centradas na escrita (grafocêntricas) passamos a textos multimodais (sonoro, verbal e visual). Lage (2012, p. 27) quando trata do processo da escrita na esfera jornalística, afirma que o ambiente é extremamente importante para a produção de uma reportagem “capaz de significar”. Ou seja, para que um profissional da área redija um texto de uma região de conflito, por exemplo, seria necessário ele estar *in loco* ou ter

informações suficientes que lhe permitisse conhecimento vasto do assunto. Se aproximarmos ao processo de escrita mediado pelo computador, é necessário que o aluno tenha um letramento digital³⁵ amplo, o qual facilitaria a utilização de ferramentas para a produção de textos on-line.

Outra questão que emergiu com o advento do ciberespaço é o alcance que o texto produzido para este ambiente atinge. Grigoletto (2009) expõe que

a escrita com espaço único [sala de aula] marcado, com objetivo predeterminado, cede lugar à escrita em um espaço público, mundialmente conhecido, com leitores que são desconhecidos e se (con)fundem com autores nesse espaço de interação. (GRIGOLETO, 2009, p.02)

Utilizamos esses conceitos, neste trabalho, para auxiliar na construção de um novo conceito que surge das novas práticas de escritas advindas com a internet: o da multiautoria.

Para começar a definição deste conceito, podemos comparar a multiautoria ao rio com seus afluentes. Normalmente os rios começam através de lençóis submersos, os quais podem estar na planície ou começar a partir de uma cachoeira. Para significar ainda mais, podemos utilizar como exemplo o principal rio do país: São Francisco. Ele nasce na Serra da Canastra (Minas Gerais) e desemboca no Oceano Atlântico. Começa tímido e vai crescendo à medida que recebe água dos seus 168 afluentes.

³⁵ Para Ribeiro (2012, p. 43) o letramento digital versa sobre a necessidade de as pessoas aprenderem “ações que vão desde gestos e o uso de periférico da máquina até a leitura dos gêneros de texto publicados em ambientes on-line”. Ela expõe, ainda, que saber usar o equipamento é essencial para se “pensar digital”.

Figura 8 - Curso de um rio e seus afluentes



Fonte: A autora (2017)

Dentro da produção escrita, o rio seria o texto e seus afluentes, os autores. Mas qual seria então a diferença entre autoria colaborativa e multiautoria? A primeira, que será tratada mais adiante, possui o caráter de cooperação, onde há um autor principal, que fomenta, discute e produz boa parte do texto, e os demais que o auxiliam com sugestões, dados etc. Para a segunda, adotamos o conceito de Guimarães; Dornelles (2016), as quais definem a multiautoria como

processos de construção textual estruturados sobre práticas colaborativas de produção de textos e em que há negociação de pontos de vista sobre efeitos de sentido do texto e permeabilidade entre conteúdos e estilos de escrita/produção oral dos autores. (GUIMARÃES; DORNELLES, 2016, p. 220)

Neste artigo as autoras, além de abordarem diversos conceitos pertinentes a este trabalho, descrevem a experiência com jornal acadêmico, denominado Junipampa³⁶, o qual é organizado pelo LAB³⁷ - Laboratório de Leitura e Produção Textual - da Universidade Federal do Pampa, na cidade de Bagé/RS. Este jornal que

³⁶ Jornal digital do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LAB) da Unipampa, criado em 2012. (Guimarães e Dornelles, 2016, p. 229)

³⁷ Este projeto está vinculado ao Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem (PROEXT-MEC) da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé. Dentre seus objetivos específicos, destacamos dois: I. "Ampliar espaços para o desenvolvimento/aperfeiçoamento das competências em leitura e produção textual"; e II. "Desenvolver competências em leitura e produção textual em gêneros acadêmicos e não-acadêmicos, através de atividades articuladas ao conhecimento de mundo e de texto dos alunos". Leia mais: <http://observatorioaprendizagem.webnode.pt/laboratorio-de-leitura-e-escrita/>

utiliza a escrita colabora como base para a produção de suas reportagens digitais, serviu de inspiração para a elaboração da pesquisa que originou esta dissertação.

Concluindo, a multiautoria versa sobre o conceito de corresponsabilidade, onde todos exercem o mesmo papel de igual importância, na produção do texto, corrigindo-o, revisando e reescrevendo (MARCUSCHI, 2008). E por que os autores seriam os afluentes? Porque mesmo o afluente desembocando no rio ele não perde sua característica principal. E isso acontece com os multiautores: sua identidade – explicada por Foucault – não é perdida no texto, ao contrário, aparece por vezes evidente por vezes mais sutil. De forma que quanto mais contribuições surgem, mais rico fica o texto.

2.3.3 Jornalismo & Letras: o conceito colaborativo nas duas áreas

Como já mencionado, o jornal está muito presente na área de Letras. No entanto, será que o conceito de colaborativo é o mesmo para essas duas áreas? Essa sessão tentará responder à questão.

No dicionário online Infopédia consta que colaborativo é um adjetivo que significa “que colabora ou serve para colaborar”. No site *dicionarioportugues.org* aparece a seguinte definição:

O termo **colaboração** remete à ideia de uma atividade realizada de forma cooperativa entre dois ou mais indivíduos. Com o advento da internet, diversos sistemas colaborativos especializados puderam ser criados e/ou aprimorados, em especial após o surgimento da Web 2.0 e a disseminação de licenças livres.

É necessário destacar que o trabalho colaborativo sempre existiu, o que acontece é que com a internet, por exemplo, esta atividade tornou-se mais comum e usual, pois as infinitas possibilidades de conexões que a rede nos permite, possibilitou que os usuários interagissem mesmo não estando geograficamente juntos, como defendem Holanda, Quadros, Palácios e Silva (2008), quando afirmam que um suporte específico – no caso a *Web* – não seria necessário para haver a colaboração. Os autores alegam que para produzir esse tipo de reportagem seria necessária a “criação e implementação de mecanismos” que permitam a

participação do público em distintas etapas dos processos de “coleta, criação, análise e distribuição de notícias”.

Primo e Träsel (2006, p. 9), definem jornalismo participativo/colaborativo como “práticas desenvolvidas em seções ou na totalidade de um periódico noticioso na web, onde a fronteira entre produção e leitura não pode ser claramente demarcada ou não existe”. Definir esse conceito não é tão fácil como parece ser, mas em síntese destacamos que é a participação do leitor dentro do processo de produção de uma reportagem.

No Brasil, para trabalhar como jornalista é necessário possuir curso superior nesta área. Em Portugal, por exemplo, a pessoa precisa ter, apenas, ensino secundário e possuir estágio dentro de um editorial para se tornar jornalista. Um ponto levantado por alguns artigos da área está no fato de atualmente, com todo aparato tecnológico disponível ao usuário comum, o público perceber que não precisa de um jornal ou jornalista para ver sua matéria publicada. Ou seja, as redes sociais, mas não só elas, possibilitam, ao cidadão, publicar aquilo que ele considera importante para a sua microrrealidade.

Indo mais além da rede social, o site *culturaderede.pbworks.com*, em seu texto “Jornalismo colaborativo: o cidadão repórter e a alteração do processo jornalístico” traz sites que utilizam o princípio da prática colaborativa para a produção de reportagens e notícias. Entre eles destaco o *Overmundo* (<http://www.overmundo.com.br/>) que se autodefine como

um site colaborativo voltado para a cultura brasileira e a cultura produzida por brasileiros em todo o mundo, em especial as práticas, manifestações e a produção cultural que não têm a devida expressão nos meios de comunicação tradicionais.

Em sua definição já aparece essa nova tendência do jornalismo colaborativo: a não necessidade dos meios de comunicação tradicionais para se publicar o que é relevante para uma determinada comunidade.

E o colaborativo na Letras? Pesquisamos no banco da Capes, com o filtro “produção textual colaborativa”. Os resultados foram um pouco tímidos: apareceram

dois registros [dissertações], sendo que uma é nesta temática utilizando o *Wikis*³⁸ como objeto de estudo a partir da ótica de ensino da língua inglesa como L2. E a outra, sobre as propostas de produção textual colaborativa presentes no livro didático de Português. Mas se alterarmos o filtro para “escrita colaborativa” aparecem quarenta e três ocorrências nas mais diversas áreas - como por exemplo Letras, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica etc - o que demonstra, dessa forma, que esta modalidade de escrita não está restrita à área da linguística aplicada.

Para Pinheiro (2009) o trabalho em grupo é fundamental para que haja a escrita colaborativa:

os participantes não se isolam para realizar atividades de forma individual, mas se mantêm engajados numa tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo/ para o grupo como tal. A colaboração e o compartilhamento social daquilo que é entendido pelo grupo como relevante ou necessário se tornam, portanto, fenômenos centrais das práticas colaborativas de escrita. (PINHEIRO, 2009, p. 216)

A partir da pesquisa em alguns trabalhos percebemos uma diferença bem expressiva do colaborativo abordado no Jornalismo para o da Letras: a maioria dos estudos que serviram como base para esta pesquisa (BOMFIM e GONÇALVES, 2014; PINHEIRO, 2009; GUIMARÃES; DORNELLES, 2016; RIBEIRO, 2012) versa sobre esse conceito ligado à tecnologia, ou seja, o ambiente virtual proporcionou a produção de textos dinâmicos e com auxílio de outras pessoas. O que no Jornalismo é relevante, pois nessa área o colaborativo caracteriza-se como a participação cidadã na escolha e/ou sugestão da pauta da reportagem. Mas é certo afirmar que em ambas as áreas, o colaborativo assemelha-se por configurar um trabalho em conjunto, isto é, há a necessidade de outro (de alguma forma) para que o trabalho se construa.

Pinheiro (2009) realizou uma pesquisa-ação, para sua tese, em uma escola de São Paulo onde ele utilizou gêneros digitais como o *MSN Messenger* e *e-mail*,

³⁸ Conjunto de páginas interligadas, e cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa. Você pode editar esta página, clicando no separador no início da página (ou no link no fim da página, dependendo do template que estiver usando). Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/Wikcionário:O_que_é_um_Wiki>

para analisar as práticas de escrita colaborativa, para criar um jornal digital. O objeto de estudo em si eram as intervenções de cada aluno, em seu respectivo grupo, para a construção da matéria que iria para o jornal. Percebeu o caráter dinâmico dado à criação através desse gênero digital. À medida que a conversa vai avançando, os alunos vão acrescentando dados novos aos já existentes.

Bomfim e Gonçalves (2014) também realizaram uma pesquisa-ação em uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública do Mato Grosso do Sul, sobre produção hipertextual colaborativa virtual através da *Wiki*. Os autores, após análise do material gerado na pesquisa, concluíram que é possível utilizar a ferramenta *wiki* como suporte para a escrita colaborativa multimodal na *web*.

Mesmo que o gênero utilizado para a produção textual seja a reportagem, por exemplo, na Letras o que vai ser analisado é o processo de escrita: não o texto como um fim, mas como objeto pelo qual irá se avaliar a produção escrita do aluno. Diferentemente do Jornalismo, pois nesta área o texto é o resultado final de uma busca por informações e dados sobre um determinado assunto.

2.3.3.1 Estratégias de escrita colaborativa

Os trabalhos citados na seção anterior utilizaram ferramentas - todas presentes na internet - que possibilitaram o exercício da escrita colaborativa: Pinheiro (2009) foi através do e-mail; Bomfim; Gonçalves (2014) foi a ferramenta *Wiki*; Guimarães; Dornelles (2016) e Ribeiro (2012) utilizaram a ferramenta de edição de texto do Gmail, mais conhecido como Google *Documentos*³⁹, ou ainda, Google *Docs*.

Como os dois últimos citados, este trabalho também utilizou o Google *Documentos* como ferramenta para o trabalho da escrita colaborativa multiautoral, o que possibilitou analisar a forma como os alunos produziram colaborativamente, o trabalho em grupo e a apropriação do gênero.

³⁹ Mesmo tendo em seu nome a palavra “documentos” esse *app* do Gmail possibilita trabalhar com editor de texto, planilhas e apresentações. Neste trabalho este *app* também vai ser denominado *Documentos* do Gmail.

E por que a escolha deste recurso? Porque possibilitou-nos acompanhar todo o processo de escrita dos grupos, pois através do recurso de compartilhamento temos acesso ao arquivo e suas edições em tempo real. Em relação a esta pesquisa, a colaboração apareceu, também, nos momentos de discussão (pois estavam fisicamente próximos), dentro do grupo, a respeito das abordagens que as reportagens digitais teriam: neste caso enquanto o aluno *A* pesquisava, por exemplo, o aluno *B* organizava as ideias anteriormente definidas, depois o aluno *A* retornava ao texto e fazia sua intervenção, quando acreditava ser necessário.

A respeito dessa forma de escrever um documento, com base nos pressupostos de Lowry, Curtis e Lowry (2004), Pinheiro (2009) e Guimarães; Dornelles (2016) destacam quatro estratégias de escrita colaborativa mais comuns: a primeira denominada escrita de autor único do grupo caracteriza-se quando o grupo escolhe um membro que ficará responsável pela escrita. A segunda, a escrita em sequência ocorre quando, por exemplo, um aluno inicia e os demais contribuem na escrita, organizando as informações de forma que consigam produzir um texto que supra as expectativas do grupo. A terceira é a em paralelo que ocorre quando a tarefa da produção textual é dividida entre os membros do grupo e a última é a reativa. Esta acontece quando um aluno, por exemplo, cria o documento e sua escrita é consequência das intervenções e colaborações feitas pelos demais colegas do grupo.

Outro recurso do *Documentos* do Gmail utilizado foi o compartilhamento da primeira versão da segunda produção - atividade que não estava presente na primeira versão da SD, mas que foi acrescentada durante a realização da mesma - com a professora-pesquisadora e os colegas, para que os mesmos pudessem sugerir edições com o objetivo de melhorar o texto. Essas sugestões vieram através de comentários inseridos no próprio arquivo, os quais poderiam ser resolvidos ao final da revisão do texto.

Ribeiro (2012) utilizou outro recurso para detectar a escrita colaborativa: o acompanhamento de uma produção textual colaborativa através da análise do histórico de edições feitas pelos alunos do primeiros semestres de Engenharia de

uma Universidade pública, bem como o “controle de entradas e dos tempos de permanência dos estudantes no arquivo digital em edição” (RIBEIRO, 2012, p. 89).

Também há pesquisas, como a de Barros (2015) que utilizou o FACEBOOK como ferramenta para a fomentação da argumentação e indícios de escrita colaborativa através da análise dos comentários em postagens nesta rede social.

Dentre tantas opções proporcionadas pelas TIC, inúmeras são as formas de se analisar e trabalhar com a escrita colaborativa, basta que o professor escolha a ferramenta mais apropriada para sua proposta de intervenção.

2.3.4 Possibilidades metodológicas no ensino

Consideramos interessante, antes de tratar dos conceitos que norteiam essa seção, contextualizar o curso a qual esta pesquisa está vinculada. O Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé/RS, tem por finalidade, conforme consta em seu regimento interno, aprovado em 2015:

Art. 1 ° O curso de Mestrado Profissional atuará na melhoria da qualificação de professores da área da linguagem, em termos de revisar e aprofundar conteúdos básicos formativos e **discutir processos inovadores de ensino e aprendizagem nessa área**. O curso complementar a formação do professor com novos conhecimentos, atitudes, habilidades e metodologias de investigação em ENSINO DE LÍNGUAS.

Art. 2 ° Destina-se a portadores de título de graduação em Letras ou Pedagogia que estejam atuando no efetivo exercício da docência na área da linguagem (ou no ensino multi ou interdisciplinar com interface com a área da linguagem), seja na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior, em escolas de idiomas, em cursos preparatórios, em cursos técnicos ou profissionalizantes, na modalidade presencial e, no caso da modalidade a distância, como professor ou tutor. **(grifo da autora)**.
(Portal Unipampa)

Estes **processos inovadores de ensino aprendizagem**, os quais são citados no texto acima, referem-se à intervenções oriundas de processos metodológicos que devem ser elaborados pelos professores-pesquisadores. E estes processos metodológicos são organizados em forma de *produto pedagógico*, o qual

será disponibilizado gratuitamente e poderá ser utilizado por outros professores. Diferentemente de alguns entendimentos, o produto pedagógico não é a dissertação, isto é, a dissertação é produzida a partir dos conceitos mobilizados para a construção do produto pedagógico. E é neste documento [dissertação] que aparece a análise do dados gerados durante a aplicação do produto.

Utilizando o Banco de Tese da Capes como referência, fizemos uma primeira busca com o filtro “*sequência didática*” e o site retornou 1538 ocorrências. Para direcionar melhor a busca, além do filtro acima citado, refinamos a pesquisa solicitando somente ocorrências na *grande área do conhecimento* Linguística, Letras e Artes; e como *programa* escolhemos Letras e Educação. O resultado? 212 ocorrências para este filtro.

De todas estas ocorrências, iremos destacar uma que serviu como base para a organização deste trabalho⁴⁰: SEMIÓTICA EM SALA DE AULA: uma proposta para ampliação do modo de ver (ler) o texto, escrito por Adriana Paula da Silva Amorim, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objeto desta pesquisa foi a aplicação de uma Sequência Didática, com sete encontros de duas horas/aula cada, para uma turma formada por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que apresentaram baixo rendimento escolar, em uma escola municipal de Maracanaú/CE.

Antes de citar resumidamente o trabalho da autora, mencionada acima, consideramos pertinente conceituar o termo Sequência Didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem sequência didática como um grupo de atividades elaboradas sistematicamente a respeito de um determinado gênero. Eles, ainda, definem a função desse tipo de atividade:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

⁴⁰ Cabe destacarmos que o artigo gerado a partir deste trabalho foi uma das primeiras leituras realizadas, no ano de 2015, antes da organização desta pesquisa.

Ou seja, recorre-se a utilização de uma sequência didática no intuito de auxiliar os alunos na apropriação dos gêneros de forma que possam reconhecer as características estruturais de cada um, a finalidade, distinguir os contextos que esses gêneros circulam; identificar o perfil dos leitores e adequar à linguagem utilizada na elaboração do texto.

Outro termo que emerge a necessidade de ser conceituado neste trabalho é a apropriação. No dicionário Michaelis, por exemplo, este termo está definido como “Ato ou efeito de apropriar(-se); ação de apoderar-se de algo⁴¹”, isto é, apropriação do gênero - a reportagem digital no caso desta pesquisa - versa sobre o fato de que, baseado nos estudos orientados e sistematizados por uma Sequência Didática e das competências mobilizadas (GONÇALVES, 2011) durante o processo ensino-aprendizagem, o aluno possa produzir um texto que se adeque ao gênero estudado.

Retornando ao trabalho citado mais acima, o objetivo final era a produção digital de notícias para um *blog*. E nos serviu como base, pois mobilizou algumas referências presentes nesta pesquisa, bem como a produção textual como meio de melhorar/aprimorar a escrita e o computador e a internet como e ferramentas de auxílio no processo da escrita. E quais problemáticas emergiram depois desta leitura? Ao contrário do trabalho de Amorim (2014), esta pesquisa utiliza o computador e a internet como meio para a produção da reportagem e não como fim; todas as leituras realizadas durante a aplicação do produto pedagógico foram produzidas para o contexto digital; e os conceitos de hipermídia e escrita colaborativa que permeiam este trabalho.

E o resultado? É o que iremos expor e analisar nos próximos capítulos.

⁴¹ Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=apropriacao>>

Capítulo 2

3 SELECT (caminhos metodológicos)

Este capítulo tem por objetivo abordar os procedimentos metodológicos que conduziram o desenvolvimento do trabalho. O capítulo foi dividido em três partes assim dispostas: no LEVEL 4, delimitamos o tipo de pesquisa que foi utilizada e quais os critérios para a escolha da mesma. O LEVEL 5 apresenta o contexto e os participantes que fizeram parte da pesquisa. Já no LEVEL 6 estão expostos todos os procedimentos para a geração de dados, instrumentos utilizados e a seleção dos dados que serviram para análise desta pesquisa.

3.1 LEVEL 4: Metodologia da pesquisa

Este trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, para a produção de uma reportagem digital.

Para definir o objeto de pesquisa, que será analisado neste trabalho, utilizamos pressupostos presentes na Linguística Aplicada (LA). O primeiro refere-se a definição do termo objeto de pesquisa que, segundo Signorini (2007, p. 91), é o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos. Segundo, conforme a mesma autora, refere-se à busca pelo estudo de “uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas” (SIGNORINI, 2007, p. 91).

Para definir este tipo de pesquisa (-ação), recorreremos à definição de Latorre (2003, p. 23), o qual a descreve “como um termo genérico que faz referência a uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social⁴²” (tradução minha). Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem passa a ser objeto de reflexão docente, a partir do que faz o professor repensa a sua própria prática. No espaço da escola a pesquisa-ação permite ao professor sair do

⁴² “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.” (LATORRE, 2003, p. 23)

status de agente passivo de pesquisas para passar ao patamar de pesquisador de sua própria ação educativa.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que quando o professor assume essa postura ele não é apenas “um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Ou seja, os entraves encontrados durante a prática docente serviriam como objeto de estudo para viabilizar soluções para esses problemas.

Teles⁴³ (2002, p. 07) também destaca que em uma pesquisa o professor deve ser tratado como um “ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão, em oposição à visão de um receptáculo vazio”. Isto é, a prática pedagógica realizada por este docente deve ser levada em conta em uma pesquisa para que estas possam ser aprimoradas ou que sirvam como base para novas intervenções.

A justificativa para escolha deste tipo de pesquisa está alicerçada no fato de ela proporcionar a participação do professor como ator principal do processo e não como mero coadjuvante. A respeito disto Bortoni-Ricardo (2008) afirma que

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 26)

Fica claro que este tipo de pesquisa não serve somente para levantar questões/hipóteses que identifiquem o problema enfrentado na prática docente, mas para, baseado nessas problemáticas, refletir sobre os dados gerados e intervir, isto é, propor soluções viáveis para resolver o problema que se configura como objeto de intervenção. O mapa conceitual abaixo mostra ações mobilizadas que fazem parte desse tipo de pesquisa:

⁴³ Em seu texto “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas” o autor traz a problemática gerada por algumas pesquisas pensadas na Universidade com o foco na educação básica.

Figura 9 - Mapa conceitual da Pesquisa-ação



Fonte: A Autora (2015)

Se analisarmos detalhadamente o diagrama acima (figura 9), há uma série de mobilizações que devem ser feitas durante o processo de pesquisa-ação, que associará objetivos de ensino com objetivos de pesquisa. De forma resumida, o primeiro tipo de objetivo está relacionado àqueles que versam sobre a ação de ensinar e de aprender; o segundo, refere-se o propósito que pretende-se alcançar ao final do trabalho de pesquisa. Ora o professor-pesquisador assume o papel de pesquisador, ora de professor (somente). No primeiro papel, ele precisa objetivar seu trabalho, analisar os dados gerados discutindo com as teorias anteriormente estudadas, refletir sobre os resultados e sistematizar uma possível intervenção na realidade observada. Já no segundo, participa ativamente do processo, reflete sobre os resultados obtidos, modifica a sua prática pedagógica a fim de tentar alcançar o seu propósito inicial.

Não é um processo fácil: demanda tempo, muito planejamento e replanejamento, sempre que necessário. E, neste momento, assumo a fala como uma professora de educação básica, da rede pública municipal e estadual, com três turnos de trabalho, 18 turmas para atender com, em média, 30 alunos em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, acredito que os resultados obtidos através deste tipo

de pesquisa servem de base para um (re)pensar mais crítico sobre a nossa prática docente.

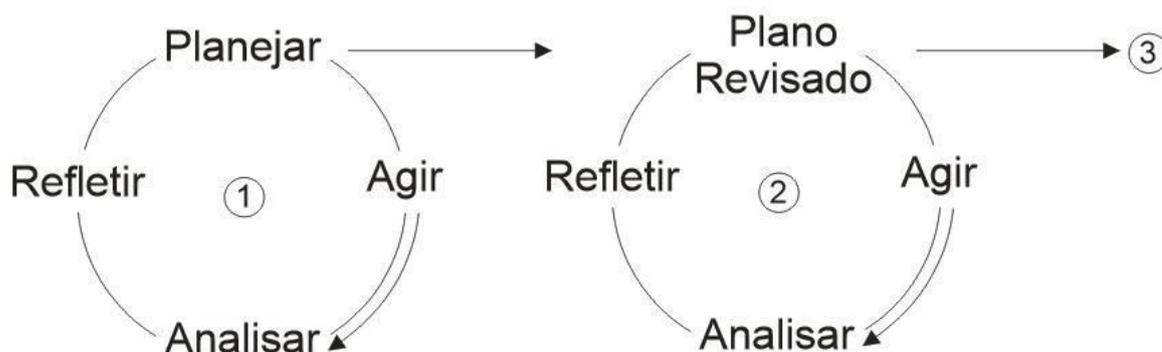
Latorre (2003) resume a diferença deste tipo de pesquisa em relação às outras em três ideias principais:

Requer uma ação como parte integrante do mesmo processo de pesquisa; O foco reside nos valores do(a) profissional mais do que nas considerações metodológicas; É uma pesquisa sobre a pessoa, no sentido do que os profissionais investigam suas próprias ações⁴⁴. [tradução minha]. (LATORRE, 2003, p. 28)

Para o autor o foco da pesquisa-ação está no profissional que participa dela, pois, ao mesmo tempo, ele integra a investigação como participante do processo e analisa sua própria prática profissional como um pesquisador.

Para que uma pesquisa seja considerada como pesquisa-ação é necessário cumprir quatro etapas dentro do processo de investigação (LATORRE, 2003, p. 32), os quais são cíclicos e podem ser repetidos até a solução da problemática: *planejar, agir, analisar e refletir*, conforme Espiral de ciclos da pesquisa-ação, apresentado por Latorre a partir de Lewin (1946) (figura 10):

Figura 10 - Espiral de ciclos (LEWIN)



Fonte: A Autora baseado em Latorre (2003)

⁴⁴ - Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- El foco reside en los valores de la profesional y del profesional más que en las consideraciones metodológicas.
- Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones." (LATORRE, 2003, p. 28)

É pertinente ressaltar que, para haver êxito durante a pesquisa, todas estas etapas devem ser rigorosamente executadas para que não haja falha na geração de dados. Ou seja, a partir da figura acima é essencial pensar que não há como agir, por exemplo, sem antes um planejamento onde irá constar o(s) objetivo(s) da pesquisa, pois os dados que serão gerados, talvez, não sejam suficientes, ou até, relevantes para a posterior análise. Indo mais além, pensar a relevância, por exemplo, de X dados serem analisados se não servirem para a reflexão da prática docente. Há uma quinta ação, que não está presente na figura acima, que é o planejamento para o registro e geração de dados. Como exemplo, temos a produção de diários (escritos ou em vídeo) reflexivos, filmagem e gravação de áudio das aulas.

Para analisar os dados gerados durante a pesquisa e decidir o que iria utilizar, destaco a fala de Silva e Gonçalves (2014, p. 57), os quais ressaltam que, para LA, deve haver um cuidado no recorte dos dados que servirão para análise da pesquisa, pois podemos correr o risco de que uma delimitação equivocada dos dados que serão analisados altere os resultados finais. Ou seja, não posso, em momento algum, dissociar o “objeto de investigação” da sua realidade, da sua origem porque, segundo os mesmos autores, ele [objeto de investigação] não será “mais o mesmo, logo os resultados [...] podem não corresponder às respostas demandadas” (SILVA e GONÇALVES, 2014, p. 57).

Silva e Gonçalves (2014, p. 58) tratam, ainda, dos “atores humanos (professores e alunos)” e os “não humanos (materiais didáticos, mobiliário entre outros)” como parte de um “objeto de pesquisa complexo” que devem ser levados em consideração quando o “foco é a sala de aula”. Esta pesquisa, em especial, caracterizou-se pela utilização deste tipo de objeto, pois sendo a produção de uma reportagem digital o objeto principal, as intervenções dos alunos como participantes da pesquisa, bem como a utilização dos netbooks e da internet, a organização deles [alunos] em sala de aula, a elaboração de uma proposta de intervenção pela professora-pesquisadora influenciaram no resultado final, bem como possibilitaram o “empoderamento desses atores” (SILVA e GONÇALVES, 2014, p. 58) humanos.

Figura 11 - Alunos da turma 302/2016



Fonte: Foto realizada durante o projeto (2016)

Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, porque não há a preocupação, aqui, de quantificar os resultados e sim, detalhar, conforme os objetivos do trabalho, se houve a apropriação do gênero reportagem digital pelos alunos participantes da pesquisa e se essa produção auxiliou no aprimoramento da escrita, no exercício da autoria e no processo de escrita colaborativa, o que demanda respostas a questões muito singulares, conforme Minayo (2011, p.21). A autora completa, ainda, que

Ela [a pesquisa qualitativa] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2011, p. 21-22).

Por isso a importância desse tipo de abordagem, pois o que se pretende, neste trabalho não é elencar numericamente as problemáticas, e sim, analisar de que forma foi feita a apropriação do gênero reportagem digital pelos alunos participantes da pesquisa.

3.2. LEVEL 5: O contexto e os participantes da pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido está localizada na cidade de Bagé, no estado do Rio Grande do Sul. Está situada no final do centro da cidade (figura 12) e recebe crianças, adolescentes, jovens e adultos provenientes de diversos bairros, incluindo os que a circundam: Stand, Castro Alves, Tiaraju, Vila Goulart, Passo das Pedras. A maioria desses alunos é carente e/ou está em situação de vulnerabilidade social.

Figura 12 - Imagem aérea da Escola Frei Plácido



Fonte: Google Maps (2016)

A escola possui ensino fundamental (anos iniciais e finais) à tarde, ensino médio politécnico (manhã e noite), médio integrado (manhã) e pós-médio técnico em Mecânica Industrial (noite). Ao total a escola atende um pouco mais de 600 alunos divididos nos três turnos. O corpo docente é formado por 56 professores, entre contratados e concursados. Em sua grande maioria possuem pós-graduação, duas professoras com mestrado e quatro mestrandas.

Possui uma área que ocupa quase todo quarteirão. Da sua estrutura física, destacamos as salas amplas, dois laboratórios de informática (ambos com acesso à internet) e a Biblioteca que possui dois computadores e Wi-Fi. No final de 2015 a escola recebeu do Governo do Estado uma nova remessa de sessenta

netbook, que são de uso exclusivo do ensino médio. As máquinas são da marca Multilaser com processador marca Intel© Celeron©, 2 gigabytes de memória e 500 gigabytes de HD e sistema operacional Linux versão Ubuntu. Este ano (2016) a rede wireless, instalada pelo MEC, está funcionando perfeitamente, o que possibilitou que a aplicação do projeto fosse em sala de aula.

No turno da noite há apenas uma turma para cada ano do ensino médio, portanto os acompanho, a maioria, desde o primeiro ano do ensino médio. E essa caminhada fez com que constatasse a dificuldade dos alunos – e isso não se restringe a turma participante da pesquisa – na produção textual.

Há quatro anos que estou lecionando no noturno e verifiquei que os alunos passam por três fases, as quais denominei de “negação”, “aceitação” e “constatação”. Deve soar um pouco estranho, mas explico: no primeiro ano eles passam pela fase da “negação”, pois o ato da escrita é considerado uma tarefa enfadonha e desestimulante. Quando se propõe uma atividade escrita a primeira pergunta que ecoa na sala de aula é “quantas linhas?” e, logo em seguida a famosa “vale nota?”. Com estas falas percebi que o ato de escrita está relacionado ao valor numérico que irá retornar, não trazendo, ao olhar do aluno, nenhum benefício enquanto pessoa que está inserida em um contexto social (MARCUSCHI, 2008).

Essa postura, assumida pelos alunos, vai em sentido contrário ao que se propõe nos documentos oficiais, em especial nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o qual enfatiza que uma das capacidades que devem ser desenvolvidas durante essa etapa de ensino é prepará-los para “exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006). Ou seja, como já citado diversas vezes nesse trabalho, torná-los cidadãos participativos da sociedade em que vivem.

Não fiz um diagnóstico para ter dados concretos ou para apontar as causas, mas o que fica claro é que para eles essa atividade não lhes é familiar. Quando estão no segundo ano, redigir um texto não parece ser tão repulsivo – então entram na fase da “aceitação”, porque eles já se percebem capazes de cumprir essa tarefa, mesmo com alguma dificuldade. Começam a ter mais persistência e buscam por auxílio quando há uma dificuldade um pouco maior. Mas quando chegam ao terceiro ano eles passam para a fase da “constatação” (ou até “desespero” por parte

de alguns), porque eles percebem – principalmente quem vai prestar a prova do ENEM – que precisam melhorar, aprimorar, aperfeiçoar sua escrita para poder, conforme consta nas Orientações Curriculares para o EM, “avançar em níveis mais complexos de estudos” (BRASIL, 2006), isto é, ter chance de ser aprovado para uma universidade e progredir nos estudos dentro da instituição, pois é de conhecimento geral que a escrita acadêmica é intensa. Também possibilita a produção escrita, o aprimoramento no uso da língua e o desenvolvimento da criticidade frente a fatos que exigem do aluno um posicionamento.

Por isso escolhi a turma do 3º ano do ensino médio politécnico noturno, que possui, atualmente, quinze matriculados, mas quando comecei as atividades do projeto havia somente nove frequentando - e estes participaram de todas as etapas do processo de escrita. Nela há dois alunos com defasagem grande entre idade/escolaridade, mas voltaram a estudar por exigência do mercado de trabalho. Em relação aos demais, cinco apenas estudam e dois, no turno inverso, possuem estágio remunerado. Somente com esse cenário é possível perceber a heterogeneidade da turma.

Não só a preocupação externada pelos alunos com a prova de redação da avaliação externa que influenciou na escolha desta turma, mas a maturidade adquirida ao longo do ensino médio, o fato de já conhecê-los, a grande maioria, há três anos e de estarem constantemente utilizando recursos tecnológicos no seu cotidiano.

Este último critério é a grande problemática que os professores enfrentam atualmente em sala de aula: como (re)significar a tecnologia em sala de aula? Alguns colegas tentam “lutar” contra a presença do celular, por exemplo, no contexto escolar. Mas, talvez, esse não seja o caminho (como já foi apontado anteriormente nesse trabalho).

Quando os alunos estavam no final 2º ano foi feita uma conversa para explicar que este ano (2016) haveria a realização do meu projeto de mestrado. Perguntei se havia interesse por parte da turma e que a ajuda deles era de suma importância para a pesquisa. Prontamente a turma aceitou, firmando o compromisso para o referido ano.

3.3. LEVEL 6: Procedimento para a geração de dados e instrumentos utilizados.

3.3.1. Projeto Piloto

Antes de descrever como a pesquisa aconteceu, volto no ano de 2015 para explicar o início do meu projeto: no ano acima citado, no primeiro semestre do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, cursei a disciplina de Teoria e Prática no Ensino de Línguas que tinha por Ementa o “Desenho e execução de projetos pedagógicos à luz de reflexões teóricas e práticas contemporâneas no ensino de línguas” (cf. plano de ensino).

Uma das atividades avaliativas deste componente curricular era um “Projeto pedagógico/de ensino e geração de dados: planejamento e implementação em sala de aula de projeto piloto visando à pesquisa-ação”. Ou seja, para a realização deste trabalho deveríamos levar em conta o projeto que serviria para a obtenção do título deste mestrado. Após a atividade, foi feito um relato de experiência com o objetivo de “descrever, refletir e avaliar criticamente” a experiência obtida durante a atividade.

O projeto piloto intitulado “Jornal escolar no FACEBOOK como mediador no processo de escrita” foi aplicado com o terceiro ano noturno (de 2015). A turma possuía 22 alunos que em sua grande maioria trabalhava em turno inverso ou frequentava um curso profissionalizante através do programa PRONATEC do Governo Federal. Era uma turma inquieta e muito questionadora.

Durante a realização do trabalho pude perceber a dimensão e a responsabilidade de assumir o papel de professora-pesquisadora, pois tive que sair da minha “zona de conforto” e analisar criteriosamente minha prática docente, elencar o que foi positivo e o que tinha que ser melhorado, refletir sobre os dados obtidos durante esse trabalho para, depois, repensar o meu projeto de dissertação.

Uma questão que ficou bem clara foi o não domínio, por parte dos alunos, do sistema operacional que possui nos computadores da escola: o Linux. Naquele momento a solução mais viável foi a dos próprios alunos trazerem seu notebook - ou pelo menos um do grupo. Com base desta constatação surgiu uma problemática: como fazer um projeto voltado para a escola pública que utiliza o computador, como

é o caso deste, se os alunos não são letrados digitalmente para utilizar os recursos disponíveis na instituição? Se o projeto fosse aplicado em outro contexto ele já se tornaria inviável à medida que dependesse de um recurso tecnológico que nem todos os alunos possuem: um notebook.

Foi então que emergiu a ideia de utilizar os *Apps* do Gmail, no caso deste projeto mais especificamente o *Documentos*. A grande vantagem desse tipo de recurso é o *Cloud Computing* ou Computação em Nuvem. Segundo Taurion (2009, p. 02) é “um conjunto de recursos como capacidade de processamento, armazenamento, conectividade, plataformas, aplicações e serviços disponibilizados na Internet”. Isto é, o arquivo não está fisicamente salvo em um computador, smartphone ou tablet, por exemplo, ele fica armazenado em um local virtual que pode ser acessado em qualquer lugar (geograficamente falando) e de qualquer dispositivo. No caso do Gmail, o documento gerado fica salvo diretamente no *Google Drive*.

Além disso, há a possibilidade de mais de uma pessoa trabalhar no mesmo arquivo a partir de computadores diferentes, através do recurso de compartilhamento do documento, inclusive toda essa dissertação foi produzida utilizando o *Documentos* bem como as sugestões feitas pela orientadora foram através do recurso *Comentários*. Essa também é uma grande vantagem, porque como o trabalho se desenvolveu em grupo e exclusivamente em sala de aula, não houve problema quando, eventualmente, um membro não estava presente: o que estava dava continuidade ao trabalho.

3.3.2. Projeto de pesquisa-ação da dissertação.

É oportuno destacar a relevância do projeto piloto, o qual serviu como alicerce para a construção do produto pedagógico e dessa dissertação: foi através dele [o piloto] que pude perceber, por exemplo, a necessidade de planejar uma oficina focada no uso do *Documentos* do Gmail, pois foi somente depois da realização desta atividade é que o projeto começou efetivamente; também ficou claro que se a produção textual era para o contexto digital, a Sequência Didática (SD) também teria que abordar um gênero produzido para este contexto, ao

contrário do que foi feito no projeto piloto, pois a SD utilizada era voltada para a produção em jornal impresso.

Depois dessa contextualização, retomo a descrição da minha pesquisa que teve como foco a elaboração e aplicação de uma Sequência Didática a partir da seguinte problemática: “Como a produção de um jornal online pode auxiliar os alunos do 3º ano do ensino médio a aprimorar a escrita e desenvolver a autoria?”.

As atividades do projeto começaram no dia 30 de março e foram até 28 de setembro de 2016 (51 horas/aula). Todas as aulas foram gravadas em vídeo e, a cada semana, era feito um vídeo-reflexivo onde expunha todas as minhas observações a respeito das aulas e do posicionamento dos alunos. Ao total foram gravadas treze horas e sete minutos de aula durante o projeto e mais uma hora e oito minutos de vídeo reflexivo diário. Houve registro, também, em fotos, um áudio e análise das reportagens, feitas pelos alunos, armazenadas no drive do Gmail. Todos esses dados serão expostos e analisados, a seguir, nas próximas seções.

3.3.3. Diagnóstico

Antes de começar as atividades do projeto, retomei a fala do ano anterior sobre a proposta de trabalho, a qual a maioria dos alunos havia firmado compromisso. Tive um retorno muito positivo da turma que prontamente se dispôs a participar.

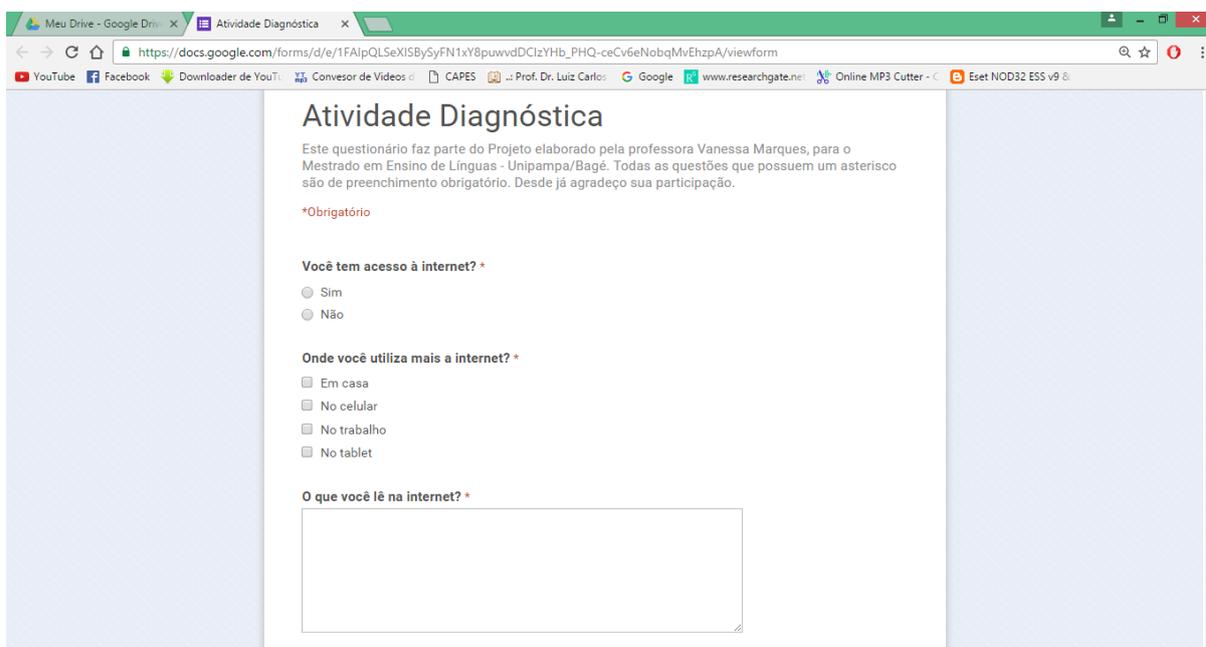
Foi neste momento que entreguei o termo de consentimento (anexo A) para a utilização da imagem para fins da pesquisa, porque, como já mencionado anteriormente, as aulas foram gravadas em vídeo.

No primeiro dia do projeto, foi feita uma conversa com meus alunos - os nove que estavam presentes. Neste momento, expliquei sobre o trabalho que seria realizado este ano. Reiterei que precisava da ajuda deles e que seria imprescindível que estivessem presentes em sala de aula.

Perguntei-lhes se possuíam e-mail e se estava ativo, ou seja, se utilizavam-no e se era Gmail. Para minha surpresa sete responderam positivamente a estes dois questionamentos. Os outros dois que não possuíam, naquela aula mesmo os colegas ajudaram a criar uma conta.

Expliquei o porquê da necessidade do e-mail: compartilhei um formulário (através do *App Formulário*) com o objetivo de conhecer um pouco mais dos gostos e afinidades dos meus alunos, para que, dessa forma, pudesse preparar a sequência didática sobre reportagem digital e, também, verificar o letramento digital enquanto eles respondiam ao questionário. O formulário (anexo B) possui 14 perguntas, sendo 5 abertas e 9 de múltipla escolha. (figura 13)

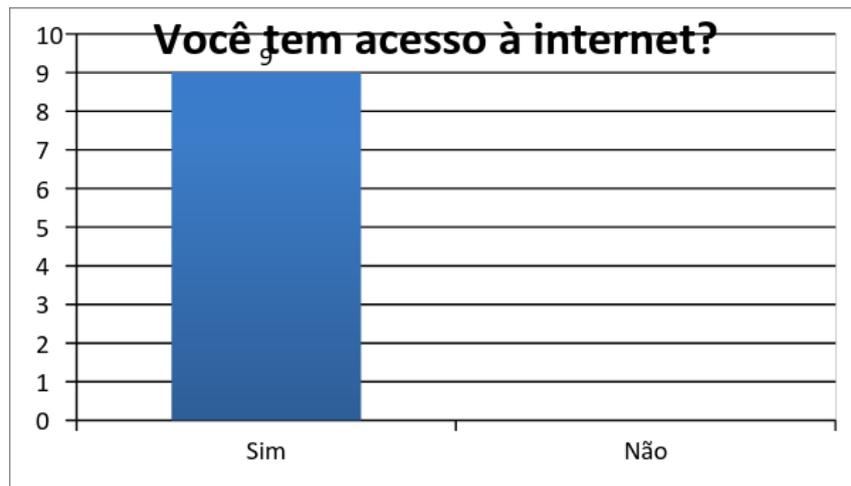
Figura 13 - Formulário Atividade Diagnóstica

A screenshot of a Google Forms survey titled "Atividade Diagnóstica". The form is displayed in a browser window. The title "Atividade Diagnóstica" is at the top. Below the title, there is a paragraph of introductory text: "Este questionário faz parte do Projeto elaborado pela professora Vanessa Marques, para o Mestrado em Ensino de Línguas - Unipampa/Bagé. Todas as questões que possuem um asterisco são de preenchimento obrigatório. Desde já agradeço sua participação." Below this text, there is a red asterisk and the word "Obrigatório". The first question is "Você tem acesso à internet? *", with radio button options for "Sim" and "Não". The second question is "Onde você utiliza mais a internet? *", with checkbox options for "Em casa", "No celular", "No trabalho", and "No tablet". The third question is "O que você lê na internet? *", followed by a large empty text input box. The browser's address bar shows the URL: "https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXISBySyFN1xY8puwvdDCIzYHb_PHQ-ceCv6eNobqMvEhza/viewform".

Fonte: *Formulário* do Gmail (2016)

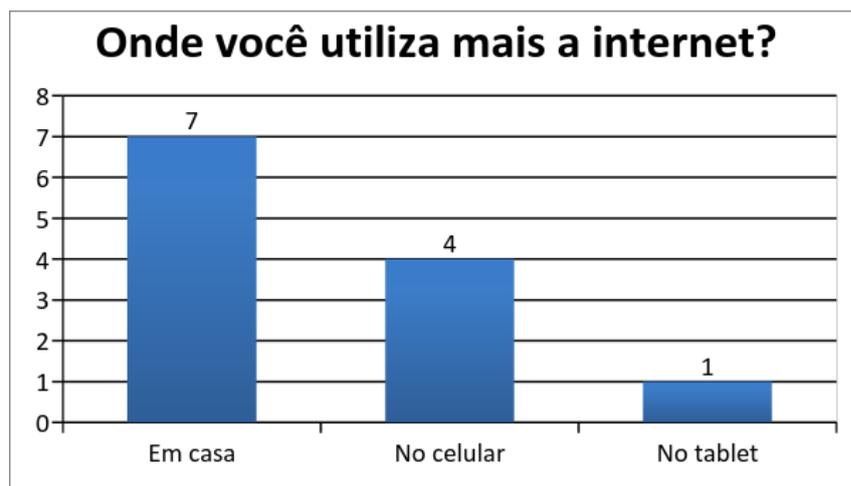
Ao final desta aula eu já possuía todas as respostas dadas pelos alunos na atividade diagnóstica. As respostas das perguntas fechadas estão organizadas nos gráficos abaixo:

Gráfico 1- Atividade Diagnóstica



Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Gráfico 2 - Atividade Diagnóstica⁴⁵



Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

⁴⁵ Nesta pergunta os alunos poderiam marcar mais de uma resposta.

Gráfico 3 - Atividade Diagnóstica



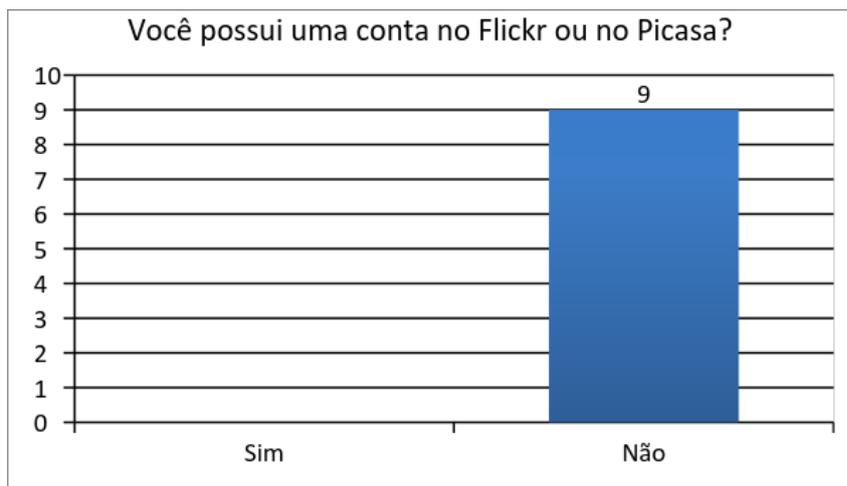
Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Gráfico 4 - Atividade Diagnóstica



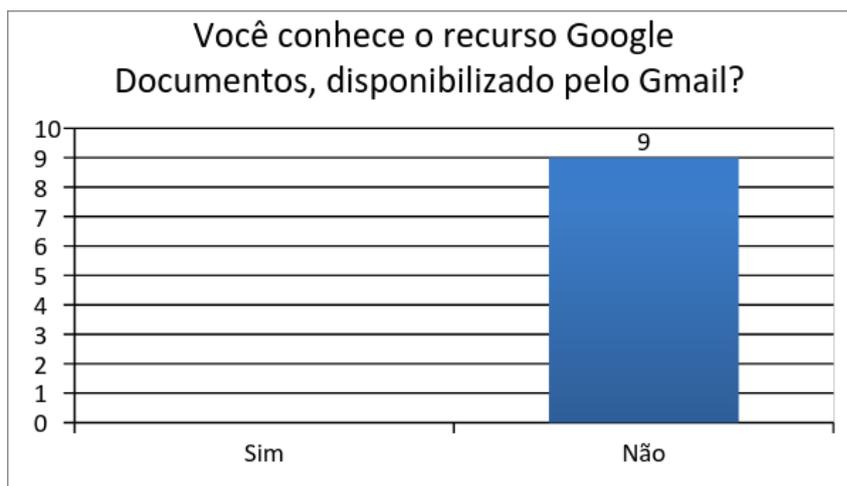
Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Gráfico 5 - Atividade Diagnóstica



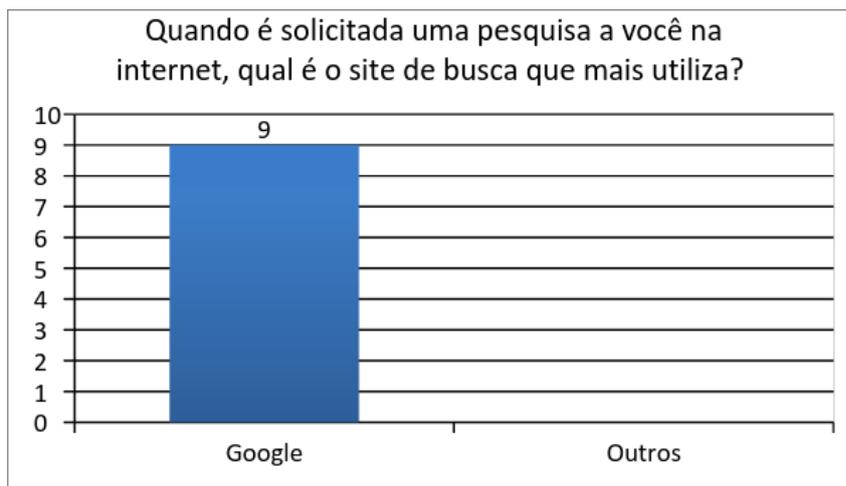
Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Gráfico 6 - Atividade Diagnóstica



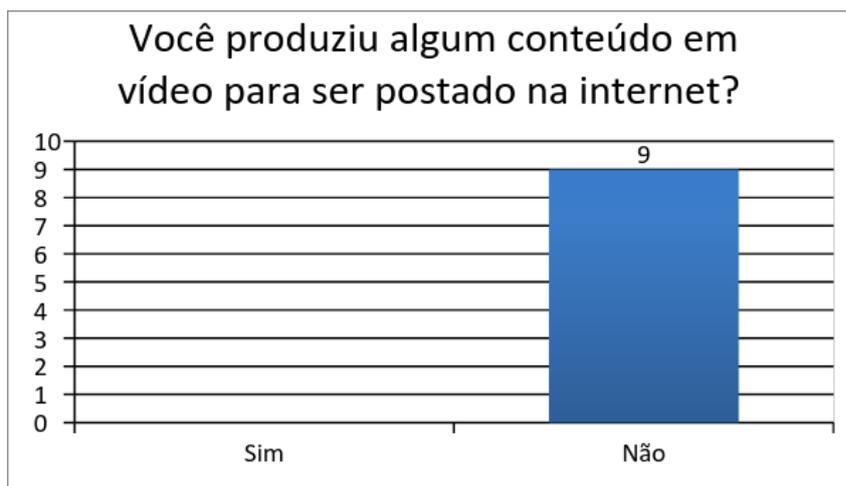
Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Gráfico 7 - Atividade Diagnóstica⁴⁶



Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Gráfico 8 - Atividade Diagnóstica



Fonte: *Formulários do Gmail (2016)*

Com base nas respostas expostas acima, percebi duas questões que poderiam ser entraves para a produção da reportagem digital a partir da SD. A primeira versa sobre o envio e/ou recebimento de e-mail e a utilização do recurso *Documentos* do Gmail: como somente dois responderam positivamente sobre o envio e/ou recebimento de e-mail e ninguém conhecia o recurso do Gmail, tive que pensar em uma aula-oficina, antes de começar com as atividades da SD, voltada

⁴⁶ Nesta pergunta havia outras possibilidades de resposta conforme consta no Anexo 2

para a utilização destes, pois o nosso canal de comunicação e a produção de texto foi toda através do Gmail. E a segunda foi a respeito da fotografia, que é um recurso importante para a reportagem. Para essa questão organizei, juntamente com uma amiga, que é formada em jornalismo e faz parte da assessoria de imprensa da prefeitura municipal da nossa cidade, uma roda de conversa com essa temática para que os alunos compreendessem alguns pontos importantes na escolha e/ou produção de fotografias para suas reportagens.

Outras respostas que foram fundamentais para pensar a SD foram sobre o acesso à internet e a pesquisa na rede. A primeira possibilitou que confirmasse que a internet não é um “lugar estranho” para os meus alunos e que o site utilizado para a pesquisa era o Google.

Em relação às respostas dadas às perguntas abertas, quando questionados sobre o que liam na internet, as respostas foram bastante parecidas. Em sua grande maioria, os alunos informaram que acessavam notícias (sobre os mais variados assuntos), mensagens e postagens.

Quando questionados sobre o que eles escreviam na internet, seis responderam que produziam mensagens (em sua maioria para rede social), um colocou que escrevia textos e comentários; duas disseram que não escreviam nada. Analisando esses dados, pude perceber que, em sua totalidade, os alunos associam esse tipo de escrita somente a produzida para rede social.

A pergunta “O que você acessou na internet esta semana (ou na passada) que mais achou legal?” deixou bem clara a diversidade de gostos e interesses que a turma possui, pois somente a utilização da rede social foi que se repetiu: um pesquisou vídeos sobre Guns N’ Roses; outro sobre música e FACEBOOK; assuntos referentes à imigração; SNAPCHAT e YOUTUBE; páginas e vídeos sobre animais; FACEBOOK e WHATSAPP e sobre mortalidade infantil (que era tema do trabalho para o componente curricular de Seminário Integrado).

Como minha pesquisa também tem como um dos objetivos a escrita colaborativa, a pergunta “Você já escreveu algum trabalho junto com outro(a) colega? Qual foi o objetivo? Como foi realizado?” alertou-me do desafio que teria durante a minha pesquisa, porque quatro alunos não realizavam esse tipo de

atividade. Os outros que responderam positivamente informaram que o fizeram para um trabalho de pesquisa para a disciplina de Seminário Integrado.

Baseado neste levantamento, montei a sequência didática com seis atividades de análise do gênero reportagem digital, cada uma com o objetivo e capacidades de linguagem a serem mobilizados. Os assuntos das reportagens escolhidas para comporem a SD foram pensados a partir das respostas dos alunos no diagnóstico. Outra possibilidade que surgiu com o diagnóstico foi a utilização de um vídeo disponível no YOUTUBE como base para a Primeira Produção (PP). E qual foi o resultado obtido? É o que será exposto na próxima seção, com a descrição da Sequência Didática.

3.3.4. LINK - Sequência Didática sobre o gênero Reportagem para o contexto da internet

Um dos objetivos da minha dissertação era a elaboração de uma Sequência Didática⁴⁷ (SD), que traz em seu nome a rede de possibilidades que a internet disponibiliza para seus usuários.

A SD denominada *Link- Reportagens para o contexto da internet* tem sete módulos e foi desenvolvida em 42 horas/aula. Para a realização das atividades presentes nos módulos, os alunos foram divididos em três duplas e um trio. Cada módulo da SD possui seu objetivo e questões reflexivas que norteiam cada etapa. A partir da análise feita por Gonçalves (2011), elaborei o quadro abaixo para auxiliar o entendimento das atividades realizadas durante a SD.

Tabela 1- Tabela de Capacidades mobilizadas nos módulos da SD, baseado em Gonçalves (2011)

Módulos	Objetivo de ensino	Capacidade mobilizada	Número de aulas (h/a)
1	Diagnosticar o grau de conhecimento dos alunos a respeito da reportagem digital	De ação: atividade referente ao contexto de produção	01
2	Reorganizar as	Discursiva: abrangendo o plano	02

⁴⁷ A SD completa pode ser acessada através desse link: <https://pt.calameo.com/read/0051922035e4ad3810835>

	reportagens a fim de que o aluno conheça as partes que possam compor este tipo de texto.	geral do texto.	
3	Produzir a 1ª reportagem digital	De ação e discursiva: abrangendo o plano geral do texto.	15
4	Conhecer detalhadamente o gênero a partir de seis atividades de trabalho.	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	06
5	Analisar quais módulos foram contemplados, ou não, na 1ª produção	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	04
6	Produzir a 2ª reportagem	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	10
7 ⁴⁸	Reescrever a 2ª reportagem	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	04

Fonte: Autora (2017)

Na sequência está exposto, sinteticamente, os módulos, seus objetivos de ensino e estratégias. Ao final da descrição de cada um deles [módulos] há um quadro indicando os dados gerados para pesquisa, para que eu pudesse definir critérios para a seleção dos dados que foram objeto da análise, a qual será apresentada no próximo capítulo.

O primeiro módulo da SD intitulado *Para começar...*, possui duas atividades e tem por objetivo diagnosticar o grau de conhecimento dos alunos a respeito de uma reportagem, no caso, digital. Na primeira atividade há quatro manchetes diferentes retiradas de reportagens presentes nos principais sites de notícias da internet: a primeira [reportagem] que apresenta a manchete “**Guns N' Roses se reúne após mais de 20 anos com show surpresa**”, do site G1.com, trata do retorno da banda aos palcos em um show para apenas 500 pessoas. Esse

⁴⁸ Este último módulo não estava presente na primeira versão da SD. Foi inserido durante a realização do módulo VI.

evento marcou o início da turnê nos Estados Unidos, com apenas três shows fora do país. A segunda reportagem, com a manchete **“Wolfsburg vence Real Madrid e fica perto da semifinal”**, do site Terra, é sobre o primeiro jogo das semifinais do campeonato europeu, a Liga dos Campeões, no qual o favorito - Real Madrid - perdeu para o time alemão Wolfsburg, que nunca havia chegado tão longe na liga. A terceira reportagem **“Cães viram "coelhinhos" em campanha de adoção de Páscoa”**, da Zero Hora digital, trata da campanha lançada pelo canil municipal de Arroio Grande em prol da adoção de animais, visto que o espaço estava lotado o que não permitia mais o recolhimento de animais nas ruas. A última reportagem - **“Metade dos casos de gripe no Brasil já é de H1N1; número de mortos chega a 71”**, do site Uol, aborda sobre o número de casos da gripe em abril do ano passado (2016) que preocupou as autoridades.

Sem acessá-las os alunos responderam às seguintes questões: (a) Estes títulos podem fazer parte de que tipo de texto?; (b) Em que locais eles podem aparecer veiculados?.

Na segunda atividade foi solicitado, aos alunos, que pesquisassem essas manchetes na internet para identificar em quais sites elas se encontravam e para socializar (em uma roda de conversa) com os demais, as respostas das seguintes perguntas: (a) Essa reportagem possui imagens ou vídeo?; (b) Dentro do texto há links para outras reportagens? e (c) Há algum comentário de internautas ao fim dessa reportagem?.

Tabela 2- Organização dados gerados para análise

Dados Gerados	O que estes dados permitiram analisar?	A qual objetivo específico este módulo está relacionado?
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo; • Arquivo feito no <i>App Documentos</i> do Gmail e compartilhado no <i>Drive</i>; • Vídeo Reflexivo. 	Se os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • conheciam, ou não, o gênero reportagem digital; • reconheceram a esfera de circulação desse gênero; • conseguiam identificar alguns 	<ul style="list-style-type: none"> •Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermidiático

	recursos hipermediáticos utilizados nesse tipo de reportagem.	
--	---	--

Fonte: A autora (2017)

O segundo módulo, *Organizando ideias*, tem por objetivo desafiar os alunos a organizarem a imagem, o título e o texto de quatro reportagens digitais. A primeira reportagem, intitulada “**Número de mortos após terremoto no Equador passa de 240**” do site G1.com, aborda a tragédia e os estragos causados após um terremoto de 7,8 na escala Richter no Equador. A segunda, “**Tornado deixa quatro mortos na localidade de Dolores, no Uruguai**” do site ClickRBS, informando, também, sobre o prejuízo causado por esse fenômeno natural. A terceira reportagem, “**Inscrições para o Enem serão abertas no dia 9 de maio**”, aborda sobre o período de inscrição e outras questões pertinentes ao exame. A quarta, e última, “**Cartuns de designer ajudam sua filha a lidar com a morte súbita da mãe**”, é a respeito das dificuldades de um pai ao ter que criar a filha sozinho e ainda lidar com a perda da mãe/esposa.

Para realizar este módulo, os alunos utilizaram seis arquivos, os quais eu havia compartilhado com cada grupo no *Drive* e, depois, deveriam organizar cada reportagem em um arquivo que foi compartilhado com a professora-pesquisadora ao final da atividade.

Tabela 3 - Organização dados gerados para análise

Dados Gerados	O que estes dados permitiram analisar?	A qual(is) objetivo(s) específico(s) este módulo está relacionado?
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo; • Arquivos feitos <i>no App Documentos</i> do Gmail e compartilhado no <i>Drive</i>; • Vídeo Reflexivo. 	Se os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • apreenderam a estrutura composicional do gênero; • conseguiram escrever colaborativamente através do <i>App</i> do <i>Gmail</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> •Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermediático; •Identificar estratégias de escrita colaborativa utilizadas;

Fonte: A autora (2017)

Primeira Produção da Reportagem Digital é o título do terceiro módulo, o qual tem por objetivo produzir uma reportagem digital. Ela foi redigida, no *Documentos* do Gmail, a partir de dois depoimentos de especialistas sobre a segurança presentes no vídeo “**DEBATE - Segurança das Olimpíadas de 2016 e o temor do terrorismo**”, do canal a cabo Globo News, disponível no YOUTUBE sobre a segurança na Olimpíada do Rio/2016.

Tabela 4 - Organização dados gerados para análise

Dados Gerados	O que estes dados permitiram analisar?	A qual(is) objetivo(s) específico(s) este módulo está relacionado?
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo; • Arquivos feitos <i>no App Documentos</i> do Gmail e compartilhado no <i>Drive</i>. 	Se os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • conseguiram produzir uma reportagem digital ou um texto com características muito próximas a este gênero; • identificar se há a presença, ou não, de recursos hipermidiáticos no texto; • conseguiram escrever colaborativamente através do <i>App</i> do <i>Gmail</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> •Analisar o processo de autoria multimidiática na produção dos alunos; •Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermidiático; •Identificar estratégias de escrita colaborativa utilizadas;

Fonte: A Autora (2017)

O quarto módulo, *Conhecendo detalhadamente a reportagem digital*, apresenta seis atividades ligadas à compreensão geral do gênero, à leitura e produção de reportagens. Para análise, foram utilizadas as reportagens do início da sequência didática. E, ao final de cada módulo, as respostas foram registradas e compartilhadas no *Drive* do Google e socializadas com os demais colegas.

A primeira atividade é a respeito do *Contexto de produção e circulação* com objetivo de identificar a relevância da reportagem e para qual grupo social ela foi elaborada, a partir das seguintes perguntas: (a) Para qual público foi produzida cada uma das reportagens?; (b) No intuito de dar credibilidade às reportagens, um

recurso muito utilizado é atribuir números para dar a impressão de verdade e veracidade (Cf. ALVES FILHO, 2011, p. 91). A partir desta afirmação, identifique se há a presença ou não deste recurso nas reportagens lidas. E que relevância isso tem para a reportagem?; (c) Levando em conta o local onde essas reportagens foram publicadas, identifique qual(is) dela(s) é(são) local(is) (de uma determinada cidade/região) e qual(is) dela(s) é(são) nacional(is)/internacional(is)?; (d) Há a possibilidade de alguma delas ser publicada em um âmbito diferente: do local para o nacional ou o contrário?

A segunda atividade, *As funções sociais da Reportagem*, tem por objetivo identificar a presença, ou não, de alguma função social na reportagem. Segundo Alves Filho (2011, p. 93) estas funções podem aparecer claramente, ou não, em uma reportagem. Para alcançar esse objetivo, era necessário levar em conta as seguintes perguntas: (a) O fato presente nas reportagens pode ser considerado atual? Explique; (b) Para qual grupo social o assunto de cada reportagem é mais relevante?; (c) Analisando mais criticamente as reportagens, alguma(s) possui (em) a função de divulgar algum produto ou serviço, fazer críticas ou induzir a determinados comportamentos? Qual(is)?.

Na terceira atividade, *O fato desencadeador na reportagem*, o objetivo é identificar o tempo entre o acontecimento do fato e sua conversão para reportagem. Nesse módulo havia as seguintes questões: (a) Quando o fato que aparece na reportagem aconteceu? (b) Quanto tempo demorou entre a ocorrência do fato e a publicação da reportagem? (c) Há alguma reportagem do mesmo fato publicada antes?.

A quarta atividade, *Multimodalidade presente na reportagem digital*, tem por objetivo de listar quais recursos multimodais estão presentes na reportagem digital. Para análise, os alunos utilizaram estas perguntas: a. Das mídias listadas abaixo, identifique se há a presença de alguma delas nas reportagens analisadas. (cf. Alves Filho, 2011, p. 96) () Vídeo; () Fotografia; () Comentário; () Som; () Apresentações gráficas; () Hipertexto. (b) Destaque um exemplo da(s) mídias(s) assinalada(s) na questão anterior.

A quinta atividade, *Analisando a linguagem abordada em uma reportagem digital*, apresenta como objetivo identificar como a língua é utilizada nas reportagens e qual efeito isso produz no texto. As questões eram: (a) Observe os verbos empregados nas manchetes e no texto da reportagem: qual o tempo verbal empregado (presente, passado ou futuro)? Por que este recurso é utilizado?; (b) Algumas reportagens trazem em seu *corpus* opiniões de pessoas envolvidas com a temática em questão. Destaque qual(is) da(s) reportagem (ns) possui(em) a citação da voz de outra pessoa? O que justifica a presença da sua fala na reportagem? (c) Ainda levando em conta os comentários presente(s) na(s) reportagem(ns), que tipo de discurso é empregado: direto ou indireto?; (d) Existe em algum dos textos elementos que mostram o posicionamento do jornalista a respeito do assunto abordado?

A sexta e última atividade deste módulo intitulado *A estrutura de uma reportagem digital* tem por objetivo identificar a forma como estão organizadas as reportagens a partir do conceito de pirâmide invertida de Canavilhas (2006, p. 10-11).

Tabela 5 - Organização dados gerados para análise

Dados Gerados	O que estes dados permitiram analisar?	A qual(is) objetivo(s) específico(s) este módulo está relacionado?
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo; • Arquivos, com as respostas às perguntas das atividades, criados no App Documentos do Gmail e compartilhado no Drive; • Vídeo reflexivo. 	<p>Se os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconheceram os recursos hipermediáticos presentes nas reportagens analisadas, que fazem parte do gênero reportagem digital; • identificaram porque, para quem e de que forma foi produzida essa reportagem; • compreenderam a estrutura do conceito de pirâmide deitada 	<ul style="list-style-type: none"> •Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermediático.

	utilizada produções internet.	nas para	
--	-------------------------------	----------	--

Fonte: A autora (2017)

O quinto módulo da SD era a retomada da *Primeira Produção* - que teve como atividade desencadeadora o vídeo “**DEBATE - Segurança das Olimpíadas de 2016 e o temor do terrorismo**”, do canal a cabo Globo News - a qual foi resultado do terceiro módulo da SD, com o objetivo de identificar quais dos objetivos do módulo quatro foram alcançados, ou não, na Primeira Produção.

Para realizar a atividade proposta neste módulo, foi compartilhado com os alunos um arquivo que continha todos os questionamentos presentes no módulo quatro, a fim de que os alunos pudessem analisar sua própria escrita e identificar quais objetivos [do módulo quatro] foram atingidos. Ao final as considerações foram registradas no *Documentos* do Gmail.

Tabela 6 - Organização dados gerados para análise

Dados Gerados	O que estes dados permitiram analisar?	A qual(is) objetivo(s) específico(s) este módulo está relacionado?
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo; • Arquivos, com as respostas às perguntas das atividades, criados no App Documentos do Gmail e compartilhado no Drive; • Vídeo reflexivo. 	<p>Se os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apreenderam os objetivos e características do gênero abordados no módulo anterior com base na análise da Primeira Produção de cada dupla/trio; • conseguiram escrever colaborativamente através do App do Gmail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermediático.

Fonte: A autora (2017)

O sexto e último módulo da SD foi a *Segunda Produção* com objetivo de avaliar o progresso, ou não, na produção de uma reportagem digital. Para essa produção, os alunos permaneceram nas mesmas duplas/trio do início das atividades da SD. Foi solicitado a eles que escolhessem um fato desencadeador para a escrita

dessa reportagem, algo que fosse familiar ou do gosto deles, para que o processo da produção textual fosse mais agradável.

Tabela 7 - Organização dados gerados para análise

Dados Gerados	O que estes dados permitiram analisar?	A qual(is) objetivo(s) específico(s) este módulo está relacionado?
<ul style="list-style-type: none"> • Gravação em vídeo; • Arquivos, com as respostas às perguntas das atividades, criados no App Documentos do Gmail e compartilhado no Drive; • Vídeo reflexivo. 	<p>Se os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conseguiram agregar ao seu texto alguns recursos hipermidiáticos; • produziram a reportagem com autoria multimidiática; • conseguiram escrever colaborativamente através do App do Gmail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o processo de autoria multimidiática na produção dos alunos; • Analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermidiático; • Identificar estratégias de escrita colaborativa utilizadas;

Fonte: A autora (2017)

Ao final desse módulo, como os alunos já estavam familiarizados com o *Documentos do Gmail*, pedi que cada dupla/trio compartilhassem entre si seus textos para que os colegas sugerissem ou indicassem melhorias na produção textual, através do recurso *Comentários*. Essa atividade não estava presente na primeira versão da SD.

Com base nos dados gerados, o próximo capítulo está pautado na análise desses mesmos elementos frente a três dos objetivos específicos que organizaram esta pesquisa: o primeiro era analisar o processo de autoria multimidiática na produção dos alunos; o segundo, identificar estratégias de escrita colaborativa utilizadas; o terceiro objetivo era analisar a apropriação do gênero reportagem digital para ambiente hipermidiático, dos alunos.

Capítulo 3

4 ACCEPT

Este capítulo tem por objetivo abordar a análise dos dados gerados durante o desenvolvimento da SD. O capítulo foi organizado levando em consideração os objetivos específicos que nortearam esse trabalho, por isso está dividido em três partes assim dispostas: no LEVEL 7, está a caracterização do Jornal Frei News. O LEVEL 8 apresentarei a plataforma online que hospeda o jornal da escola. O LEVEL 9 terá em seu *corpus* a análise dos dados gerados nos módulos I, III e VI que serviram como parâmetros para diagnosticar se houve a apropriação do gênero objeto de estudo desta pesquisa. Já o LEVEL 10 apresenta a análise de dados produzidos nos módulos IV e V levando em consideração a escrita colaborativa e autoria multimidiática.

4.1 LEVEL 7: O Jornal Frei News

O jornal Frei News nasceu a partir de duas necessidades: a primeira está relacionada à elaboração do Produto Pedagógico para o Mestrado Profissional para o Ensino de Línguas ligado à Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Bagé/RS. E a outra, e não menos importante, está ligada à possibilidade de os textos - mais especificamente as reportagens digitais - produzidos pelos alunos tenham outros leitores além do professor.

Como já justificada anteriormente nesta dissertação, este jornal foi criado segundo o conceito de Jornal Escolar de Freinet (1974), o qual define este tipo de jornal como uma prática pedagógica, na qual não há o “engessamento” na escolha dos gêneros que irão compô-lo.

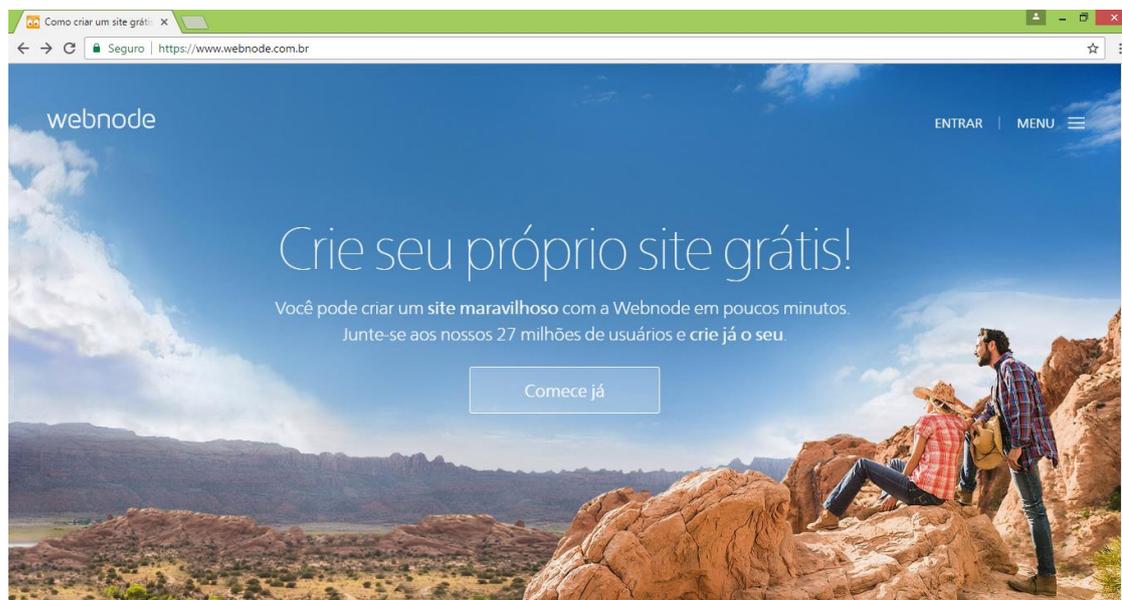
Para a escolha do nome, o grupo de alunos participantes da pesquisa sugeriu seis nomes, os quais serviram de alternativas para uma enquete realizada com todos os alunos do ensino médio da escola. O mais votado? Frei News. Depois de feita a votação, era necessário escolher a plataforma que hospedaria o jornal. No princípio, havia escolhido a plataforma *Wikijornal*. Mas devido a alguns problemas de

ordem técnica, a troca foi necessária, passando, então, para a *Webnode* que será apresentada na seção a seguir.

4.2 LEVEL 8: A plataforma *Webnode*

A plataforma *Webnode*, conforme o próprio site, tem por objetivo a construção de sites de uma forma simples, atendendo as necessidades do usuário: “Não importa se você precisa de um site para sua empresa, um lindo portfólio ou uma loja virtual de sucesso, aqui você encontra a ferramenta certa para a sua necessidade.” (*Webnode*).

Figura 14 - Captura da Tela Inicial da página Webnode



Fonte: Webnode (2017)

E por que esta plataforma foi a escolhida? Por dois motivos importantes: (I) o usuário pode criar seu site gratuitamente; (II) a facilidade na construção do site e inserção do(s) texto(s), foto(s), vídeo(s) etc.

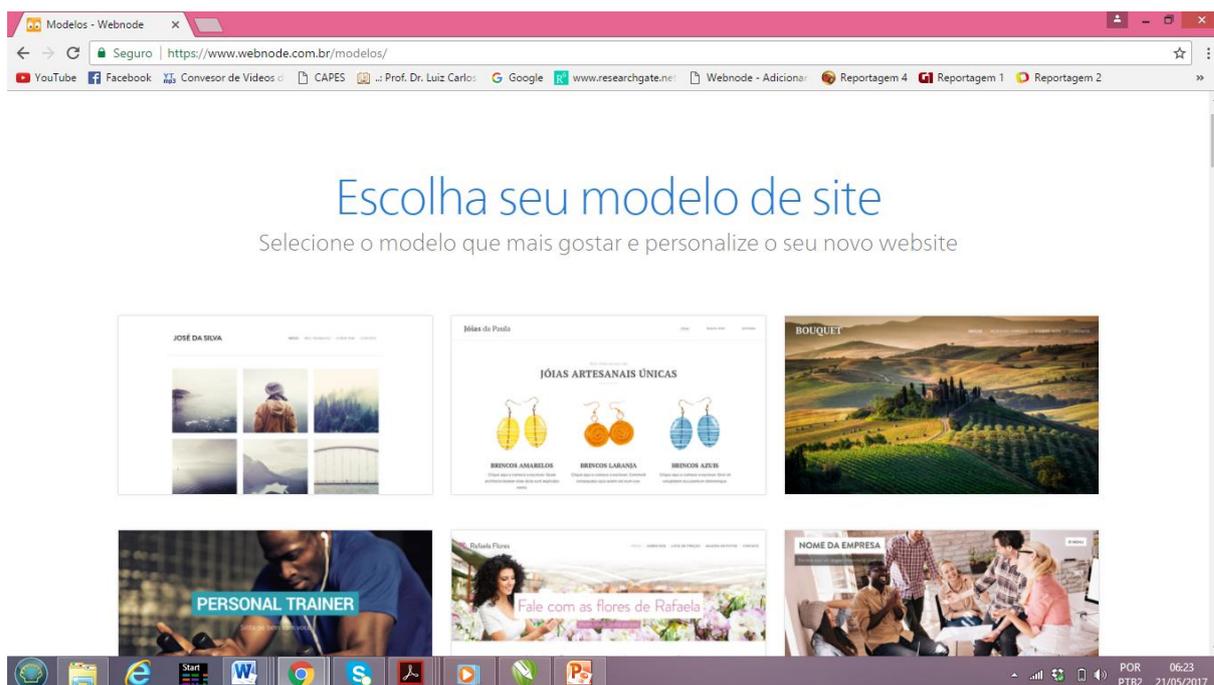
Basicamente o site funciona da seguinte maneira: o primeiro passo é o cadastro que é feito a partir de um e-mail e senha. Depois de criada a conta o usuário escolhe o tipo de site de que precisa: pessoal, de negócios ou loja virtual e

pode escolher dentre as inúmeras opções de modelos, uma que mais se adequa ao seu trabalho.

Depois da escolha do layout do site, começa a parte de “alimentação” do mesmo, momento no qual o usuário escolhe quais temas irão compor o menu inicial, fotos, vídeos, a organização dos textos, como cor, tamanho e tipo de fonte, etc. Por último, após a fase de edição, o usuário publica sua página a qual, já com domínio, fica disponível para ser acessada.

Para a construção do site que hospeda o jornal da escola, primeiramente apresentei aos alunos a plataforma descrita acima. Como eu já havia feito o cadastro no site, mostrei a eles os diversos modelos e opções que a plataforma disponibiliza, conforme aparece na figura abaixo:

Figura 15 - Captura da tela para escolha do layout do site a ser criado

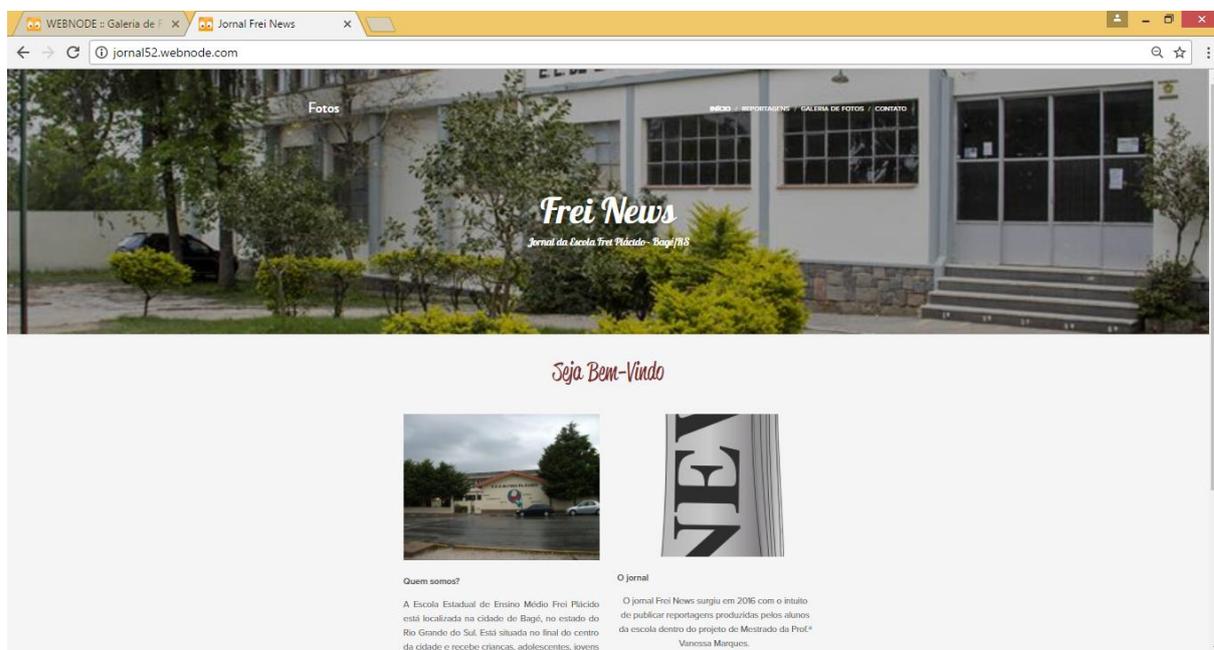


Fonte: Webnode (2017)

Logo após a escolha do modelo, que neste caso foi o *Vinícola Milani*, fizemos, eu com as sugestões dos alunos, alterações que deixaram a página mais próxima de um jornal e identificando a escola. A maior parte das alterações foram em torno das imagens e escolha do menu que integra o jornal, pois as fontes dos

títulos e textos, os alunos decidiram não alterar as que vinham como sugestão no site. Na sequência, à medida que ia inserindo as reportagens, os alunos faziam sugestões da disposição dos textos, imagens e fotografias na página⁴⁹. (figura 16).

Figura 16 - Página principal do Jornal Frei News



Fonte: Webnode (2017)

4.3 LEVEL 9: A apropriação do gênero reportagem digital.

Retomando um dos objetivos específicos que trata da apropriação do gênero reportagem digital, irei analisar as produções textuais feitas pelas duplas/trio.

Para iniciar a análise, é necessário expor como ela foi estruturada e como serão analisados os dados gerados durante a pesquisa. É pertinente ressaltar que os objetivos específicos, os quais já foram descritos no capítulo anterior, nortearam a análise e discussão de dados. Baseio-me nas duas produções feitas pelos alunos durante a SD: a Primeira Produção - que tinha por objetivo diagnosticar as necessidades de aprendizagem para houvesse apropriação do gênero reportagem digital - e a Segunda Produção, doravante chamadas, respectivamente, de PP e SP.

⁴⁹ O jornal pode ser acessado pelo link: <http://jornal52.webnode.com/>

Foram levados em conta como critérios para análise se houve, ou não, a apropriação do gênero reportagem digital, ao lado de cada critério há alguns exemplos que servem para esclarecer cada item:

a) organização da estrutura gramatical das manchetes: presença de verbos, tempo verbal ou ideia de que o fato ocorre no presente;

b) presença de números na reportagem: inclusão de dados estatísticos ou numéricos que justificam a importância do fato abordado na reportagem;

c) preocupação com o contexto de produção e circulação: expor fatos que auxiliem ao leitor a compreender a respeito do lugar de que se fala;

d) inclusão de vozes de outras pessoas: inserção de depoimentos de pessoas relacionadas à temática da reportagem, os quais expressam a opinião das mesmas;

e) presença do discurso direto ou indireto na transcrição dos depoimentos e/ou opinião;

f) conceito mobilizado para a escrita e organização dos dados da reportagem: pirâmide invertida ou pirâmide deitada⁵⁰;

g) presença e organização de recursos hipermidiáticos no texto: inclusão de links para sites com informações complementares.

Em tempo, devo destacar que os dados foram gerados a partir da gravação em vídeo das aulas, textos produzidos no *App Documentos* do Gmail, histórico de edições, arquivo da análise que cada dupla/trio fez da sua PP, com base nas atividades do módulo IV da SD e vídeo reflexivo feito pela professora-pesquisadora. Para a escolha desses critérios foi levado em conta a questão estrutural do gênero proposto e de que forma ele foi produzido e organizado pelos alunos em suas produções textuais.

⁵⁰ Segundo Canavilhas (2006, p.15) Resumidamente a diferença consiste na forma como as ideias estão organizadas no texto. A pirâmide invertida é quando as informações principais da reportagem encontram-se no início, primeiro e segundo parágrafos. Textos escritos a partir do conceito de pirâmide deitada possuem uma progressão de informações, ou seja, no decorrer do texto o leitor encontra dados complementares ao fato abordado na reportagem.

Também ressalto que para auxiliar na compreensão do conceito de Pirâmide deitada convidei duas egressas da Unipampa, as quais participam da produção do Junipampa, para uma roda de conversa com o objetivo de esclarecer ainda mais, para os meus alunos, esse conceito.

A turma que participou da pesquisa iniciou o ano letivo com onze alunos, mas acabou terminando com dez. No entanto, um desses alunos ingressou na turma quando o projeto já havia começado. Ele participou somente da SP, portanto, infelizmente, não será levado em conta seu texto para análise deste trabalho. Os alunos restantes organizaram-se em três duplas e um trio. As duplas eram de meninas e o trio, de meninos. Para organizar melhor a análise dos excertos, definimos um pequeno código para identificá-los (figura 17):

Figura 17 - Códigos que identificam os grupos participantes da pesquisa



Fonte: A Autora (2017)

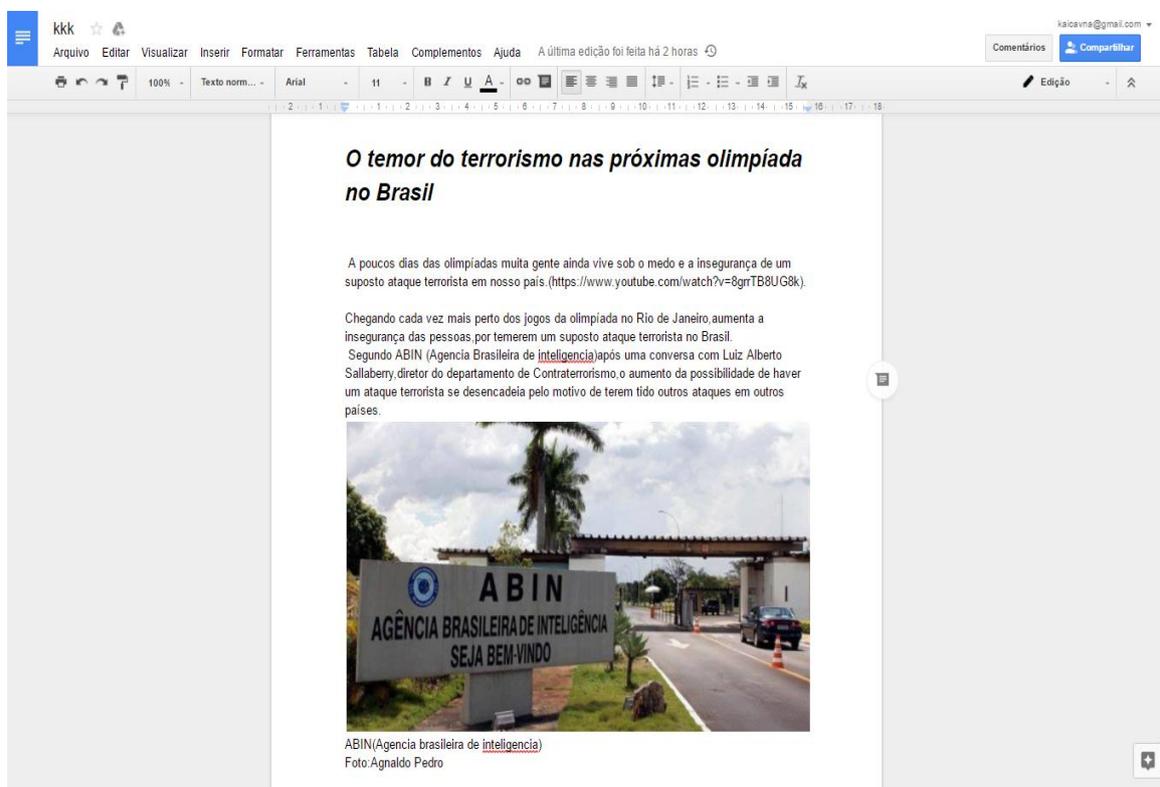
A PP ocorreu entre os dias 03 até 31 de maio, totalizando 15 h/a. Como já exposto anteriormente, o fato desencadeador dessa reportagem foi um debate promovido pelo canal Globo News sobre a segurança na Olimpíada Rio/2016. A escolha desse fato foi por estarmos, àquela época, perto da realização dos jogos olímpicos aqui no Brasil. Uma aula anterior ao início da atividade pedi aos alunos que trouxessem seus fones de ouvido para assistir, cada um no seu netbook⁵¹, o

⁵¹ Utilizei o pronome possessivo não no intuito de assinalar que as máquinas eram dos alunos, mas, sim, para que o leitor entenda que, na escola em que foi feita a pesquisa, os netbooks são numerados de 1 a 60 e cada Aluno possui cadastro em dois desses equipamentos. Essa foi a forma que a escola encontrou de controlar a utilização dos nets, já que é de uso comum para toda a escola.

debate e, enquanto assistiam ou após o término, destacar dados que mais lhe chamaram a atenção. Baseando-se nesses dados é que os alunos começaram a escrever a PP. Nesta seção trago exemplos em que a apropriação do gênero aconteceu efetivamente e outros que não ocorreram e por quais razões.

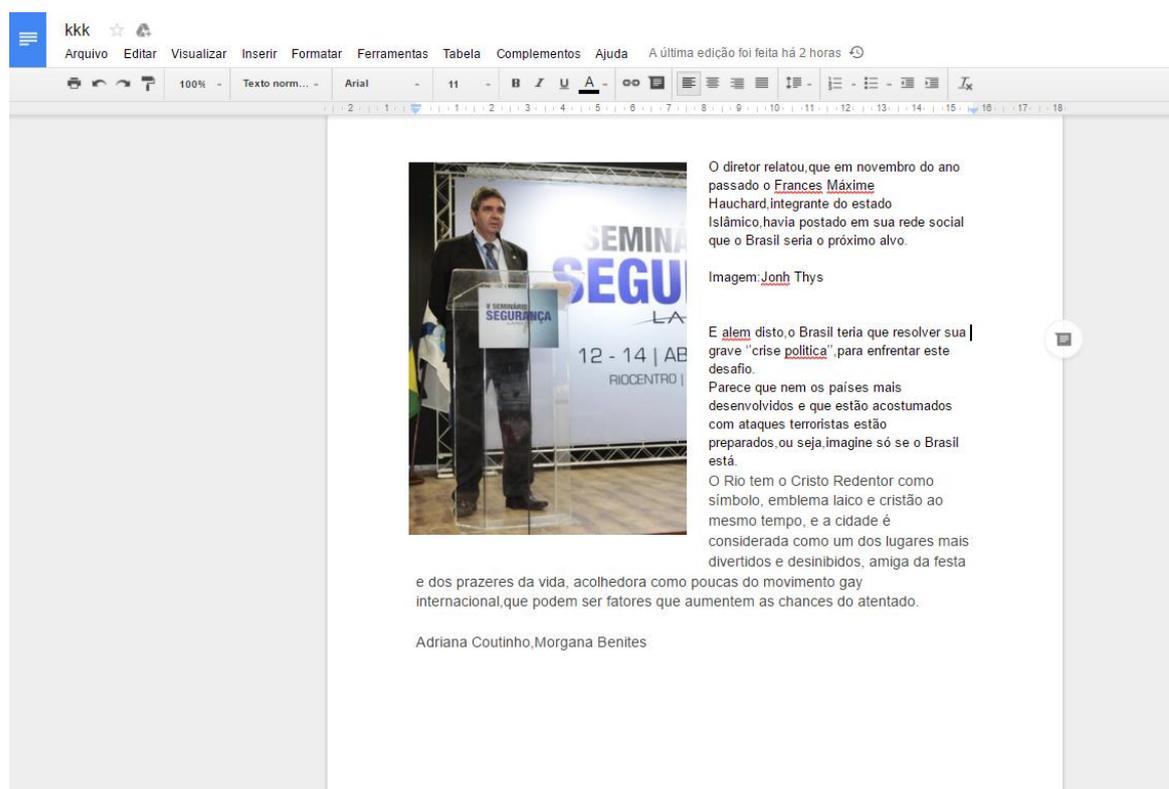
O primeiro caso que irei analisar é do G1AM, o qual a apropriação do gênero, na PP, ocorreu de forma intuitiva, mas, mesmo assim, não foi totalmente efetiva, por vários motivos que explicarei no decorrer da análise. Abaixo, está a reportagem produzida por essa dupla.

Figura 18 - Captura da tela da Primeira Produção do G1AM



Fonte: *Documentos* do Gmail (2017)

Figura 19 - Captura da tela da Primeira Produção do G1AM



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

A manchete da reportagem era “**O temor do terrorismo na próxima olimpíada no Brasil**”. Nesta parte já identificamos um problema na construção desta frase: sim frase, pois não há verbo. Ressalto que os alunos produziram essa primeira reportagem no segundo módulo da SD, portanto não tinham muito conhecimento de alguns elementos que constituem o texto. Mas essa avaliação está baseada na análise da PP frente ao objetivo do módulo IV e os questionamentos presentes nele. Então, quando produziram a PP os alunos não levaram em consideração esse critério, mas quando a avaliaram [a PP] já sabiam da necessidade desse tipo de construção na manchete da reportagem digital. No excerto 1, retirado da aula do dia 13 de junho, mostra que as alunas A e M não haviam percebido que a manchete da reportagem delas não possuía verbo.

Para sanar a dúvida da presença ou não de verbo na manchete, ou a noção de presente que estes títulos possuem, fez com que eu pedisse aos alunos para pesquisarem reportagens aleatórias e observarem a construção verbal das

manchetes, sendo que essa atividade não estava prevista na SD. Então eles chegaram à conclusão que os fatos que geraram as reportagens são tratados no presente, para que o leitor perceba que, mesmo implicitamente, são temáticas atuais e de interesse de um grupo de pessoas.

Destaco que esse diálogo ocorreu em uma roda de conversa para socializar os resultados do módulo V, quando há a retomada da PP, no intuito de analisar essa produção:

Excerto 1⁵²:

Prof.: Analisando a linguagem abordada, observe os verbos empregados na manchete do texto. Qual o tempo verbal que vocês empregaram na manchete?

G1A: Futuro.

G2CJ: Presente.

G3AE: Presente.

G4DLW: Presente.

Prof.: Só vocês utilizaram futuro? (professora se dirigindo o grupo 1)

G1AM: Sim.

Prof.: Por que vocês usaram o futuro?

G1A: Nós utilizamos o futuro porque é uma coisa que eles estão dizendo que vai acontecer, no caso.

Prof.: Tá, mas eles não estão se preparando agora? Ou eles vão começar a se preparar?

G1A: Na verdade eles estão tipo estratégias, porque os de lá, dos Estados Unidos não vieram ainda para cá.

Prof.: Tá, mas mesmo eles não estando aqui eles não estão *se preparando*? Já organizando algo? Quem *se prepara* está fazendo isso agora, entendeu?

G1A: Ah! Entendi. Eles estão fazendo isso agora, no presente.

Prof.: E vocês lembram qual era a manchete da reportagem de vocês?

G1A: O nosso era O temor ao terrorismo.

Prof.: O temor ao terrorismo?

G1A: O temor do terrorismo na próxima olimpíada no Brasil.

Prof.: Mas não tem verbo!

G1A: (olha para sua dupla) Não tem verbo.

G1M: Sim, mas eles estão temendo, não tão?

Prof.: Mas neste caso a palavra está sendo usada como substantivo, tem um artigo antes. Assim A: por exemplo, se fosse **Eu lutei para ter uma vida melhor**, nesse caso *lutei* é verbo. Agora quando eu digo **A luta por uma vida melhor**, *lutar* nessa frase é um substantivo. Não remete à ação.

⁵² Os grifos feitos nesse e nos demais excertos da análise são para dar ênfase à fala.

Nota-se que as alunas não tinham entendimento que uma mesma palavra pode trocar de classe de palavra de acordo com a construção em que ela é utilizada. Porém, ao mesmo tempo, a aluna M compreendeu que “o temor” está ligado à ação verbal e que dá ideia de tempo no presente. Outra questão relevante desta manchete está no fato de as alunas terem usado a mesma ideia presente no título do vídeo utilizado como fato desencadeador da reportagem.

Em relação à presença de dados que demonstram a preocupação em atribuir credibilidade à reportagem, as alunas não utilizaram dados numéricos, no entanto, justificaram a preocupação com a segurança nos jogos com o seguinte parágrafo, retirado da reportagem produzida por elas:

Excerto 2:

a cidade é considerada como um dos lugares mais divertidos e desinibidos, amiga da festa e dos prazeres da vida, acolhedora como poucas do movimento gay internacional, que podem ser fatores que aumentem as chances do atentado.

Nesse trecho as alunas trouxeram fatores alheios à olimpíada para elencar possíveis motivos que facilitariam o ataque terrorista, como, por exemplo, o fato de a cidade do Rio de Janeiro ser “vendida” como uma cidade festiva. Porém, no excerto acima – como em outros presentes nesse mesmo texto - há um exemplo claro do “fenômeno” que ocorre nos trabalhos que recebemos da maioria dos alunos na educação básica: o copiar e colar de textos da internet⁵³.

Rinck e Mansour (2014), entre outros autores, nomeiam esse “fenômeno” como uma prática de letramento de copiar-colar. É uma abordagem polêmica e que divide opiniões, pois os autores defendem que essa prática, que ganhou força com a disseminação do conhecimento através da internet, não deve ser sumariamente proibida, simplesmente, mas, sim, ser utilizada como “uma maneira de se interrogar sobre o ler-escrever no momento digital e de explorar as possibilidades em termos

⁵³ <http://atelier801.com/topic?f=6&t=829720>

de uso da informação e da escrita a partir de fontes” (RINCK e MANSOUR, 2014, p. 19).

Trago essa definição mais para problematizar a respeito das novas práticas de letramento do que mesmo para justificar a utilização desse tipo de recurso na produção escrita dos alunos. No entanto, acredito que o melhor, conforme sugestão dos autores acima citados, é a intervenção de forma que leve o aluno a refletir sobre as questões de autoria a partir das situações em que o copiar-colar aparece nos textos.

Voltando à análise, no dia 03 de maio, antes de começarem a PP, tivemos a primeira, de outras mais que ocorreram no andamento do trabalho, conversa sobre a questão do plágio e da cópia da internet, como mostra o excerto transcrito da gravação em vídeo:

Excerto 3:

Prof.: Ah! Deixa eu dizer uma coisa pra vocês, antes que eu esqueça! *Psii!* Prestem atenção!
Gente, olha só: uma coisa que nós temos, vocês têm que observar é uma coisa chamada autoria, tá?!

Como nós vamos escrever nossa reportagem e essa reportagem nós vamos publicar, nós não podemos copiar nada de lugar nenhum, as palavras devem ser de vocês!

Ah! Por exemplo: eu vou escolher uma das opiniões ... eu vou escolher a opinião da mulher⁵⁴... eu posso usar a opinião dela sim, desde que eu cite que foi ela quem disse e para quem ela disse. Eu posso pesquisar sim na internet alguns dados, desde que eu diga de qual lugar eu tirei esses dados, entenderam?

Nós não podemos mais estar naquela função de *Ctrl+C* e *Ctrl+V* e entregar o trabalho *Ctrl+P*, não! [...] Vocês não podem mais copiar de lugar nenhum, as palavras devem ser de vocês.

Vocês podem dar uma lida em mais de um lugar, para ter a opinião de vocês, para escrever a reportagem. certo?

Ah! E vocês podem digitar tudo no mesmo documento ao mesmo tempo.
(os alunos fazem sinal de afirmativo com a cabeça)

⁵⁴ Ela a qual me refiro no excerto 3 é a Delegada aposentada que participou do debate que serviu como fato desencadeador da reportagem.

Já em relação ou contexto de produção, esse excerto demonstra, também, o cuidado que as autoras tiveram em falar do Rio para quem não é da cidade, dar uma ideia geral da cidade para o possível visitante.

Para incluir vozes de outras pessoas expressando suas opiniões, o grupo agregou (em forma de discurso indireto), ao seu texto, trechos do depoimento do Diretor do departamento Contraterrorismo que o grupo encontrou no site da ABIN, para justificar essa preocupação com o possível ataque terrorista.

Para a organização das informações na reportagem, as alunas mobilizaram o conceito de pirâmide invertida (CANAVILHAS, 2006, p. 15), de forma que a parte mais importante está localizada no início do texto. Nessa reportagem, a temática aparece já no primeiro parágrafo:

Excerto 4:

Chegando cada vez mais perto dos jogos da olimpíada no Rio de Janeiro, aumenta a insegurança das pessoas, por temerem um suposto ataque terrorista no Brasil.

No segundo e terceiro parágrafos elas apresentam a opinião do diretor do departamento da ABIN, a qual foi retirada do site da agência, em discurso direto e justificativas dadas pelo mesmo. No quinto parágrafo há uma conclusão e no sexto mais uma justificativa sobre o porquê do Rio ser um possível alvo, isto é, as informações mais importantes encontram-se no topo da produção textual, à medida que ele vai se desenvolvendo as informações deixam de ser essenciais e passam a ser complementares.

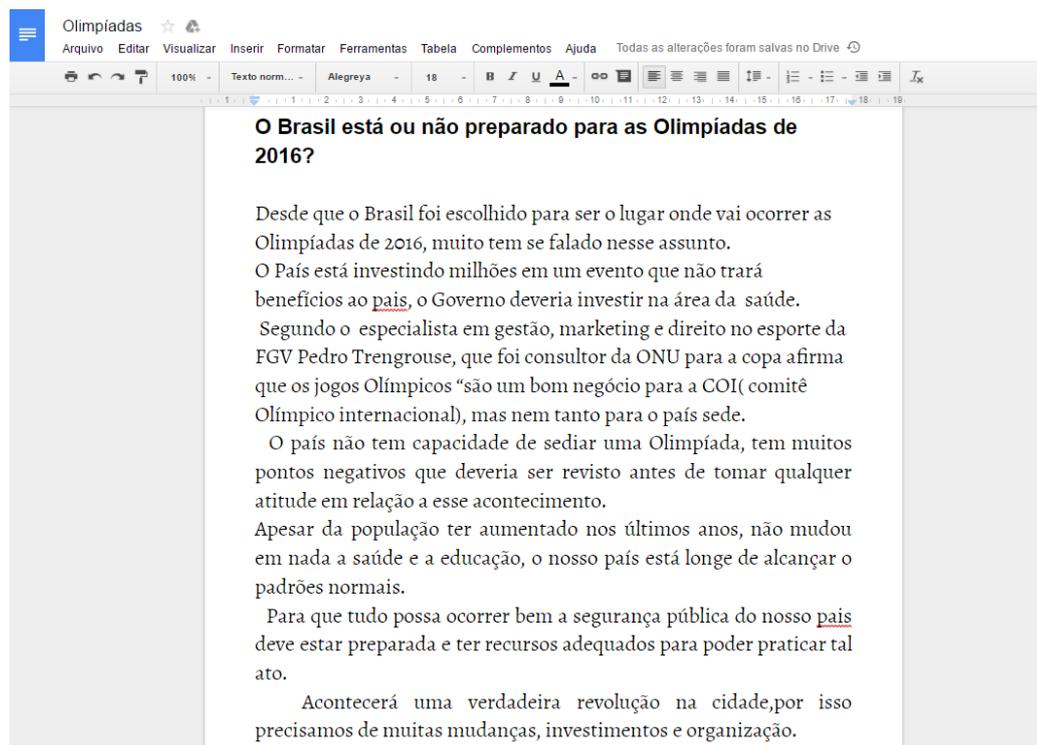
De acordo com Ribas (2004, p. 08-09), no momento em que, na produção para *Web*, começam aparecer links externos, os quais possibilitam ao leitor a ampliação do assunto abordado na reportagem, essa produção está alicerçada no segundo modelos narrativo para *Web*: o Hipertextual. Levando em consideração que era a Primeira Produção, a qual eles não tinham conhecimento de como

produzir uma reportagem digital, as alunas inseriram um link que direcionava o leitor ao vídeo que serviu como fato desencadeador. Quando questionadas o porquê do uso desse recurso, a aluna A respondeu que “seria interessante se as pessoas quisessem saber um pouco mais dessa questão”. Ou seja, as alunas não colocaram o link somente para dizer que, dessa forma, a reportagem seria digital, elas o fizeram para ampliar o sentido de seu texto e, por consequência, deixá-lo multissemiótico e multimodal.

Durante esse trabalho, essa dupla apresentou alguns problemas em relação ao trabalho em grupo, pois a aluna mais velha (A) era muito mais comprometida do que a colega. Outra questão que convém destacar está no fato da aluna mais nova, a M, passar mais tempo utilizando as redes sociais do que mesmo participando das atividades e isso acarretou a sobrecarga de trabalho para a aluna A e quando, por diversas vezes, chamei a atenção da aluna M para auxiliar a colega, ela apagava todo o trabalho realizado.

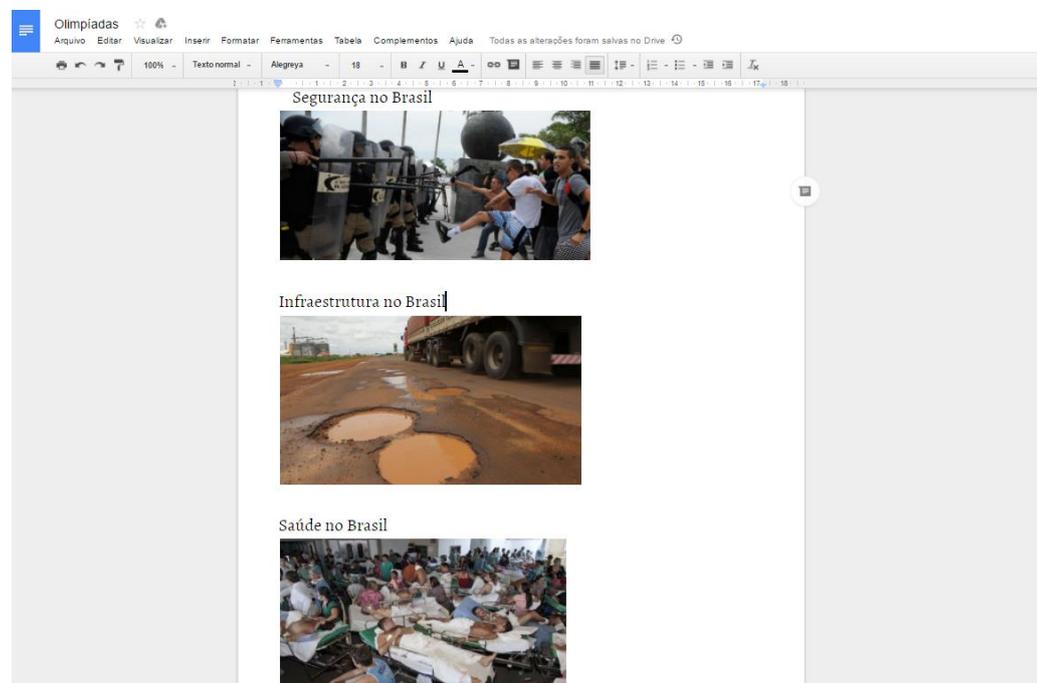
O segundo exemplo de PP foi produzido pelo G2AE, com a manchete “**O Brasil está ou não preparado para as Olimpíadas de 2016?**” (figuras 20 e 21).

Figura 20 - Captura da tela da Primeira Produção do G2AE



Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

Figura 21 - Captura da tela da Primeira Produção do G2AE



Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

A manchete da reportagem é em forma de questionamento e possui a relação temporal de presente, tentando abordar as problemáticas atuais (no caso no ano de 2016) do país.

Os dados que aparecem são mais genéricos, não fazendo relações numéricas ou estatísticas com os fatos apresentados na reportagem, como podemos notar no excerto abaixo:

Excerto 5:

O País está investindo milhões em um evento que não trará benefícios ao país, o Governo deveria investir na área da saúde.

Analisando esse trecho, o leitor consegue ter certeza de que a reportagem irá responder negativamente ao questionamento feito na manchete.

Em relação ao contexto de produção e circulação, a reportagem aborda as problemáticas do país a partir de fotos que ilustram a falta de recursos em determinadas áreas identificadas no texto. Dessa forma, as alunas permitiram ao leitor visualizar melhor as demandas que necessitam de mais apoio do governo, principalmente àqueles que não são do país.

Para justificar ainda mais o erro do país em sediar os jogos, as alunas trouxeram o depoimento, em forma de discurso direto, do especialista em gestão, marketing e direito no esporte da FGV, no entanto, as autoras não mencionaram para qual lugar foi dado esse depoimento.

O conceito de pirâmide invertida foi o mobilizado para a escrita desse texto, pois nos dois primeiros parágrafos já há uma síntese do assunto que será abordado no texto, conforme o excerto abaixo:

Excerto 6:

Desde que o Brasil foi escolhido para ser o lugar onde vai ocorrer as Olimpíadas de 2016, muito tem se falado nesse assunto.

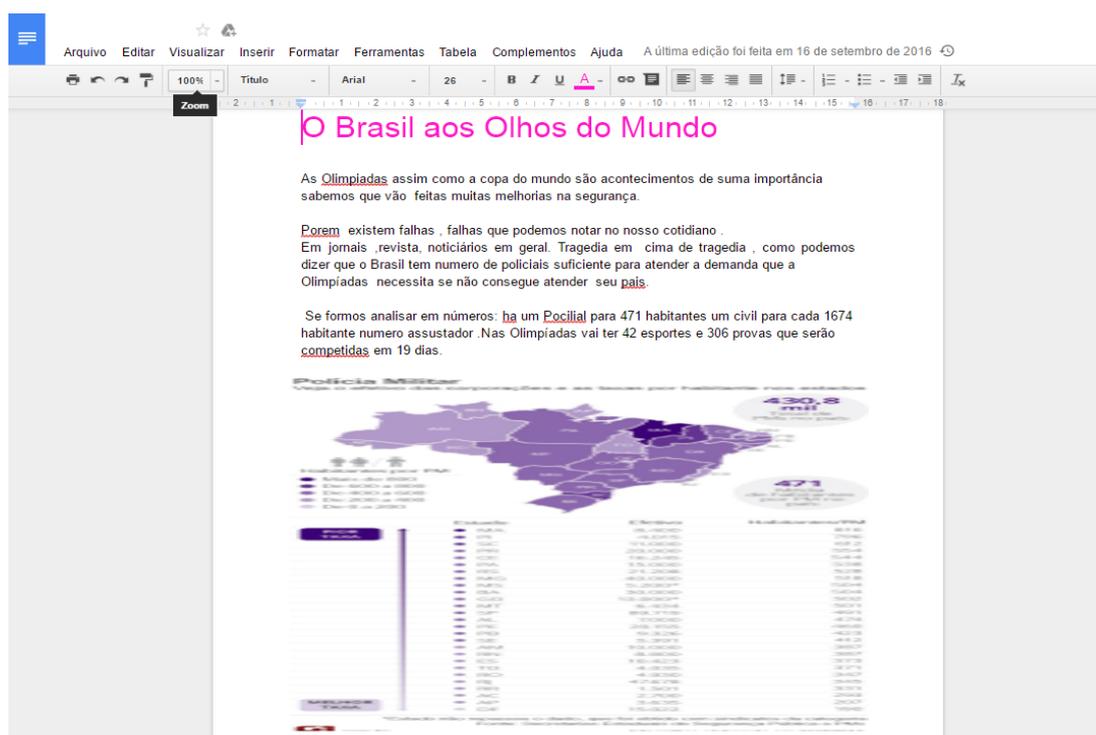
O País está investindo milhões em um evento que não trará benefícios ao país, o Governo deveria investir na área da saúde.

Vale destacar, que a primeira parte do primeiro parágrafo é muito parecida no contido em um artigo publicado no blog CEAB Brasil⁵⁵, o que demonstra, o já anteriormente citado, prática de letramento de copiar e colar informações da internet.

Esta reportagem não traz em seu *corpus* recursos hipermidiáticos que, normalmente, estão presentes em reportagens digitais.

A terceira reportagem oriunda da PP analisada é intitulada “**O Brasil aos olhos do mundo**” e foi produzida pelo G3CJ (figura 22):

Figura 22 - Captura da Tela da Primeira Produção do G3CJ



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Notamos que na manchete não há a presença de verbo, mas está implícita a ideia temporal de que neste momento, 2016, o país está no foco das atenções. No

⁵⁵ CEAB é uma escola de aviação. E o trecho citado está disponível no link abaixo:
<<http://www.ceabbrasil.com.br/blog/index.php/artigos-aviacao/beneficios-das-olimpiadas-de-2016-para-o-setor-de-turismo/>>

decorrer do texto os verbos são utilizados na primeira pessoa do plural, o que demonstra a inclusão das autoras como parte do texto, como aparece no excerto abaixo:

Excerto 7:

As Olimpíadas assim como a copa do mundo são acontecimentos de suma importância sabemos que vão feitas muitas melhorias na segurança.

Os dados numéricos utilizados na reportagem foram transcritos do infográfico retirado do site G1.com, o qual informa a quantidade de policiais militares presentes em cada região do país.

Na reportagem não há a presença de vozes de outras pessoas que poderiam ilustrar ou confirmar o fato abordado pela reportagem, nem de recursos hipermediáticos.

O grande entrave dessa dupla ficou relacionado ao uso do *app Documentos* do Gmail. As componentes do grupo trabalharam muito bem, estavam em constante comunicação para a produção textual, sem que uma sobrepusesse a sua vontade frente a da colega, no entanto produzir direto no computador não foi a tarefa mais fácil, principalmente para a aluna J que na primeira aula dedicada à escrita começou a escrever no caderno para depois passar para o computador, como mostra o diálogo abaixo, extraído da aula do dia 10 de maio:

Excerto 8:

Prof.: Então, agora, vocês vão começar a escrever a reportagem de vocês no *Documentos* do Gmail.

(alguns alunos fizeram negativamente com a cabeça para assinalar que não sabiam do que se tratava).

Prof.: Aquele que eu mostrei para vocês lá na sala de vídeo, lembram? Pois então, é ali que nós vamos produzir nossas reportagens.

[...] *passado alguns minutos na gravação, a professora se aproxima desse grupo.*

Prof.: J o que você tanto escreve nesse caderno?

G3J: Comecei a escrever a reportagem, prof.

Prof.: Nããã! (risos) você vai fazer direto no computador!

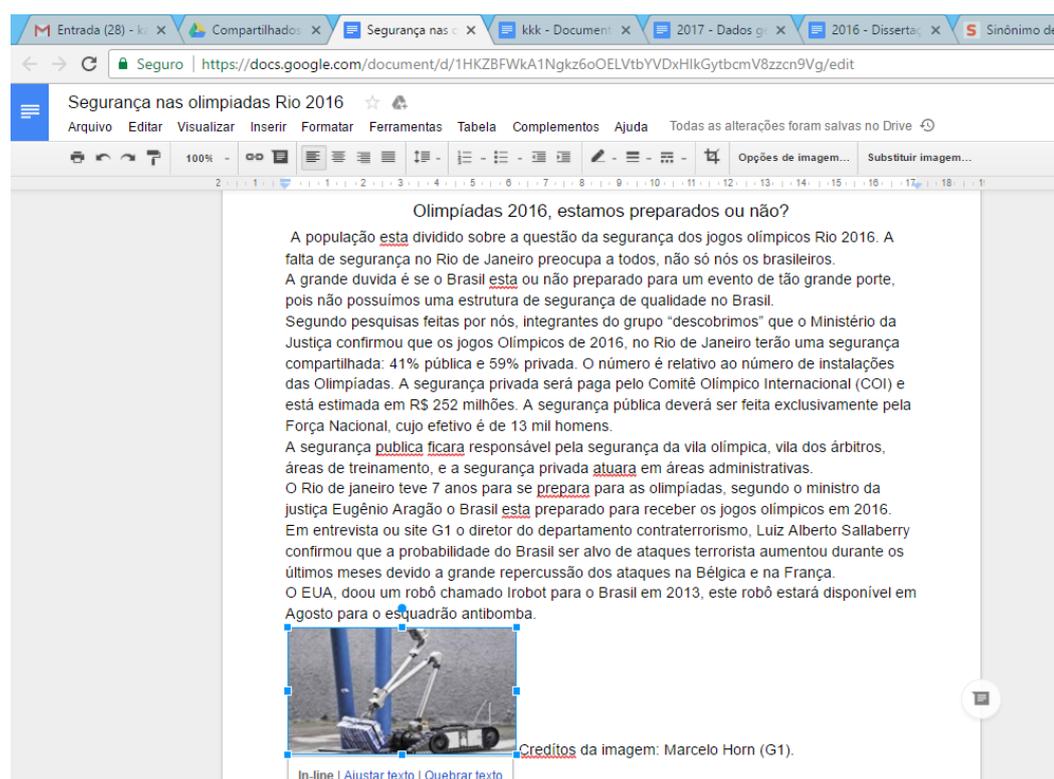
G3J: Mas prof. eu acho melhor fazer no caderno e depois passar no computador.

G3C: Mas é mais trabalho, né professora?
Prof.: Claro! Vamos fazer assim: você guarda esse caderno e escreve direto no computador. Escrever no caderno não nos pertence mais! (risos)
G3J: Não sei se vou conseguir!
G3C: É claro que vai J! Eu vou te ajudar, não se preocupa.
Prof.: Se você tiver alguma dúvida, me chama, ok?!

E, ao analisarmos a reportagem, percebe-se que ela não foi finalizada, justamente porque a aluna J havia apagado o final da reportagem que elas já tinham escrito e, como não me avisaram nada, não conseguimos recuperar.

A quarta e última reportagem analisada é do G4DLW, com o título de “**Olimpíadas 2016, estamos preparados ou não?**” foi produzido pelo trio composto pelos meninos da turma. (figura 23).

Figura 23 - Captura da tela da Primeira Produção do G4DLW



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Na manchete já percebemos que a construção verbal está na primeira pessoa do plural, o que denota a intenção dos alunos em incluírem-se no texto, ou

seja, não só o país, mas a população também. E isso eles deixam claro no excerto abaixo:

Excerto 9:

A falta de segurança no Rio de Janeiro preocupa a todos, não só nós os brasileiros.

E se observarmos o restante da reportagem, os alunos utilizaram em outras ocasiões os tempos verbais da mesma forma. O trio alterna entre primeira e terceira pessoas do discurso.

Para justificar a relevância da temática do texto, os alunos utilizaram três recursos numéricos (excerto 10):

Excerto 10:

Excerto A [...] o Ministério da Justiça confirmou que os jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro terão uma segurança compartilhada: 41% pública e 59% privada.

Excerto B: A segurança privada será paga pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) e está estimada em R\$ 252 milhões.

Excerto C: A segurança pública deverá ser feita exclusivamente pela Força Nacional, cujo efetivo é de 13 mil homens.

Os números foram utilizados para exemplificar a devida atenção que o governo estava dando para segurança nos jogos, para tentar responder positivamente ao questionamento inicial do texto.

Outro recurso utilizado nessa PP foi a inclusão do depoimento de duas pessoas ligadas à organização dos jogos (excerto 11):

Excerto 11:

Excerto A: O Rio de Janeiro teve 7 anos para se preparar para as olimpíadas, segundo o ministro da justiça Eugênio Aragão o Brasil está preparado para receber os jogos olímpicos em 2016.

Excerto B: Em entrevista ou site G1 o diretor do departamento contraterrorismo, Luiz Alberto Sallaberry confirmou que a probabilidade do Brasil ser alvo de ataques terrorista aumentou durante os últimos meses devido a grande repercussão dos ataques na Bélgica e na França.

Percebemos que os depoimentos foram transcritos na forma de discurso indireto, que essas informações foram buscadas pelos alunos e, não menos importante, o fato de citarem o veículo para o qual a entrevista foi dada.

O conceito mobilizado para a escrita da reportagem foi o da pirâmide deitada, pois nos dois primeiros parágrafos há questionamentos que reforçam a ideia da manchete da reportagem. No decorrer do texto, mais precisamente do segundo ao quarto parágrafos, os alunos vão disponibilizando informações que permitem ao leitor inferir a resposta mais adequada para a pergunta inicial. Em relação ao uso de recursos hipermediáticos, o trio não os utilizou em seu texto.

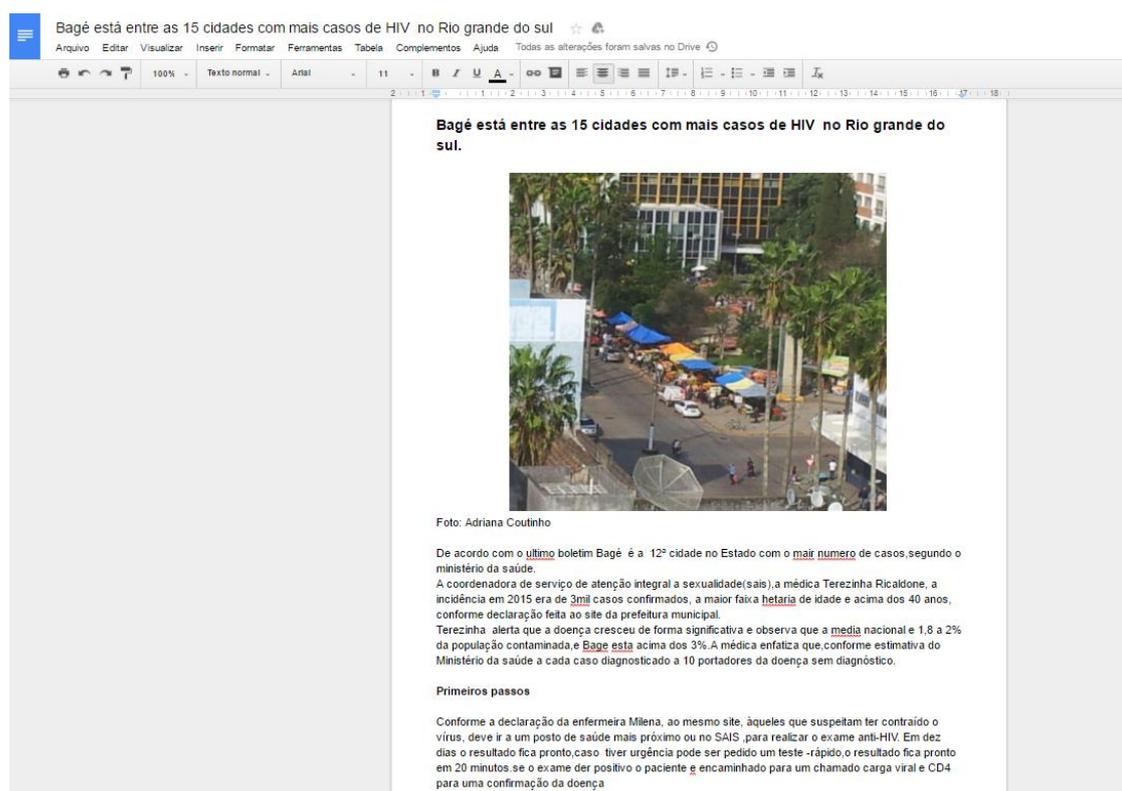
Ao final da análise das PP, pude perceber que algumas questões não estavam claras, tais como a construção verbal presente na manchete, a ausência de recursos hipermediáticos nos textos, a pouca preocupação com o leitor que vai ter acesso à reportagem, o fato de que algumas reportagens possuem cópias de trechos de outros textos disponíveis na internet e que a manchete de algumas reportagens remeterem à ideia da primeira pergunta feita no debate serviu como fato desencadeador da reportagem.

Essas problemáticas foram levantadas durante a SD, mais precisamente na realização do módulo V, o qual possui como atividade a análise, pelos próprios autores, da sua PP. Neste momento eles puderam perceber diversos pontos que deveriam ser observados para a Segunda Produção.

Essa segunda parte de análise é referente ao conjunto de textos da SP⁵⁶. As reportagens dessa etapa também serão analisadas de acordo com os mesmos critérios da PP.

A primeira a ser analisada é do G1AM, com o título “**Bagé está entre as 15 cidades com mais casos de HIV no Rio grande do sul**” (figura 24).

Figura 24 - Captura da Tela da Segunda Produção do G1AM



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

O título da SP está melhor estruturado frente ao que a dupla produziu na PP, pois há a inclusão do verbo no presente o que possibilita ao leitor perceber que a problemática apresentada é atual e um problema de saúde pública para a cidade. É importante destacar que o título surgiu de uma conversa entre a aluna A e sua vizinha que é funcionária do SAIS aqui da cidade de Bagé. A referida aluna ficou espantada com a posição que ocupa a nossa cidade no ranking estadual de casos de AIDS.

⁵⁶ Essa produção ocorreu entre os dias 12 de julho e 09 de agosto, totalizando 10h/a. Informamos, também, que tivemos recesso escolar no final de junho.

Para justificar a informação contida na manchete, as autoras trouxeram percentuais e números presentes no site da Prefeitura de Bagé, os quais foram informados pela coordenadora do SAIS.

A preocupação com o contexto de produção e circulação ficou evidente durante todo o texto, pois as alunas agregaram à reportagem informações a respeito do exame, por exemplo, que não é de conhecimento do público em geral.

Outra conversa que tivemos por diversas vezes foi a respeito da voz que seria incluída na reportagem deles, ou seja, quem seria essa pessoa a qual eles dariam um espaço na sua reportagem e qual a relevância dela para compor o texto, nessa reportagem, por exemplo, as alunas utilizam, também, a fala da mesma coordenadora, de uma enfermeira e da assistente social, as duas primeiras através do discurso indireto e a última, direto, para ilustrar a reportagem com informações necessárias a respeito da prevenção, exames e novos diagnósticos. Estes depoimentos foram extraídos do site da prefeitura, mas ao contrário do que fizeram na PP, as alunas informaram que a declaração havia sido dada para o referido site.

Diferentemente da PP desse mesmo grupo, a qual aparecia todos os dados nos primeiros parágrafos, na SP as alunas mobilizaram o conceito de pirâmide invertida, pois elementos importantes referentes ao fato da reportagem estão ao longo de todo o texto.

Destaco que a minha intervenção nessa reportagem foi a respeito da observância das alunas na escrita de algumas palavras e a respeito da forma em que elas poderiam apresentar os dados, ou seja, lembrei-as de que era essencial trazer ao texto as fontes das quais elas haviam tirado os dados numéricos, por exemplo.

O recurso hipermediático utilizado foi um link que remete a outra notícia sobre esse mesmo fato, no entanto ele não está mais disponível, pois houve troca na gestão da prefeitura e o antigo site foi substituído.

A segunda reportagem intitulada “**A diferença que pesa na sociedade**”, foi escrita pela dupla G2AE (figura 25).

Figura 25 - Captura da Tela da Segunda Produção do G2AE

Reportagem
Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda

100% - Texto norm... - Arial - 11

A diferença que pesa na sociedade.

O termo Homofobia teria sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos nos anos 70 e a partir dos anos 90, teria sido espalhado ao redor do mundo. Homofobia significa a repulsa ou preconceito a homossexualidade ou homossexual, o termo é utilizado para mostrar o medo irracional contra a homossexualidade ou da pessoa homossexual.

Crédito da foto: Divulgação

Diariamente vemos na televisão, rádio, jornal e internet casos de violência contra homossexuais, e muitos desses casos acontecem no âmbito familiar, escolar, de trabalho e na sociedade em geral. E vemos que cada vez mais vem crescendo o numero de casos de violência com homossexuais. Segundo o GGB (Grupo gay da Bahia) A média anual de homicídios entre 2008 e 2015 é de 275,6. A população LGBT sofre também outros tipos de agressão a cada instante. Somente no ano passado, o Disque Direitos Humanos da Presidência da República (Disque 100) recebeu quase 2 mil denúncias. O Brasil também lidera o ranking do assassinato de transexuais.

Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

Figura 26 - Captura da Tela da Segunda Produção do G2AE

Reportagem
Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda

100% - Texto normal - Arial - 11

LGBT mortos no Brasil em 2015

Proporção (%)

Categoria	Proporção (%)
Gay	52
Transexual	37
Lésbica	5
Bissexual	3
Hétero confundido com LGBT	2
Amante de transexual	2

Fonte: Grupo Gay de Bahia

Sociedade Homofóbica

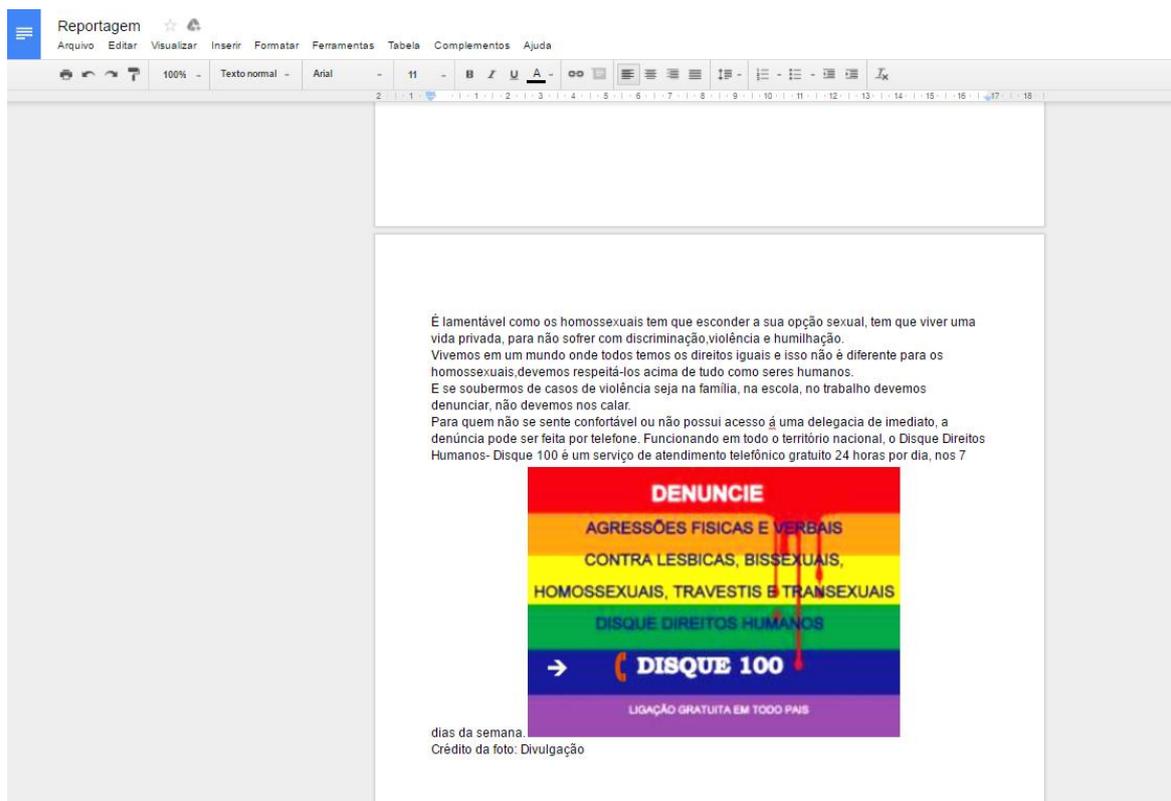
Vivemos em uma sociedade homofóbica e preconceituosa. Isso vem de anos e cada vez aumenta mais. As pessoas se acham no direito de discriminar as pessoas por serem diferentes. Os homossexuais são tratados como aberração pela sociedade, são visto como maus exemplos, e maioria é discriminado pela família. A grande maioria da população se recusa em aceitar os homossexuais, os homofóbicos podem reagir diante dos homossexuais com calúnias, difamação, discriminação, agressão verbal em alguns casos a agressão pode lavar o óbito. Mesmo com o avanço e informações, a sociedade gay sofre com violência e discriminação.

Desafios do cotidiano

Os desafios que os homossexuais enfrentam no seu cotidiano, só tem aumentado, começa na infância e termina no seu último piscar de olhos. Os homossexuais sofrem muito preconceito na escola e enfrentam dificuldade na vida adulta para conseguir um emprego, são poucos homossexuais que ocupam cargos. Segundo uma pesquisa feita pelo "UOI Educação" revela que 87% da comunidade escolar tem preconceito contra homossexuais. O bullying começa dentro da sala de aula com piadas, discriminação, gangues e alguns casos são empurrados para baixo do tapete, em casos mais graves crianças e adultos sofrem com ameaças de seus agressores, são obrigados a fazer coisas contra a sua vontade. Mas a triste realidade é que muitas crianças, adolescentes e adultos sofrem calados, alguns entram até em depressão e são levados a óbito por si mesmo, ou, por seus agressores. Alguns jovens revelam que queriam ser heteros, pelo simples fato de sofrerem de mais. Mas mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a sociedade LGBT não desiste da luta todos os dias pelo se direito.

Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

Figura 27 - Captura da Tela da Segunda Produção do G2AE



Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

Analisando a manchete podemos inferir que essa “diferença” ainda ocorre, porque o tempo verbal em que foi escrito o título é o presente, no entanto só iremos saber sobre qual diferença o texto fala, quando o lemos.

A reportagem aborda a temática da homofobia a partir de dados estatísticos, percentuais e gráficos que ilustram claramente a forma como o texto foi conduzido, isto é, alertando ao leitor sobre o aumento de crimes e casos de discriminação aos LGBT, como mostra os excertos abaixo:

Excerto 12:

Excerto A: Segundo o GGB (Grupo gay da Bahia) A média anual de homicídios entre 2008 e 2015 é de 275,6.

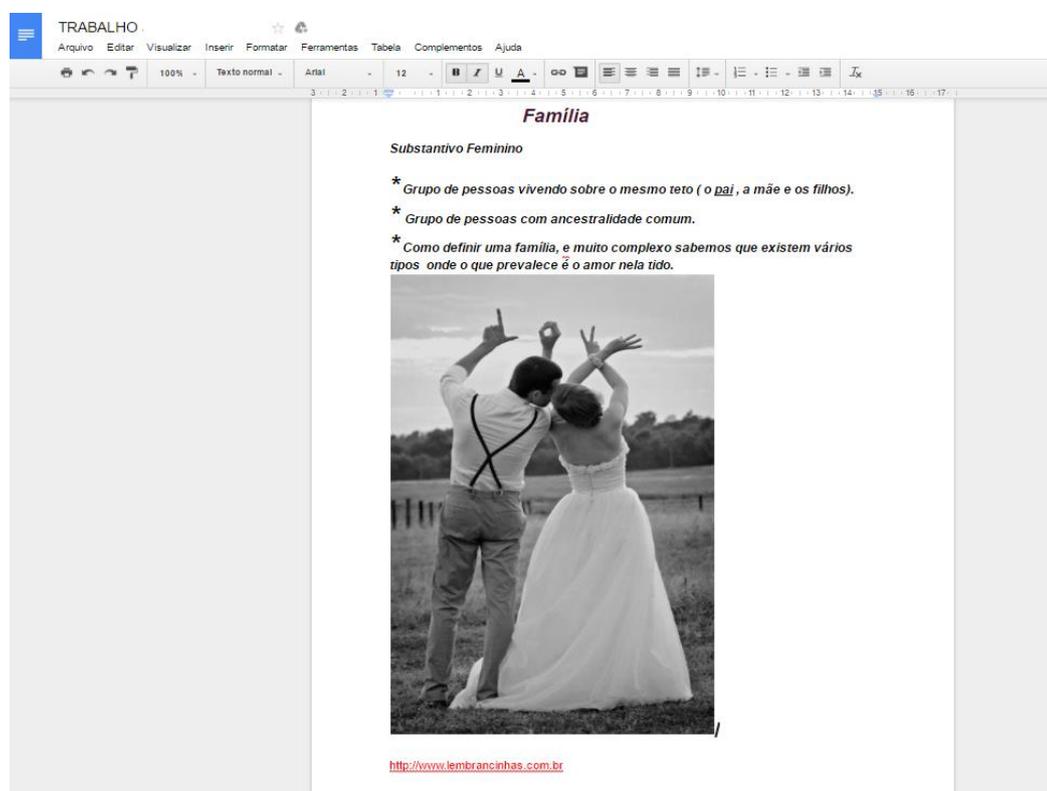
Excerto B: Segundo uma pesquisa feita pelo “UOI Educação” revela que 87% da comunidade escolar tem preconceito contra homossexuais.

Um fato interessante que convém ser destacado está na ausência de depoimentos ou opiniões de pessoas ligadas ao tema da reportagem, mas não que isso tenha descaracterizado a mesma, pois a quantidade de fatores e situações contribui bastante para a construção do texto.

Por fim, o texto não possui recursos hipermidiáticos como, por exemplo, link e vídeo.

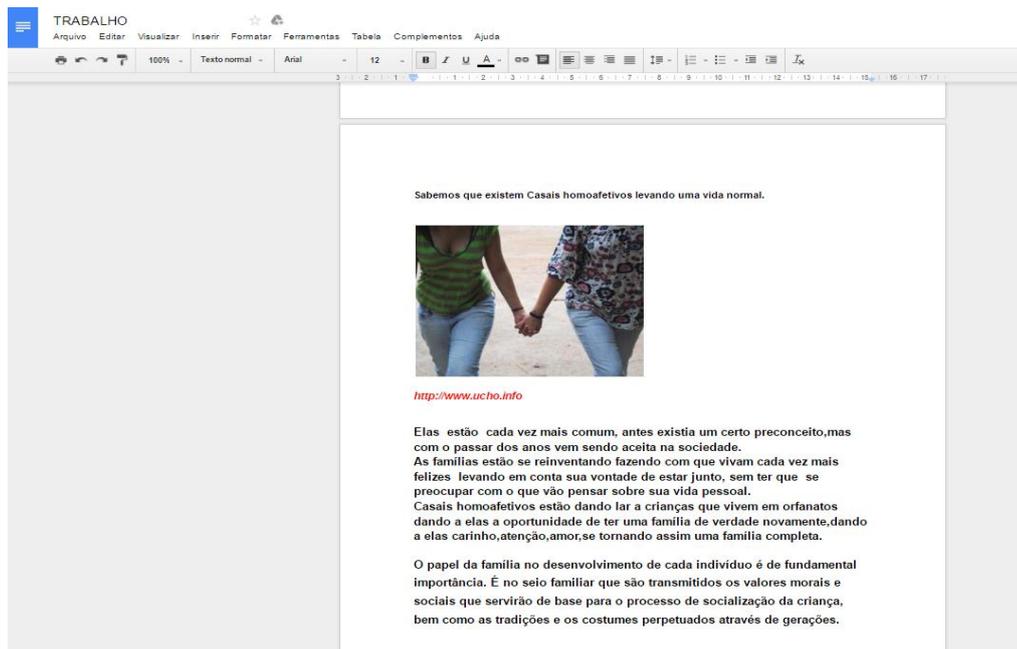
A terceira SP, a ser analisada, foi produzida pelo G3CJ e possui o título “**Família**” (figura 28).

Figura 28 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ



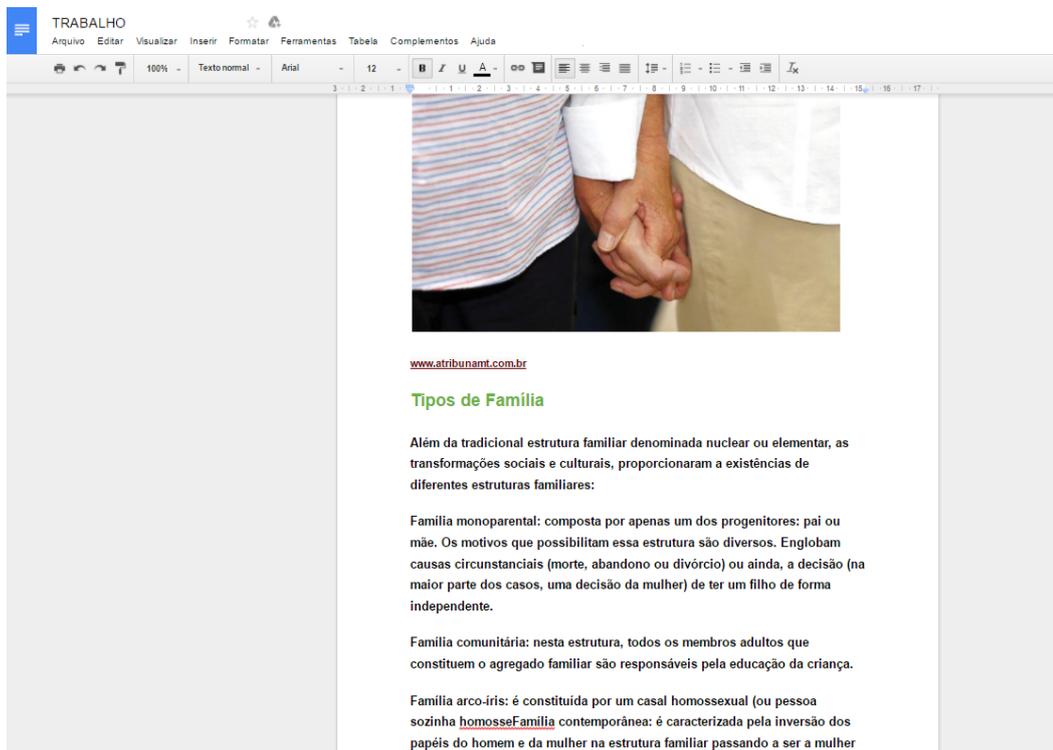
Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Figura 29 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ



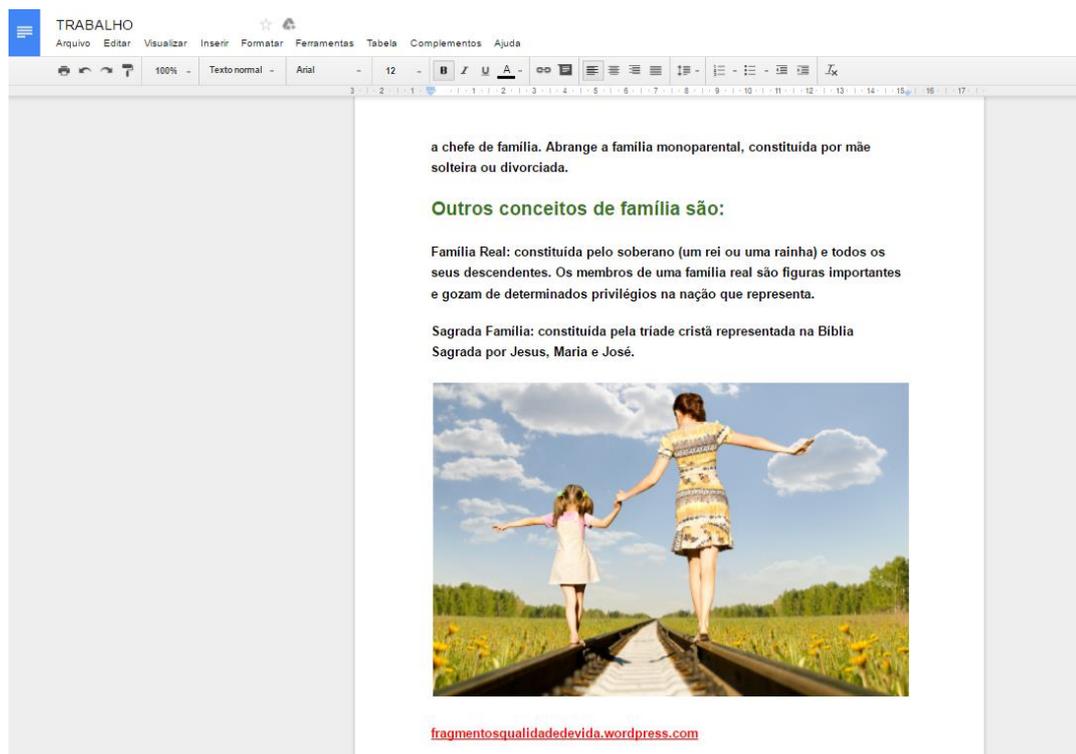
Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Figura 30 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Figura 31 - Captura da tela da Segunda Produção do G3CJ



Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

Essa reportagem aborda a temática família sobre a ótica das novas composições familiares. Na manchete não fica claro, pois só há a palavra “**Família**” sem qualquer menção ao tempo em que esse fato é mais pertinente.

Nessa reportagem, as autoras tentam situar o leitor a respeito das composições familiares presentes na atual sociedade. No entanto, o texto traz informações genéricas e de senso comum, como, por exemplo, no excerto abaixo:

Excerto 13:

Sabemos que existem Casais homoafetivos levando uma vida normal.

Neste excerto, por exemplo, as alunas poderiam ter agregado a essa afirmação dados estatísticos que o comprovem, ou, ainda, trazer o depoimento de pessoas que tenham propriedade sobre esse assunto. Há, também, a presença de

trechos que são cópias de outros sites e/ou blog, os quais não são informados na reportagem.

Em relação aos recursos hipermidiáticos, no texto há links, os quais levam o leitor para sites que serviram como base para a escrita da reportagem.

Mesmo sendo, essas alunas, muito dedicadas, a escrita e organização da SP não atendeu aos critérios para a apropriação do gênero Reportagem Digital.

A última reportagem a ser analisada é a intitulada “**Todos são Amantes do Cartola**”, do grupo G4DLW, o trio dos meninos. Na manchete já percebemos que o efeito de sentido convida o leitor a acessar a matéria, pois se “**Todos são**”, quem ainda não é tem a curiosidade de saber o porquê. Mas esse título surgiu de uma inferência minha antes da reescrita da SP: a primeira manchete dizia somente **Cartola FC**. Então, em uma conversa com o trio, perguntei se a reportagem era somente sobre o jogo, que foi criado pelo núcleo esportivo da emissora Rede Globo e que tem por objetivo criar times de futebol fictícios a partir dos jogadores que participam do Campeonato Brasileiro real, ou seja, que tinha por objetivo informar ao leitor sobre o que era esse jogo. O aluno D disse que não, pois, segundo o grupo, havia “histórias de pessoas que se destacaram nesse *game*, tutoriais de como começar a jogar”, entre outros. Foi então que pedi para que refletissem se essa manchete conseguia exprimir todas as informações que eles recém haviam relatado. Por isso houve a reescrita da manchete.

No exemplo abaixo, os alunos utilizaram diversos dados para destacar a importância desse jogo no cenário virtual.

Excerto 14:

“Em **2016** o cartola atingiu mais de **3,5 milhões e meio** de usuários em todo o Brasil, nesse ano foi criado o Cartola Pro, que existe um taxa de inscrição de **39,90R\$**; os maiores pontuadores das rodadas concorrem a diversos prêmios.”

Quando questionados o porquê da utilização desses dados, G4D respondeu oralmente: “nós pensamos que nem todo mundo conhecia o jogo, então ficava mais

fácil para quem vai ler a matéria e se *ligar* que virou uma febre”. Nesta fala e no exemplo, percebemos o quanto é importante o autor do texto levar em consideração o público leitor. Mas essa resposta não foi dada intuitivamente. No módulo V, ao retomarmos a PP, houve uma conversa sobre o público alvo, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 15:

Prof.: O contexto de produção e circulação: Para qual público foi produzida a reportagem de vocês?

G2E: Todo público.

Prof.: Que público?

G2E: As pessoas. Todo mundo.

Prof.: Tá, mas todo mundo? Do tipo: uma criança de oito anos vai entender a reportagem de vocês?

G2E: Se a mãe dela ler para ela, sim... (*risos*)

Prof.: Não... estou dizendo que se uma criança de oito anos...

G2A: Se ela souber ler... sim (*risos*)

Prof.: Se ela souber ler, ela vai entender?

G2A: Não. (*risos*)

G1M: Mas a minha filha entenderia!

Prof.: Tudo bem que ela entenderia, mas sozinha? Sem você explicar para ela?

G1M: Ah! Sozinha não!

Prof.: Então, guris! Vamos pensar: essa reportagem é para o contexto infantil?

G4L: Não!

Prof.: Ah! Então, se não é para o contexto infantil, não é que a criança não vai entender, mas é que não vai fazer parte do universo dela.

[...]

Prof.: Eu não estou dizendo que a reportagem de vocês não vai ser entendida por ninguém, estou dizendo que para o universo infantil é mais complicado, porque a linguagem não é adequada para este contexto. Mesmo que vocês fossem abordar um tema mais adulto, mas voltado, por exemplo, para o universo de princesas, monstros, alienígenas, Ben 10 eles iriam entender. Fora isso fica um pouco mais difícil nessa idade.

Prof.: Então, esse conteúdo das reportagens de vocês pode ser facilmente assimilado por um público infantil?

G4L: Não.

Prof.: Ah! Então não é para todos os públicos.

G1A: Eu coloquei para o público adulto.

Prof.: Ah, sim! Quem mais?

G4D: Turistas, atletas.

G1A: Pessoas que se interessam por esporte.

G3C: Público que quer saber sobre a olimpíada.

Prof.: Aham! Percebam que, mesmo que vocês não tenham pensado nisso, a

reportagem de vocês é destinada para um público um pouco específico. E é por isso que eu sempre tenho que levar em consideração para quem eu vou escrever. [...]

Esse excerto também foi extraído da aula do dia 13 de junho, a qual tínhamos que analisar e refletir sobre a PP. É necessário esclarecer que essa foi a primeira conversa sobre a temática do público-alvo. Quando começaram a escrever a SP, retomei esse assunto e fiz os alunos relembrem da importância de levar em consideração quem vai ler a reportagem.

A escrita da reportagem do G4DLW foi feita a partir do conceito de pirâmide deitada, porque o fato não se esgota no início do texto e, sim, há dados importantes que colaboram para completá-lo do início ao fim.

Ainda nesta reportagem estão presentes recursos hipermediáticos como vídeos que explicam como um jogador pode criar e escalar o seu time. Também há fotos que não só ilustram a reportagem, mas integram o texto como, por exemplo, as capturas de tela que servem para explicar o que são *scouts*⁵⁷. (figura 32)

Figura 32 - Captura da tela da Segunda Produção do G4DLW



Fonte: Captura da Tela do Webnode (2017)

⁵⁷ É o desempenho dos jogadores de um modo mais completo, mostra quantos gols os jogadores marcaram, quantas roubadas de bolas, quantas defesas, entre outras coisas.

Vieira e Silva (2014) explicam, com base nos postulados de Kress (2010) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001), que o autor, no caso da reportagem, tem a opção de escolher entre os textos monomodais e multimodais aquele que se adapta ao efeito de sentido que se pretende ao produzir um texto, ou seja, ao escrever essa reportagem os alunos decidiram por utilizar outros recursos, e não só a escrita, para dar um sentido mais amplo ao assunto da reportagem, proporcionar ao leitor outras possibilidades de leitura.

Para sintetizar essa análise, elaborei um quadro-resumo dos critérios que foram levados em conta para a escrita desta seção e em qual(is) produção(ões) ele(s) aparece(m).

Tabela 8 - Tabela síntese da análise

Critérios analisados	G1AM		G2AE		G3CJ		G4DLW	
	PP	SP	PP	SP	PP	SP	PP	SP
a) organização da estrutura gramatical das manchetes	Em parte	Sim	Sim	Sim	Em parte	Não	Sim	Sim
b) presença de números na reportagem	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
c) preocupação com o contexto de produção e circulação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
d) inclusão de vozes de outras pessoas	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
e) presença do discurso direto ou indireto na transcrição dos depoimentos e/ou opinião.	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim

f) conceito mobilizado para a escrita e organização dos dados da reportagem: pirâmide invertida deitada.	Invertida	Deitada	Invertida	Deitada	Invertida	Deitada	Deitada	Deitada
g) presença e organização de recursos hipermediáticos no texto	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: A autora (2017)

Ao final da análise pude notar o quanto a SD mobilizou os saberes dos alunos para apropriação do gênero reportagem digital, ou seja, houve uma diferença significativa da PP para a SP no que se refere à contemplação dos critérios para a produção do gênero, conforme mostrou o quadro comparativo acima. Isso não significa, também, que na SP não houve problemas de ordem técnica, como o caso do G3DLW em que o aluno L apagou, por descuido, todo o trabalho realizado, o qual recuperei rapidamente. Ou problemas na produção escrita que no caso da primeira versão do SP do G1AM, por exemplo, a minha intervenção foi necessária para que a reportagem ficasse o mais próximo do gênero em estudo. Ou, ainda, na SP do G2CJ que não conseguiu atender todos os critérios previamente estabelecidos para a produção da reportagem digital.

4.4 LEVEL 10: A escrita colaborativa, a multiautoria e a autoria multimidiática através do *App Documentos* do Gmail.

Escrever colaborativamente é, de fato, uma tarefa desafiadora para as produções no contexto escolar. Guimarães e Dornelles (2016, p. 249) também constataram que a escrita sob esta ótica, na universidade, foi um processo árduo e

não muito fácil. Mas não impossível. E é isso que tentarei mostrar nessa seção dedicada a análise da escrita colaborativa, a multiautoria e a autoria multimidiática através do *App Documentos* do Gmail.

Os critérios que nortearam essa análise e discussão dos dados gerados foram:

- a) identificar momentos, a partir das aulas gravadas em vídeo, em que a escrita colaborativa aparece e quais estratégias são utilizadas;
- b) presença da intervenção dos alunos, com base no histórico de revisões do *App Documentos*, para a construção do texto;
- c) presença de recursos característicos da autoria multimidiática: inclusão de diferentes mídias para ampliar o significado da reportagem.

As reportagens analisadas são oriundas tanto da PP quanto da SP.

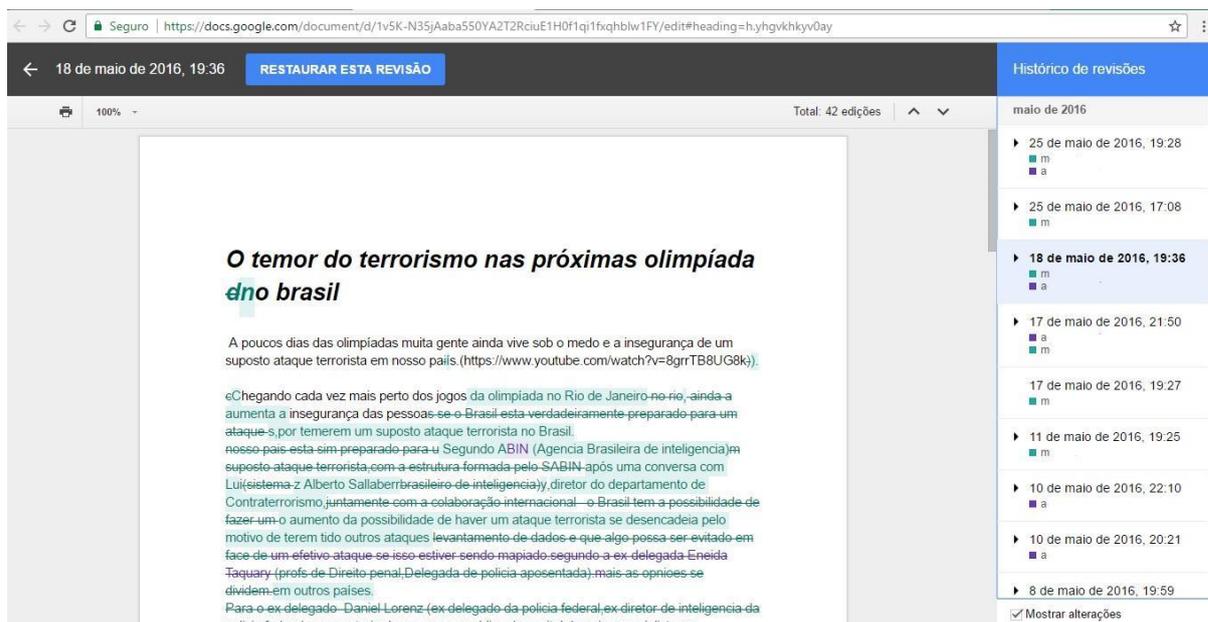
Como já exposto anteriormente, nesse trabalho a multiautoria versa sobre o conceito de corresponsabilidade, onde todos exercem o mesmo papel de igual importância, na produção do texto, corrigindo-o, revisando e reescrevendo (MARCUSCHI, 2008, p. 218). Já para a escrita colaborativa, cabe retomar a fala de Pinheiro (2009, p.216) quando este alerta que para que haja uma escrita colaborativa eficiente, o trabalho em grupo é fundamental. Relembrando que estudos de Pinheiro (2011), Guimarães e Dornelles (2016), com base nos pressupostos de Lowry, Curtis e Lowry (2004), apontam para quatro formas, as mais usuais, de estratégias colaborativas de escrita: “um único autor no grupo de trabalho, escrita em sequência, escrita em paralelo e escrita reativa” (GUIMARÃES; DORNELLES, 2016, p. 13; PINHEIRO, 2011, p. 229). Esses dois conceitos nortearam as atividades de produção multiautoral e escrita colaborativa que foram proporcionadas pela SD.

Antes de descrever a análise sobre a escrita colaborativa, retomo algumas questões que surgiram durante a aula-oficina sobre a utilização do *App Documentos*. A primeira foi a respeito do acesso ao *App*: como havíamos feito a aula-oficina no

dia 19 de abril e a primeira aula do módulo III foi dia 03 de maio, os alunos não estavam muito familiarizados com a ferramenta. Tive que auxiliá-los para acessar o documento novo e compartilhar com sua dupla/trio. A segunda foi a respeito da escrita: os alunos também estavam com dúvida se poderiam escrever o texto ao mesmo tempo, ou seja, colaborativamente com o colega. Refizemos a atividade de compartilhamento e escrita de todos em um mesmo arquivo. Outra dúvida foi do G2AE sobre os comentários que são inseridos no texto: sugeri ao grupo, e para os demais também, que não resolvam, apenas respondam ou insiram outro comentário.

Das reportagens produzidas na PP, pelos quatro grupos, somente em uma a escrita colaborativa não ocorreu efetivamente, pois, ao contrário do exposto acima por Pinheiro (2009), o trabalho em grupo não funcionou muito bem, pois, conforme Guimarães e Dornelles (2016) podem surgir conflitos que impedem o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Essa dupla foi a que mais necessitou da minha intervenção durante a execução da produção escrita, pois as alunas não conseguiam escrever juntas, não existia negociação: o que uma escrevia a outra desfazia. Tivemos que conversar por repetidas vezes, até elas conseguirem chegar a um consenso em relação ao texto. Analisando o histórico de revisões do arquivo da reportagem, percebe-se que uma aluna produziu mais que a outra: 6h/a mais precisamente (figura 33).

Figura 33 - Captura da Tela do histórico de revisão



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

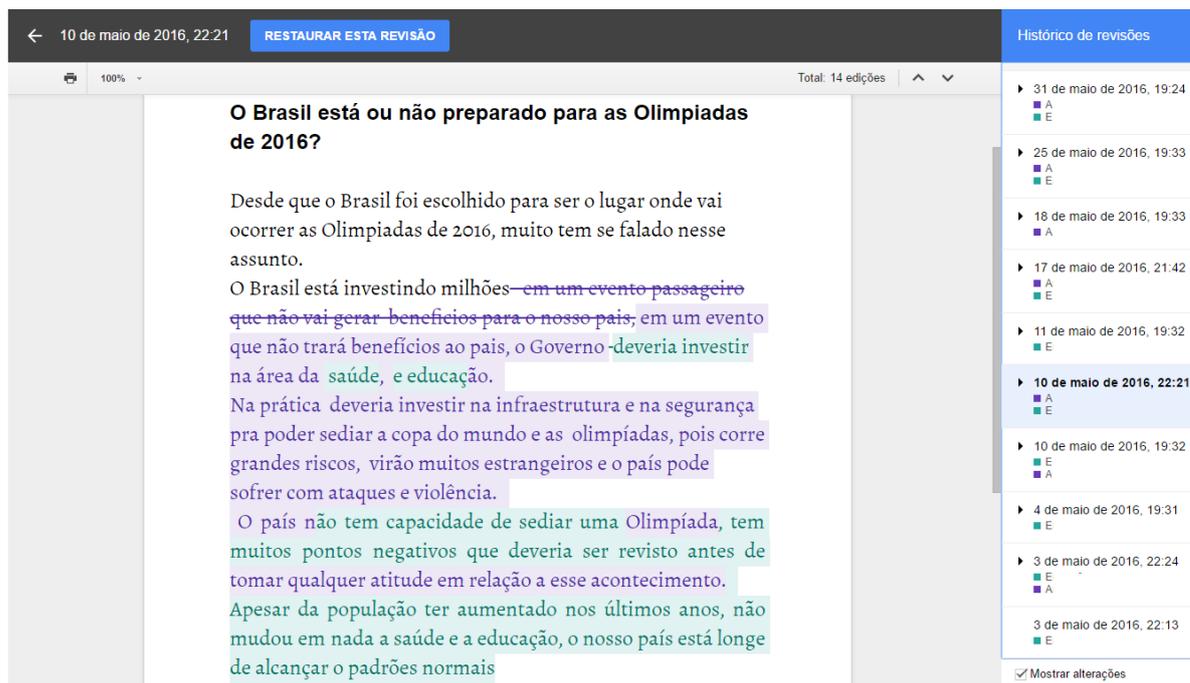
Na figura acima fica clara a intervenção de M no texto produzido. Esse dia, em especial, ela apagou boa parte do trabalho realizado pela colega. Analisando as imagens gravadas dessa atividade, fica bem claro que houve pouca comunicação entre as alunas do grupo. Elas trabalham mais no arquivo, diretamente no computador.

E o que pode ter atrapalhado o processo de escrita? Alguns fatores externos que iremos elencar agora: o primeiro deles está no fato da aluna M não comparecer com frequência às aulas; o outro está no fato dessa mesma aluna ser muito dispersa, em sala de aula: o celular, a rede social e o banheiro eram mais atrativos do que estar em aula produzindo uma reportagem digital.

Já nas outras três reportagens da PP, a escrita colaborativa ocorreu dentro do esperado, que a era a participação de todos com suas contribuições para o crescimento do texto, como será exposto a seguir.

A imagem abaixo ilustra como se realizou o processo de escrita colaborativa na PP do G2AE (figura 34):

Figura 34 - Captura da Tela do histórico de revisão

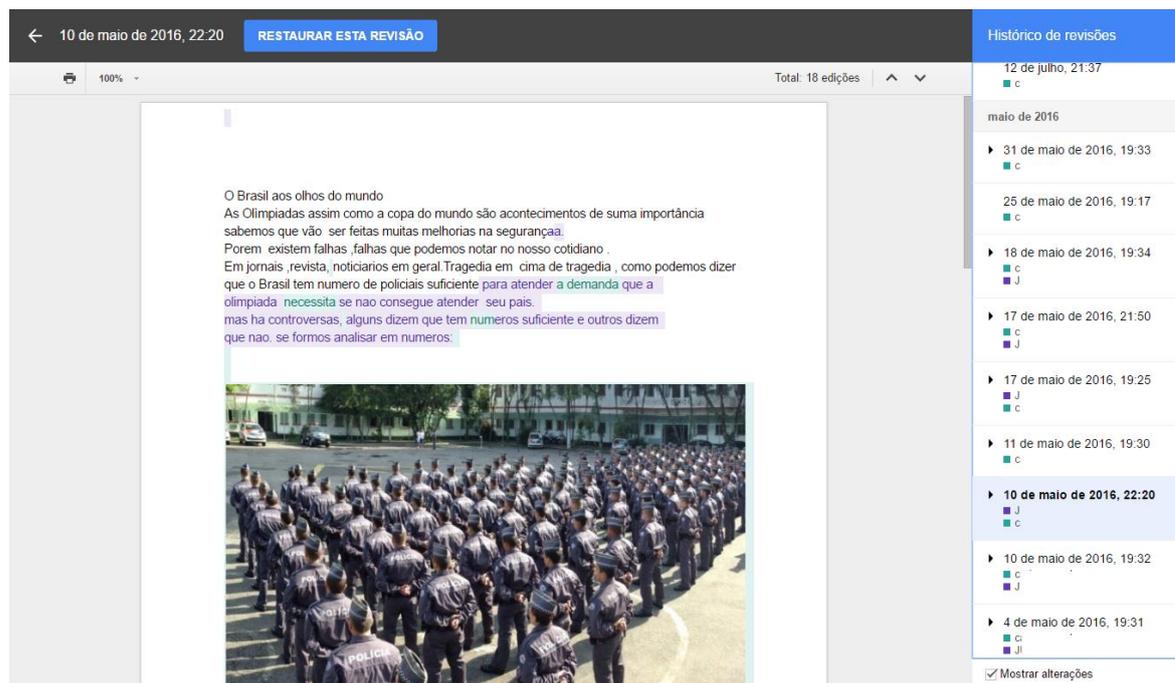


Fonte: Documentos do Gmail (2017)

A imagem do histórico de revisões é referente ao dia 10 de maio, o qual demonstra que a estratégia de escrita colaborativa mobilizada pelas alunas foi a escrita em sequência, pois A (lilás) escrevia inicialmente a ideia e E (verde) complementava, conforme aparece na imagem 34.

Outro exemplo de escrita colaborativa está exposto na figura abaixo:

Figura 35 - Captura da Tela do histórico de revisão

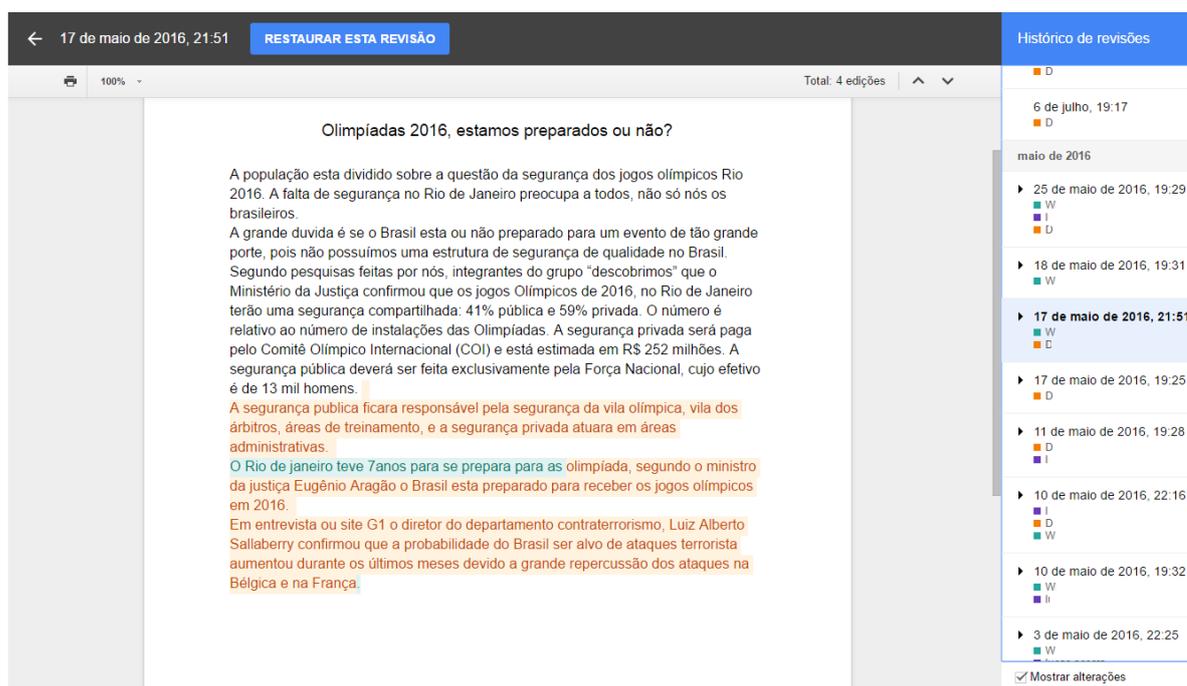


Fonte: *Documentos do Gmail* (2017)

A imagem acima é da reportagem produzida pelo G3CJ, a qual demonstra que a estratégia de escrita colaborativa utilizada, neste dia, foi a sequencial, pois uma das alunas começou o texto com a cópia de trecho de um texto da internet, depois vieram as intervenções tanto da aluna C quanto da J para ajustar o texto baseados a última escrita da colega.

A próxima imagem (figura 36) é da PP produzida pelo G4DLW e mostra as intervenções do dia 17 de maio:

Figura 36 - Captura da Tela do histórico de revisão

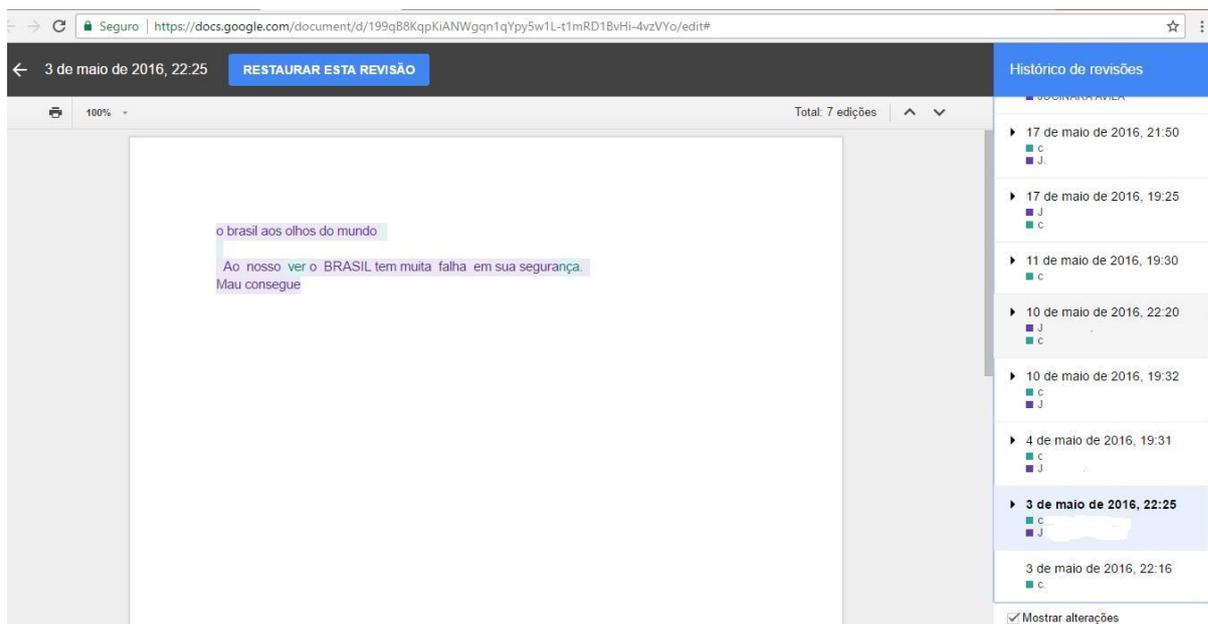


Fonte: Documentos do Gmail (2017)

A estratégia de escrita colaborativa foi sequencial em relação à primeira parte do texto e, também, no dia destacado. Isto é, os primeiros parágrafos do texto, que na imagem aparecem de preto é o resultado da escrita feita pelo aluno L no dia 10 de maio. Duas aulas depois, os alunos D e W continuaram a produção do texto com base no que L já havia inserido no texto em sequência porque, como mostra a figura nas partes laranja e verde, as ideias de D foram complementadas por W no mesmo dia.

Mesmo no início da produção, a escrita colaborativa já acontece, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 37 - Captura da Tela do histórico de revisão



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Nesta figura percebemos que as alunas utilizam a escrita reativa como estratégia de escrita colaborativa, ou seja, a aluna J começa a produzir o texto e a aluna C vai complementando a ideia inicial.

Mais um exemplo de escrita colaborativa, retirado da gravação em vídeo da sala de aula, está presente no excerto abaixo. Nesse momento as alunas estão planejando o texto, começando pela manchete da reportagem e, depois decidem sobre dados que serão acrescentados ao texto:

Excerto 16:

J: Eu escrevi assim o título[...] O que você acha?

C: Acho que tá bom assim.

[...]

Quando C achou um infográfico:

C: Olha o que achei! Acho que dá para colocar no nosso texto já que estamos falando da segurança...

J: Aham, fica bom.

C: Daí colocamos esses dados na reportagem também.

J: (balança a cabeça positivamente)

Fica evidente neste excerto que a estratégia utilizada foi a de autor único, porque a aluna *J* encarrega-se de agilizar o processo de escrita, mas sem antes obter o consenso da aluna *J*.

É necessário assinalar que estes não foram os únicos momentos em que a SD proporcionou atividades que necessitavam a escrita colaborativa: nos módulos I, II e IV também e na SP esse tipo de escrita apareceu.

No módulo I, quando os alunos tiveram que realizar a segunda atividade, por exemplo, foi solicitado que as três respostas fossem registradas no *Documentos*, em um único documento por dupla/trio. Esta atividade demorou 1 hora/aula para ser realizada, o que demonstra a dificuldade dos alunos em utilizar a ferramenta no início da SD. Porém, ao final, o letramento digital deles já estava mais avançado que os problemas foram sendo minimizados.

No módulo II, por exemplo, a estratégia de escrita colaborativa mobilizada foi a em paralelo. A atividade referente a este módulo consistia na organização de reportagens digitais, no intuito de haver a familiarização com gênero. Foi em paralelo porque os alunos dividiram entre os membros do grupo as reportagens que deveriam organizar, para que a atividade se desenvolvesse mais rapidamente.

O próximo critério a ser analisado é a multiautoria presente nas reportagens dos alunos. Não irei analisar separadamente cada reportagem, como foi feito na seção anterior, destacarei partes dos textos que são mais significativos para esse parâmetro.

O primeiro exemplo, como marca de multiautoria, aparece na PP do G3CJ destacada no excerto abaixo:

Excerto 17:

como podemos dizer que o Brasil tem número de policiais suficiente para atender a demanda que a Olimpíadas necessita se não consegue atender seu país.

Como podemos perceber, há o posicionamento explícito das autoras no trecho acima, pois, a partir de um questionamento que possivelmente elas fizeram a si mesmas, as alunas convidam o leitor a (re)pensar sobre a problemática levantada nesse trecho.

O segundo exemplo é também da PP do G4DLW, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 18:

Segundo pesquisas feitas por nós, integrantes do grupo “descobrimos” que o Ministério da Justiça confirmou que os jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro terão uma segurança compartilhada: 41% pública e 59% privada.

Se levarmos em conta a construção do período acima destacado, é correto afirmar que não é usual encontrarmos em uma reportagem. Mas se analisarmos do ponto de vista da multiautoria, os alunos quiseram esclarecer ao leitor que o processo de busca por informações complementares foi feito por eles mesmos e em mais de um lugar.

O terceiro exemplo de multiautoria foi retirado da SP do G1AM, conforme o excerto abaixo:

Excerto 19:

Conforme a declaração da enfermeira Milena, ao mesmo site, àqueles que suspeitam ter contraído o vírus, deve ir a um posto de saúde mais próximo ou no SAIS ,para realizar o exame anti-HIV. Em dez dias o resultado fica pronto,caso tiver urgência pode ser pedido um teste -rápido,o resultado fica pronto em 20 minutos.se o exame der positivo o paciente e encaminhado para um chamado carga viral e CD4 para uma confirmação da doença.

Neste caso, a multiautoria está presente no fato de as alunas transformarem as respostas dadas em uma entrevista - discurso direto - em informações complementares do texto. Outra questão que cabe destacar é o progresso desse grupo da PP para SP neste critério, pois na PP havia diversos trechos copiados da

internet, como descrito na análise feita na seção anterior, fazendo parte do texto, sem referência ao lugar em que estavam originalmente esses trechos.

O quarto exemplo, refere-se à imagem que ilustra a SP do G1AM também ser multiautoral. Abaixo temos a transcrição do momento em que a aluna conversa com a professora-pesquisadora para definir como será a fotografia.

Excerto 20:

G1A: Professora, eu estava pensando uma coisa.

Prof.: Oi. Fala.

G1A: Como a minha reportagem é sobre os casos de AIDS em Bagé, pensei em tirar uma foto que mostre a cidade.

Prof.: Mas como você faria isso? Não se esqueça que a imagem também tem um papel importante na composição do texto.

G1A: Sim, eu sei. Eu faria assim: como eu trabalho num apartamento em um prédio do centro e ele é perto da feira livre, pensei em tirar a foto da janela.

Prof.: Hum! Interessante.

G1A: Mas seria assim, com bastante gente, para dar uma ideia de grande quantidade, já que os casos de AIDS crescem em Bagé.

Prof.: Bem legal! Só cuida para não aparecer o rosto das pessoas. Temos toda aquela questão que já conversamos sobre o direito de imagem.

G1A: Não... mas a senhora não precisa se preocupar, o apartamento é no sexto andar, não vai aparecer. Só tem um problema!

Prof.: Qual?

G1A: Eu não tenho máquina fotográfica.

Prof.: Mas você não tem o celular? A máquina dele tira fotos bacanas?

G1A: Aham.

Prof.: Então... usa ele. Tenta tirar num dia de sol que daí com certeza a foto sai bacana.

G1A: Tá, vou tentar e trago para a senhora ver se ficou boa.

E o resultado é a fotografia abaixo:

Figura 38 - Foto tirada pela aluna A para compor sua reportagem



Fonte: Aluna A (2017)

A imagem é multiautoral porque teve a minha participação na decisão de como e quando tirar a foto e, também, na reflexão da importância da mesma para a reportagem.

Na reportagem do G3CJ, a marca de multiautoria está presente no trecho abaixo, quando as alunas expõem a respeito das novas composições familiares.

Excerto 21:

As famílias estão se reinventando fazendo com que vivam cada vez mais felizes levando em conta sua vontade de estar junto, sem ter que se preocupar com o que vão pensar sobre sua vida pessoal.

De acordo com Guimarães e Dornelles (2016, p.220) para que haja efetivamente a multiautoria, deve acontecer a “negociação de pontos de vista sobre efeitos de sentido do texto e permeabilidade entre conteúdos e estilos de escrita/produção oral dos autores” e a **negociação** nesse caso está no fato de uma

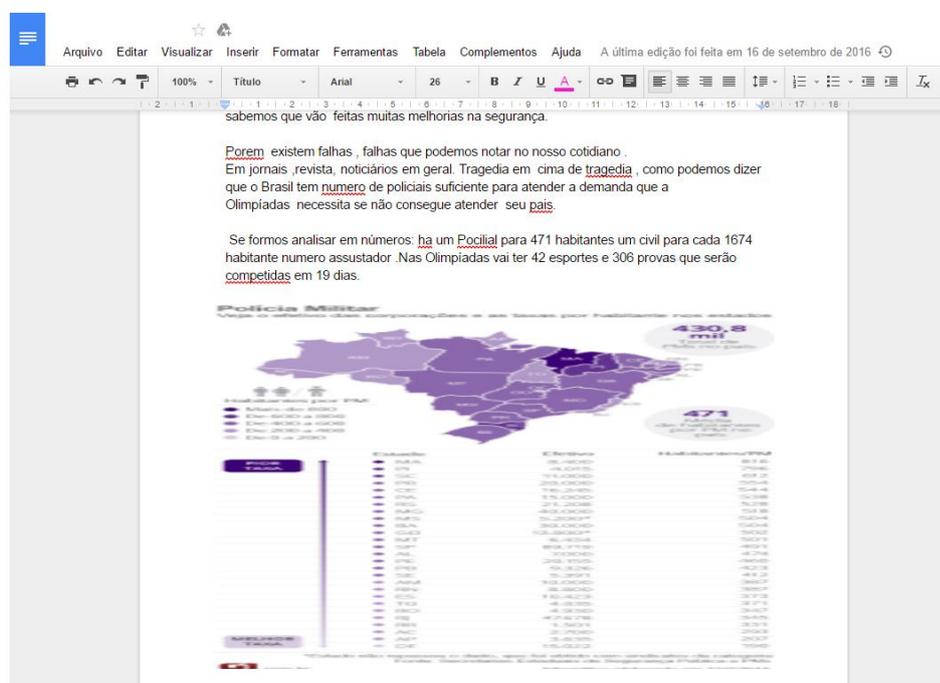
das alunas, que produziram esse texto, ser evangélica. Mesmo assim ela concordou com sua colega no fato de que, quando questionada durante o processo de escrita se concordava ou não com essas novas composições familiares, a aluna respondeu, conforme aparece no vídeo, “se a pessoa é feliz, quem sou eu para julgar?”.

Para analisar se o conceito de autoria multimidiática foi mobilizado, utilizamos as reportagens da SP para responder a este questionamento. Como critério, é pertinente lembrar, temos: presença de recursos característicos da autoria multimidiática: inclusão de diferentes mídias para ampliar o significado da reportagem.

Em todos os textos analisados, os grupos utilizaram características multimodais e multissemióticas para agregar sentidos às suas reportagens.

Em relação à autoria multimidiática, a PP pelo G2CJ, adquiriu a característica de multissemiose e multimodal, porque as alunas colocaram um infográfico sobre a distribuição de policiais nas regiões do Brasil, do G1.com (figura 39).

Figura 39 - Captura da tela da Primeira Produção do G3CJ

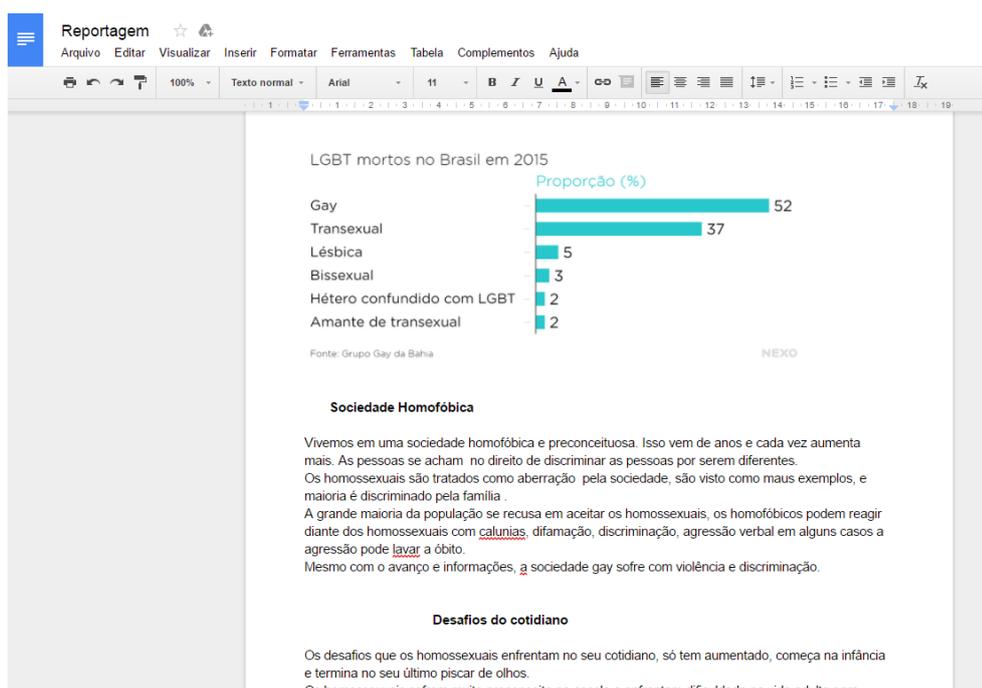


Fonte: Documentos do Gmail (2017)

O infográfico não serviu somente como ilustração e, sim, como mais um recurso para ampliar, juntamente com o texto, o significado do fato exposto na reportagem.

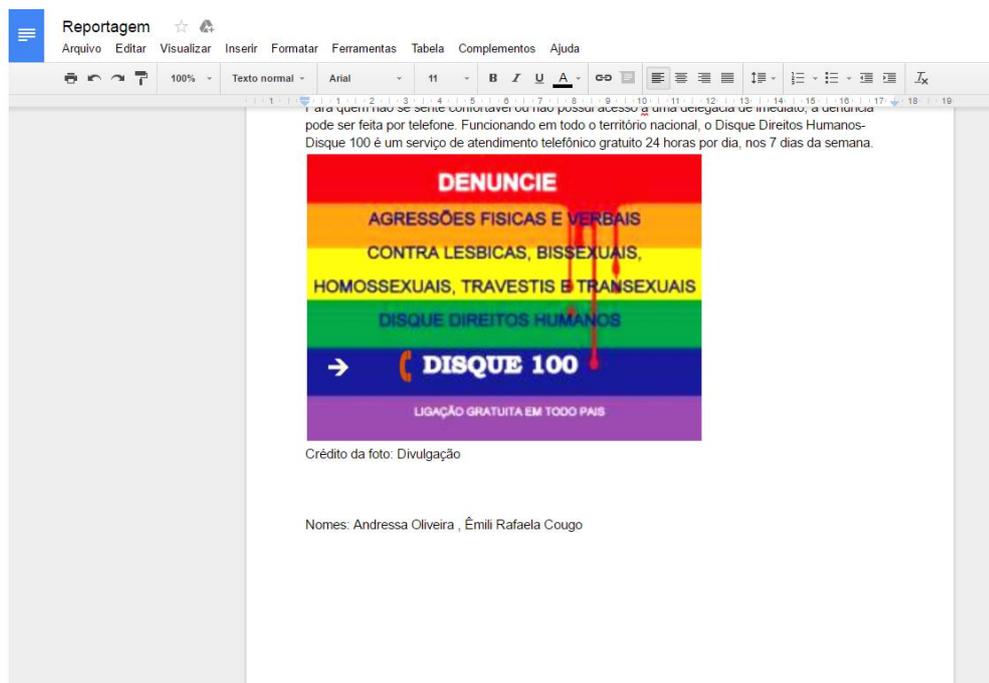
O segundo exemplo é da SP do G2AE, que utiliza além das fotos, um gráfico e uma peça publicitária, conforme figura 40 abaixo:

Figura 40 - Captura da tela da Segunda Produção do G2AE



Fonte: Documentos do Gmail (2017)

Figura 41 - Captura da tela da Segunda Produção do G2AE



Fonte: *Documentos* do Gmail (2017)

A utilização desses dois recursos serve para reforçar a ideia contida em todo texto: os crimes relacionados à homofobia. Incluíram de forma que chame a atenção do leitor para esses dados.

O último exemplo está na reportagem produzida pelo G4DLW, os quais utilizam diferentes recursos semióticos. A imagem abaixo, é a captura da página do jornal da escola, pois no *Documentos* não aparece o vídeo, só o link, portanto escolhi mostrar o exemplo a partir do publicado na página do jornal.

Figura 42 - Captura da tela da Segunda Produção do G4DLW

O que é scouts? Nada mais, nada menos que o desempenho dos jogadores de um modo mais completo, mostra quantos gols os jogadores marcaram, quantas roubadas de bolas, quantas defesas, entre outras coisas. A imagem ao lado mostra um pouco sobre como o scouts se apresenta.



O que é liga? [Clique aqui.](#)

Elas no cartola

As meninas também estão presentes no jogo, e elas não ficam muito atrás dos meninos na pontuação. Existe um certo preconceito de que mulheres não entendem de futebol, mas isso é apenas o que o povo fala.

Existe, também, um projeto chamado cartoleiras, e nele participam mulheres do Brasil inteiro. Elas discutem, compartilham opiniões (e escalações) e estão fazendo parte de uma história muito bonita. Com o aumento do público feminino no Cartola FC.



Confira o link para ajudar você a criar e escalar seu time no Cartola Fc:

No smartphone:

Fonte: Webnode (2017)

Essa reportagem ilustra claramente a utilização de recursos multimodais e multissemiótico para a composição do significado do texto: o uso de imagens e vídeos que auxiliam ao leitor apreender mais sobre o referido jogo.

Frente às análises e observações feitas, concluo que a escrita colaborativa, a multiautoria e a autoria multimidiática foram mobilizadas durante a SD. A escrita colaborativa, como já havia exposto no começo desta seção, aparece em todo o desenvolvimento da SD, porque como o trabalho foi feito em grupos e com a utilização da ferramenta *Documentos*, para que o processo de produção escrita progredisse foi necessária a mobilização desse conceito pelos alunos. No entanto, as estratégias de escrita colaborativas aparecem mais na SP, de forma que pude identificar claramente em qual(is) momento(s) pelo menos uma das quatro apareceu na reportagem dos alunos.

Em relação à multiautoria, este critério apareceu realmente na SP, isso porque conversamos diversas vezes em aula a respeito do plágio e da importância que a autoria atribui a um texto - como já exposto no excerto 03 da aula do dia 03 de maio. Outro fator que contribuiu está ligado à questão da escolha da temática da

reportagem: os alunos escreveram sobre o assunto que lhes interessava e não sobre aquilo que a professora queria que eles escrevessem como ocorreu na PP.

Para a autoria multimidiática, a SD colaborou para que as reportagens deixassem de utilizar tímidas imagens presentes na PP (mesmo que tenham ampliado o significado do texto, foram utilizadas e forma intuitiva) para gráficos, vídeos, peças publicitárias entre outros, que colaboraram na compreensão mais ampla, por parte do leitor, do assunto desenvolvido no texto.

Como já citado por diversas vezes durante a análise dos dados, a SD sofreu alterações na sua primeira versão. Como qualquer outro trabalho, durante a realização das atividades referente aos módulos da SD, percebi a necessidade de inserir atividades ou intervenções como, por exemplo, atividade de compartilhamento dos textos com os colegas para que houvesse outros momentos de escrita colaborativa, ou, ainda, procedimentos para exercitar a autoria, no intuito de auxiliar tanto os alunos como a professora-pesquisadora, a chegar aos objetivos iniciais e, dessa forma, sanar as dificuldades diagnosticadas. Acredito que seja esse o propósito primordial de uma pesquisa-ação a qual me propus: detectar as dificuldades dos meus alunos, elaborar propostas de intervenção para elas, refletir sobre a minha prática como professora frente a essas mediações e, sempre que necessário, reformular ou acrescentar à minha proposta inicial ações que colaborem para o êxito da atividade.

4 FINISH (considerações finais)

Esta pesquisa serviu não só para descobrir novas possibilidades de escritas auxiliadas pelas TIC, mas para a professora se (re)descobrir como pesquisadora: o que não é fácil, ter que sair da nossa tão falada “zona de conforto” e perceber o quanto aprendemos enquanto ensinamos e quanto o nosso “fazer pedagógico” nos modifica a cada aula, a cada troca de experiência, a cada vivência com os alunos. Revendo as gravações em vídeo das aulas e os vídeos-diários reflexivos consegui ter um “olhar de fora para dentro” da minha prática docente, assumindo uma postura observadora somente. E esse exercício serviu para que eu (re)pensasse diversas questões a respeito do meu “ser professora” e como a minha prática pode auxiliar na construção do conhecimento dos meus alunos.

Escrever, como já exposto diversas vezes neste trabalho, não é uma tarefa agradável para os nossos alunos e o motivo dessa postura ficou bem clara no decorrer desta pesquisa: produzir um texto somente no intuito da atribuição de nota, não é escrever e, sim, redigir (MARCUSCHI, 2008). No entanto, elaborar atividades que permitam ao aluno escrever com a certeza de que haverá um leitor para o seu texto, deixa-os mais confortáveis.

Nesse sentido, a produção escrita permitiu, aos alunos, utilizar a língua de forma crítica, para que os saberes adquiridos durante este processo possibilitassem um olhar mais atento ao mundo que os cerca. Não só isso: permitiu que eles, os alunos, percebessem que a sua fala é importante, que são capazes de expressar seu posicionamento, suas opiniões de forma autoral. Sendo mais precisa: frente aos objetivos dessa pesquisa, sendo multiautoral, pois a produção da reportagem teve a participação de todos alunos do grupos de trabalho. Na análise aparecem alguns exemplos da ocorrência da multiautoria, mas retomo um em especial: a foto da reportagem intitulada “**Bagé está entre as 15 cidades com mais casos de HIV no Rio grande do sul**” do G1AM, pois a partir de uma ideia da aluna, conversamos sobre a melhor forma de esta foto ser tirada e definimos quais os objetivos que ela

deveria alcançar para poder completar o significado da reportagem. Houve uma negociação entre as partes sem que a vontade de uma sobrepusesse a da outra.

Outra questão que ficou bem clara, no decorrer da pesquisa, foi o fato da (re)significação do uso do computador em sala de aula. Propor ações que permitam a utilização da tecnologia de forma eficaz para que os alunos percebam o quanto conhecimento deles pode ser ampliado com o auxílio dessa ferramenta. E no caso desse trabalho, a ação que ajudou nessa percepção foi a escrita, entre os membros do grupo, através do *Documentos* do Gmail.

De início houve muita dificuldade por parte dos alunos em utilizar essa ferramenta, pois esta não era conhecida por eles. Mas a utilização contínua, errando e acertando (PRENSKY, 2008) fez o grau de letramento digital (RIBEIRO, 2012) em relação ao *app* aumentasse de forma que os obstáculos foram sendo diminuídos. E foi com base nessa atividade que pude analisar quais foram às estratégias de escrita colaborativa mais mobilizadas pelos alunos. Após a análise percebi que a estratégia de escrita sequencial foi a mais utilizada, porque ficou claro ao observar o histórico de revisões dos arquivos, que à medida que um aluno do grupo colocava uma ideia inicial no texto, os colegas iam organizando-a e integrando mais informações a ela (GUIMARÃES e DORNELLES, 2016).

Ainda relacionada às questões do uso da tecnologia, retomo um dos objetivos deste trabalho que versa sobre a apropriação do gênero reportagem digital. Na verdade acredito ter sido duas apropriações: uma do gênero reportagem e outra do meio digital. E essa apropriação não foi só por parte dos alunos, foi minha também, pois eu já trabalhava com o gênero e conhecia o meio digital, mas agregar os dois foi uma tarefa desafiadora inclusive para mim.

Para esse tipo de produção nós, e eu me incluo no grupo, tivemos que refletir sobre diversos itens que caracterizam uma reportagem digital. O primeiro era em que ponto os recursos hipermidiáticos como links, vídeos e imagens poderiam contribuir na construção de significado do texto. De que maneira eles ajudariam ao leitor ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado. O segundo foi o conhecimento do conceito de pirâmide deitada (CANAVILHAS, 2006) para poder

organizar as informações dentro do texto. Também tivemos questões voltadas ao contexto de produção e circulação e a questão da linguagem utilizada na escrita do texto.

Em relação ao primeiro item, remeto à SP do G4DLW intitulada “**Todos são amantes do cartola**”: esta reportagem utilizou diferentes recursos multimodais para compor o gênero tais como, vídeos tutoriais explicando o que é e como jogar o Cartola FC®, links externos que possuíam informações complementares sobre algo relacionado ao jogo, imagens do próprio jogo etc. E foi através desses questionamentos que conseguimos além da apropriação do gênero em estudo, exercitar a autoria multimidiática.

Na análise ficou claro que na PP a maioria utilizou o conceito de pirâmide invertida - o qual é muito empregado na imprensa escrita (CANAVILHAS, 2006). Situação que foi alterada na SP, na qual todos mobilizaram o conceito de pirâmide deitada. Para o contexto de produção e circulação foi notória a preocupação maior na SP em relação à PP, porque os alunos colocaram em seus textos informações complementares que ajudam o leitor a entender melhor o fato abordado, exemplificando trago a SP do G1AM, “**Bagé está entre as 15 cidades com mais casos de HIV no Rio grande do sul**”, na qual aparece de que forma é feito o exame para detectar o HIV, quanto tempo há retorno do resultado etc.

Para analisar o critério da linguagem utilizada nas reportagens produzidas pelos alunos, na pesquisa foi levado em consideração a organização da estrutura gramatical das manchetes, a inclusão de dados estatísticos e vozes de outras pessoas sobre o fato abordado. Em relação à organização da estrutura gramatical das manchetes, ficou claro que nem todas utilizaram verbos, mas a noção de tempo presente estava implícita na construção do título. Já na questão dos dados estatísticos e vozes incluídas no texto, tanto as PP quanto as SP usaram ou um ou outro, ou ambos recursos para dar veracidade ao tema abordado.

E por último, e não menos importante, foi a elaboração de uma Sequência Didática baseada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), intitulada **Link - Produção para o contexto da internet**. Nela estão contidos todos

os objetivos específicos deste trabalho: apropriação do gênero reportagem digital, escrita colaborativa, multiautoria e autora multimidiática. A primeira versão possuía seis módulos, mas no desenvolvimento do trabalho percebi que haveria a necessidade de reformulá-la. Foi então que acrescentei mais um módulo que tem por objetivo o compartilhamento da SD com outros grupos, para que haja a contribuição dos colegas, que não são os autores, na reescrita da reportagem e uma atividade extra que mobiliza os conceitos de estratégias de escrita colaborativa.

Confesso que organizar essa pesquisa não foi uma tarefa fácil, ninguém havia dito que seria, mas ao olhar para toda essa caminhada e ter a certeza que a minha proposta pedagógica modificou e/ou influenciou, de alguma forma, a produção escrita dos meus alunos, o modo de agir e pensar frente a novas questões que emergem no cotidiano de cada um, deixa-me mais confiante em seguir em frente, tendo a certeza que o trabalho recém está começando, mas que esse “começo” foi um divisor de águas na minha trajetória como professora.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, ANA PAULA TEIXEIRA DE. **Produção digital de notícias: Perspectivas para o ensino de escrita.** In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. SILVA, Sílvia Ribeiro da Silva (Org). Gêneros textuais e perspectivas de ensino. v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2011.

AUSUBEL, David. **Teoría del aprendizaje significativo.** Psicología Educativa. Editorial Trillas. México. 1983.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Helder. **Ciberjornalismo e Narrativa Hipermídia.** Universidade do Porto. 2000. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bastos-helder-ciberjornalismo-e-narrativa-hipermedia.pdf>> Último acesso em: 28 jan. 17.

BARROS, Emmanuella Farias de Almeida. **A construção da escrita colaborativa e argumentação em textos no Facebook.** Recife: O Autor, 2015.

BARÚA, Giciéli Hohemberger. **Do tear ao tecido: uma experiência com jornal escolar.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas. Bagé, 2015.

BNCC Brasil . Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3602&b=capa>> Acesso em 08 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: 1997.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: 2000.

_____. **Proposta da Secretaria de Educação Básica, com contribuições da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, PARA A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: orientações quanto à forma e abrangência.** Brasília: Ministério da Educação/SEB Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/themes/wpsimple/processo/documento_orientador_seb_secadi_c01.pdf>
Acesso em 04 jan. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** Porto Alegre: Calidoscópico Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

BOMFIM, Luciene da Silva Santos. GONÇALVES, Adair Vieira. **Escrita Digital Colaborativa a Partir da Tecnologia Wiki.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.17, n.3, p.823-855, set./dez. 2014.

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. 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BUZATO, Marcelo. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de professores.** IEL/ Unicamp, 2011.

CANAVILHAS. João. **Webjornalismo: Da pirâmide invertida à pirâmide deitada.** Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2006. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/22040972/1450934450/name/canavilhasjoao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

CC – Creative Commons Brasil. Disponível em < <https://br.creativecommons.org/>>
Acesso em 10 out. 2016.

Dicionário Português. Disponível em <<http://dicionariportugues.org/>> Acesso em 20 out. 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. Disponível em: <http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf> Último acesso em: 05 jan. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Da sala de aula à construção externa da aula.** In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem.* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

GRIGOLETTO, Evandra. A autoria no hipertexto: uma questão de dispersão. **Hipertextus - Revista Digital.** Pernambuco. n. 2, Jan. 2009.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; DORNELLES, Clara Zeni Camargo. **O processo de construção de um webjornal laboratório: a reescrita colaborativa em foco.** In: GONÇALVES, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores.* 1 ed. Campinas: Pontes Editora, 2016, v. , p. 215-251.

Infopédia – Dicionários Porto Editora. Disponível em < <http://www.infopedia.pt/>> Acesso em 16 nov. 2016.

IRALA, Valesca. SILVA, Silvana (Org). **Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela. B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.** In: CORREA, M. e BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento.* São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

LATORRE, Antonio. **La invesigación acción.** Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao, 2003.

LEMKE, Jay. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Trab. linguíst. apl.,* Campinas, v.49, n.2, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 30 out. 2015.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos.** In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave.* 4 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.**

2 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica, e Arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: _____. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Informática Educativa no Brasil: um pouco de história.** Brasília: Em Aberto. Ano 12, n. 57. 1993.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação.** Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros digitais.** São Paulo: Alfa, 2010.

_____. **Novas práticas colaborativas de escrita por meio do uso de gêneros digitais.** Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 4, p. 211-220, out./dez. 2009.

_____. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, v.9, n. 3, p. 226-239. Unisinos, set/dez 2011.

PEIXINHO, Ana Teresa. MARQUES, Inês Fonseca. **Narrativas digitais no jornalismo: a interatividade encenada.** In: 9.^a SOPCOM, Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AgoPza64EHwJ:periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/download/11906/9464+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 de mar. 2017.

PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants.** Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. On the Horizon 9 (5), p. 1-6, 2001a. Disponível em: <<http://www.webcitation.org/5eBDYI5Uw>> Último acesso em: 24 out. 2016.

PRIMO, Alex; TRÄSEL, Marcelo. **Webjornalismo participativo e a escrita coletiva de notícias.** Contracampo, Niterói, v.14, 2006. Acesso em: 02 nov. 2015.

RAVIOLO, Daniel. **Pedagogia para o Jornal Escolar.** ONG Comunicação e Cultura. Fortaleza, 2012. Disponível em < <http://www.jornalescolar.org.br/conceitual/>> Acesso

em 14 abr. 2017.UFBA, 2004. Disponível em:
<www.facom.ufba.br/jol/pdf/2004_ribas_caracteristicas_noticia_web.pdf> Acesso em: 20 out.2015

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever - algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. 1 ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

_____. GONZAGA-PONTES, Camila. Ler e recarregar a página: um exercício analítico sobre a reescrita da webnotícia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 105-121. 2013.

RINCK, Fanny; MANSOUR, Leda. Letramento na era digital: o copiar-colar dos estudantes. **Revista Raído**, Dourados, v. 8, n.1. jul./dez. 2014.

SALEK, Raquel. **A escrita na universidade**. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia**. In: Inês Signorini (org.). [Re] Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007, p. 299-320.

SIGNORINI, Inês. **Letramentos Multi-Hipermediáticos e Formação de Professores de Língua**. In: Signorini, Inês. e Fiad, Raquel S. (Org.) Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2012, p. 283-303.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. **Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: Participante e Pesquisa-Ação**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.) Viabilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Texto e interação na aula de língua materna**. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al (Org.). Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

_____; FILIPOUSKI, Ana M.; MARCHI, Diana; RAMOS, Joice W.; **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAURION, Cezar. **Cloud Computing: computação em nuvem: transformando o mundo da tecnologia da informação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

TELLES, João A. “**É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!**” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas**. *Linguagem & Ensino*. v. 5, n.2, p. 91-116. 2002.

THEISEN, Jossemar Matos. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. Tese de Doutorado. No programa de Doutorado em Letras. Pelotas: UCPEL , 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. **Regimento do Programa**. Bagé, 2016. Disponível em : <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/caracterizacao-do-curso/regimento-do-programa>> Acesso em 10 fev. 2017.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; SILVA, Danielle Cristine. **Multimodalidade e multisssemiose na formação de leitores proficientes: um estudo na perspectiva dos gêneros**. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. SILVA, Sílvia Ribeiro da. (orgs). *Gêneros Textuais e perspectivas de ensino*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (Maior de Idade)

Eu _____ RG nº _____ CPF _____ aluno da turma _____ da Escola E.E.E.M. Frei Plácido, pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz, **autorizo** a mestranda **VANESSA DE ALMEIDA MARQUES** a realizar pesquisa utilizando ***minha imagem e voz***, em decorrência da participação no projeto de pesquisa "**Unidade didática**" que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "**Tecnologia e Educação: O Jornal Escolar Online como mediador no processo da escrita.**", durante as aulas anotações serão feitas, fotos serão tiradas, vídeos serão gravados, após a aplicação da unidade esse material será analisado e as anotações os materiais serão utilizados para na escrita da dissertação e em materiais voltados ao ensino, tais informações também poderão ser disponibilizadas em web sites e redes sociais.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para aplicar essa pesquisa. A sua participação é muito importante para que se possa melhorar a qualidade no ensino de Língua Inglesa. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à sua disposição na escola.

Atenciosamente,

Vanessa de Almeida
Marques

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA QUE A PESQUISADORA (**VANESSA DE ALMEIDA MARQUES**) APLIQUE SUAS PESQUISAS E COLETE OS DADOS NECESSÁRIOS PARA O REFERENTE ESTUDO. BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS DA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados, gravados em áudio ou vídeo para que possamos dar desenvolvimento a pesquisa.

Bagé, ____ de Março de 2016.

Aluno

ANEXO B – Formulário Diagnóstico

Atividade Diagnóstica

Este questionário faz parte do Projeto elaborado pela professora Vanessa Marques, para o Mestrado em Ensino de Línguas - Unipampa/Bagé. Todas as questões que possuem um asterisco são de preenchimento obrigatório. Desde já agradeço sua participação.

*Obrigatório

1. Você tem acesso à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. Onde você utiliza mais a internet? *

Marque todas que se aplicam.

- Em casa
 No celular
 No trabalho
 No tablet

3. O que você lê na internet? *

4. O que você escreve na internet? *

5. O que você acessou na internet esta semana (ou na passada) que mais achou legal? *

6. **Você já escreveu algum trabalho junto com outro(a) colega? Qual foi o objetivo? Como foi realizado? ***

7. **Você costuma escrever/receber e-mail? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. **Em que outra situação você utiliza seu e-mail? ***

Marcar apenas uma oval.

- Facebook
 Skype
 Youtube
 Blogs
 Vimeo
 Outro: _____

9. **Você já fez algum curso de fotografia? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. **Você possui uma conta no Flickr ou no Picasa? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. **Você conhece o recurso Google Documentos, disponibilizado pelo Gmail? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. Quando é solicitada uma pesquisa a você na internet, qual é o site de busca que mais utiliza?

Marcar apenas uma oval.

- Google
- Bing
- Yahoo
- Busca UOL
- Aprocura.com.br
- Ponteiro.com.br
- Tendencia.cc
- Achei.com.br
- Sitesnobrasil
- Buscaki
- Outro: _____

13. Você produziu algum conteúdo em vídeo para ser postado na internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. Se a sua resposta para a pergunta anterior foi positiva, qual era o conteúdo do vídeo? (Se possível, disponibilize o link)

Powered by



ANEXO C– Produto Pedagógico – Sequência Didática



Caro Colega Professor(a),

Tenho a imensa satisfação de apresentar-lhe **Link – Produção para o contexto da Internet**, uma Sequência Didática que tem por objetivo a apropriação do gênero Reportagem Digital, bem como aprimorar a escrita e desenvolver a autoria dos alunos.

Este material é um produto pedagógico autoral vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé/RS, e tem como intuito, também, (re)significar a utilização das TIC em sala de aula.

Agradeço por você, colega Professor(a) ter escolhido minha SD para auxiliá-lo em sua sala de aula. Espero que, ao final, seus resultados sejam tão significativos quanto foram os meus.

Abraços

Vanessa Marques
Professora das redes públicas
Estadual e Municipal.

Orientação e Supervisão
Prof^ª. Dr^ª. Clara Dornelles

Algumas orientações:

- Este trabalho foi realizado com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, mas pode ser adaptado para qualquer série a partir do 6º do Ensino Fundamental;
- A Sequência Didática (SD) possui sete módulos. Cada módulo possui seu objetivo e questões reflexivas que norteiam cada etapa. A partir da análise feita por Gonçalves (2011), elaborei a tabela da próxima página para auxiliar o entendimento das atividades realizadas durante a SD e a quantidade de horas/aula que utilizei em cada módulo.
- Para realizar as atividades desta SD, os alunos deverão ser divididos em duplas ou trios;
- As reportagens digitais escolhidas foram baseadas em um diagnóstico preenchido pelos alunos;
- Antes de começar é essencial que os alunos, e o(a) professor(a), possuam um e-mail do *Gmail*, pois a produção textual será feita no recurso *Documentos* presente nesse e-mail e salvas no *Drive*;
- Outro conceito que norteia este trabalho é o da escrita colaborativa, que, resumidamente, permite o trabalho em conjunto em um mesmo arquivo, simultaneamente, online;
- Se o professor (a) achar interessante, as considerações dos alunos durante o desenvolvimento da SD podem ser registradas em arquivos salvos no *Drive* do *Gmail*;
- Qualquer dúvida, deixo meu e-mail a disposição: kaicavna@gmail.com.

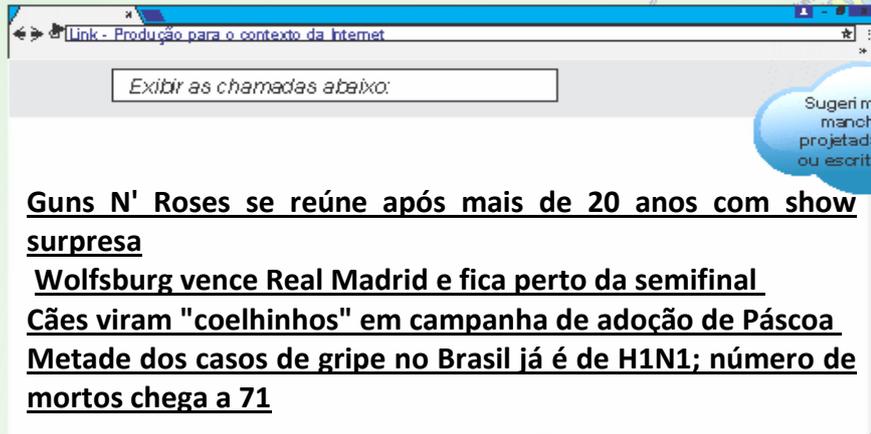
Tabela de Capacidades mobilizadas nos módulos da SD, baseado em Gonçalves (2011)

Módulos	Objetivo de ensino	Capacidade mobilizada	Número de aulas (h/a)
1	Diagnosticar o grau de conhecimento dos alunos a respeito da reportagem digital	De ação: atividade referente ao contexto de produção	02
2	Reorganizar as reportagens a fim de que o aluno conheça as partes que possam compor este tipo de texto.	Discursiva: abrangendo o plano geral do texto.	02
3	Produzir a 1ª reportagem digital	De ação e discursiva: abrangendo o plano geral do texto.	14
4	Conhecer detalhadamente o gênero a partir de seis atividades de trabalho.	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	06
5	Analisar quais módulos foram contemplados, ou não, na 1ª produção	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	04
6	Produzir a 2ª reportagem	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	10
7	Reescrever a 2ª reportagem	Todas as capacidades envolvidas: ação, discursiva e linguístico-discursiva	04

Fonte: Autora (2017)

1º MÓDULO - PARA COMEÇAR...

Atividade 1: O objetivo desta atividade é diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos a respeito de uma reportagem digital.



Exibir as chamadas abaixo:

Guns N' Roses se reúne após mais de 20 anos com show surpresa

Wolfsburg vence Real Madrid e fica perto da semifinal

Cães viram "coelhinhos" em campanha de adoção de Páscoa

Metade dos casos de gripe no Brasil já é de H1N1; número de mortos chega a 71

Sugerimos que estas manchetes sejam projetadas, impressas ou escritas no quadro.

Após ler cada uma das manchetes, solicite aos alunos que respondam as questões abaixo, oralmente.

Espera-se que os alunos identifiquem o gênero ou que pelo menos associem a esfera de circulação, o jornal.

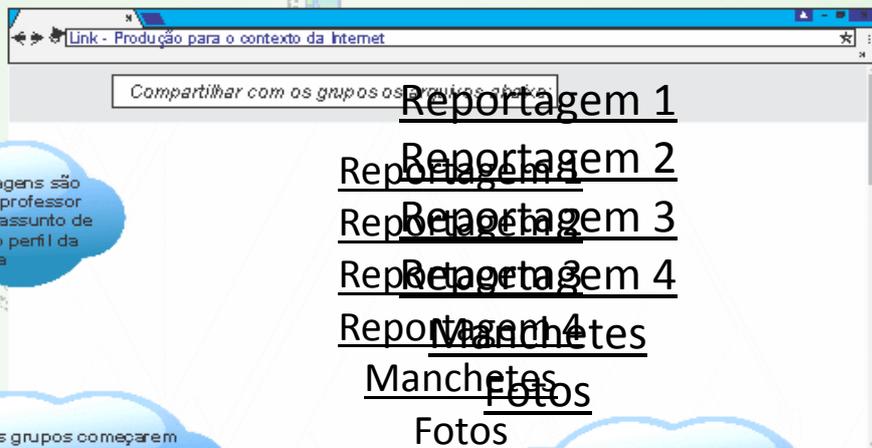
- Estes títulos podem fazer parte de que tipo de texto?
- Em que locais eles podem aparecer veiculados?

Atividade 2: Pedir para os alunos pesquisarem o site em que essas reportagens se encontram.

As respostas podem ser socializadas oralmente!

2º MÓDULO - ORGANIZANDO AS IDEIAS.

Atividade 1: Neste momento os alunos, em grupos, terão o desafio de organizar a imagem, o título e o texto de algumas reportagens. Esta atividade será feita no Documentos do Gmail e, ao final, cada grupo deverá compartilhar com o (a) professor(a) o arquivo concluído.



Essas reportagens são sugestões. O professor pode escolher assunto de acordo com o perfil da turma.

Antes dos grupos começarem a atividade, solicite que um membro do grupo faça a cópia de cada arquivo e compartilhe com os demais colegas.

Professor(a)! Ao final da SD há uma atividade extra sobre compartilhamento e edição/recuperação de dados no *Documentos*.

Ao final de atividade, solicite aos alunos que socializem, oralmente, as dificuldades encontradas, ou não, na realização da atividade.

Professor, norteie a conversa perguntando, inclusive, como foi trabalhar com a ferramenta Documentos do Gmail!

Não esqueça que há um tutorial para lhe auxiliar com a utilização do Documentos do Gmail!

3º MÓDULO - PRODUZINDO A PRIMEIRA REPORTAGEM DIGITAL

O objetivo desse módulo é produzir a primeira reportagem digital dos grupos. (Leia a nuvem **IMPORTANTE!**)



Este vídeo está disponível no Youtube!

O vídeo é somente uma sugestão! Professor(a), você pode escolher aquele que se adapte melhor ao seu contexto de sala de aula

Depois de assistir ao vídeo, solicite a um aluno do grupo que crie um arquivo novo no **Documentos** e compartilhe com os demais colegas e com o(a) professor(a), para que escrevam a reportagem a partir da temática do vídeo.

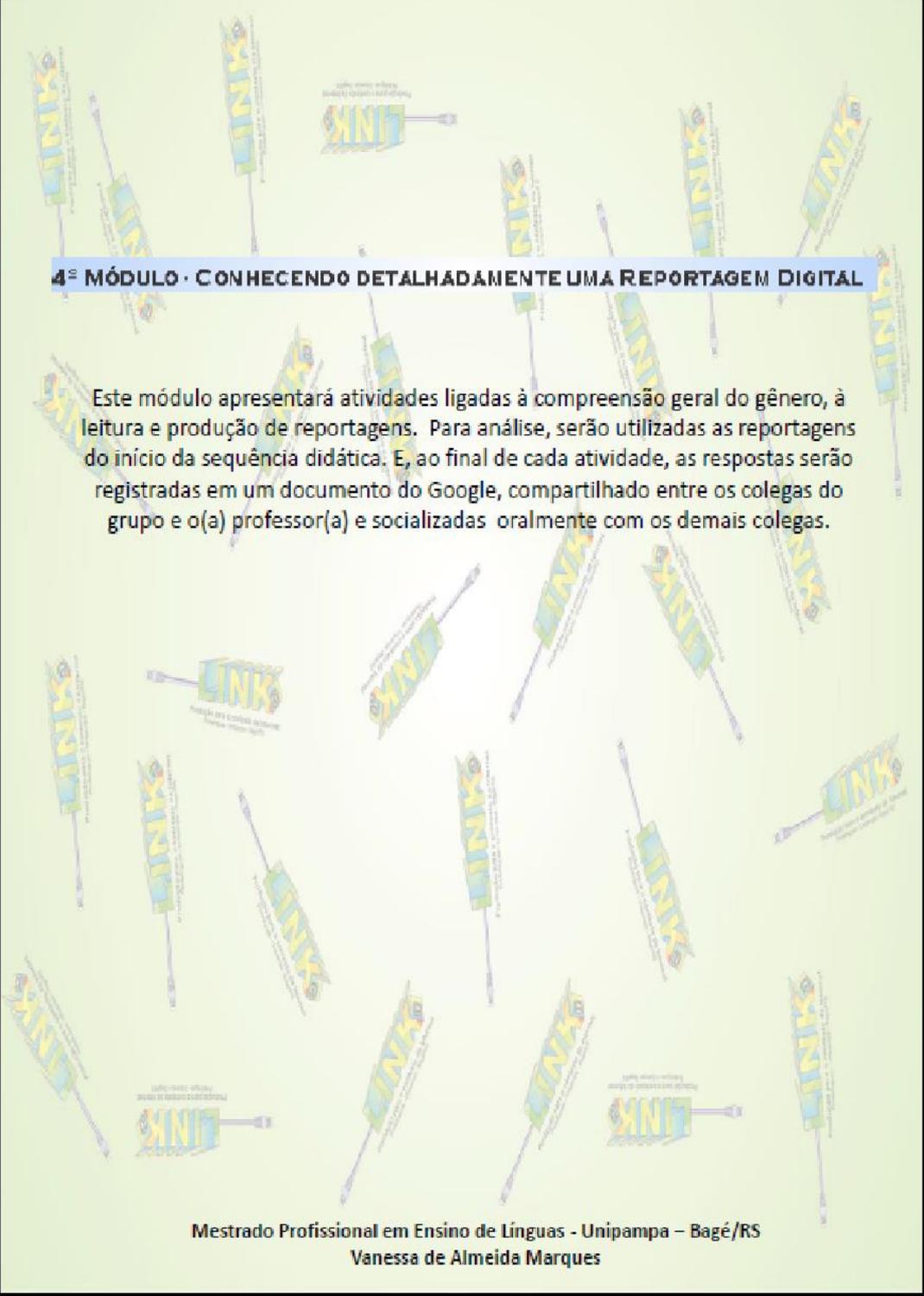
Espera-se que os alunos utilizem algum recurso que caracterize uma reportagem digital.

Este documento será a primeira produção de uma reportagem digital dos alunos e será utilizado posteriormente em outro módulo dessa SD.

Professor(a)! Nesta atividade ficará mais evidente a mobilização das estratégias de escrita colaborativa. Ao final da SD há um box explicativo sobre as mais comuns.

Importante!

Professor(a)! Atente seus alunos a respeito do plágio e da cópia. Lembre-os que a autoria é o primordial para a realização desta atividade. Sugiro que seja feita uma tarefa em que os alunos possam exercer a paráfrase ou a citação direta, sempre destacando a importância de citar a fonte!

The background of the page is a light green color with a repeating pattern of a logo that says 'LINK' in a stylized, colorful font, with a small graphic of a link or chain below it. The logos are scattered across the page.

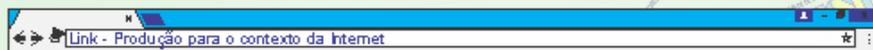
4º MÓDULO · CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

Este módulo apresentará atividades ligadas à compreensão geral do gênero, à leitura e produção de reportagens. Para análise, serão utilizadas as reportagens do início da sequência didática. E, ao final de cada atividade, as respostas serão registradas em um documento do Google, compartilhado entre os colegas do grupo e o(a) professor(a) e socializadas oralmente com os demais colegas.

4º MÓDULO - CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

1. Contexto de produção e circulação.

O objetivo desta atividade é identificar a relevância da reportagem digital para qual grupo social ela foi produzida



Responda às questões abaixo:

- Para qual público foi produzida cada uma das reportagens?
- No intuito de dar credibilidade às reportagens, um recurso muito utilizado é atribuir números para dar a impressão de verdade e veracidade (Cf. ALVES FILHO, 2011, p. 91). A partir desta afirmação, identifique se há a presença ou não deste recurso nas reportagens lidas. E que relevância isso tem para a reportagem?
- Levando em conta o local onde essas reportagens foram publicadas, identifique qual(is) dela(s) é(são) local(is) (de uma determinada cidade/região) e qual(is) dela(s) é(são) nacional(is)/internacional(is)?
- Há a possibilidade de alguma delas ser publicada em um âmbito diferente: do

Sugerimos que os alunos tenham acesso no vadem e às manchetes do início da SD.

Solicite aos alunos que respondem às questões diretamente no Documentos do Gmail.

Não esqueça de solicitar que o arquivo seja compartilhado com você também, professor(a)!

Se o(a) professor(a) preferir, para agilizar o trabalho, compartilhe as questões com seus alunos no Drive do Gmail.

Solicite que um aluno do grupo faça cópia deste arquivo e o compartilhe com os demais componentes.

Professor(a), as respostas podem ser socializadas ao final de cada atividade ou no final do módulo!

4º MÓDULO - CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

2. As funções sociais da Reportagem

O objetivo desta atividade é identificar a presença, ou não, de alguma função social nas reportagens (leia a nuvem **IMPORTANTE!**).

Responda às questões abaixo:

Sugerimos que os alunos tenham acesso novamente às reportagens do início da SD.

- O fato presente nas reportagens pode ser considerado atual? Explique.
- Para qual grupo social o assunto de cada reportagem é mais relevante?
- Analisando mais criticamente as reportagens, alguma(s) possui (em) a função de divulgar algum produto ou serviço, fazer críticas ou induzir a determinados comportamentos? Qual(is)?

Solicite aos alunos que respondem às questões diretamente no **Documentos do Gmail**.

Se preferir, compartilhe as perguntas com os grupos através do **Drive**.

Importante!

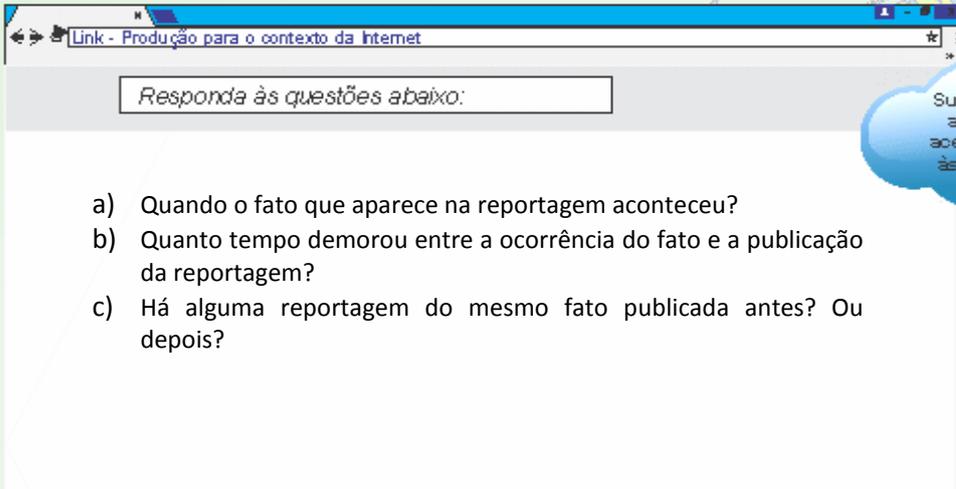
Segundo Alves Filho (2011, p. 93) estas funções podem aparecer explícitas ou implicitamente em uma reportagem. Para o autor a primeira serve para informar os leitores sobre fatos da atualidade. Já a segunda tem por função, mesmo que não admitida pela mídia, criticar, divulgar determinados produtos, convencer de determinados comportamentos.

Solicite que um aluno faça cópia deste arquivo e compartilhe com os demais componentes.

4º MÓDULO - CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

3. O fato desencadeador na reportagem.

O objetivo desta atividade é identificar o tempo entre o acontecimento do fato e sua conversão para reportagem (leia a nuvem SAIBA MAIS...).



Link - Produção para o contexto da Internet

Responda às questões abaixo:

- Quando o fato que aparece na reportagem aconteceu?
- Quanto tempo demorou entre a ocorrência do fato e a publicação da reportagem?
- Há alguma reportagem do mesmo fato publicada antes? Ou depois?

Sugerimos que os alunos tenham acesso novamente às manchetes do início da SD.

Não esqueça de solicitar que o arquivo seja compartilhado com você também, professor(a)!

Solicite aos alunos que respondam às questões diretamente no *Documentos* do *Gmail*.

Saiba Mais...

É de consenso geral que a produção de uma reportagem está intimamente ligada aos fatos recentes e que são considerados relevantes para um determinado grupo social.

Professor(a), é interessante, também, destacar que há diferença entre notícia e reportagem!

4º MÓDULO - CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

4. Multimodalidade presente na reportagem digital.

O objetivo desta atividade é listar quais recursos multimodais estão presentes na reportagem digital (temos mais uma nuvem SAIBA MAIS...).

Sugerimos que os alunos tenham acesso no momento às reportagens do início da SD.

Responda às questões abaixo:
Das mídias listadas abaixo, identifique se há a presença de alguma delas nas reportagens analisadas. (cf. Alves Filho, 2011, p. 96)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vídeo | <input type="checkbox"/> Fotografia |
| <input type="checkbox"/> Comentário | <input type="checkbox"/> Som |
| <input type="checkbox"/> Apresentações gráficas | <input type="checkbox"/> Infográficos |
| <input type="checkbox"/> Hipertexto | |

b) Destaque um exemplo da(s) mídia(s) assinalada(s) na questão anterior.

Solicite aos alunos que respondam às questões diretamente no Documentos do Gmail.

Se preferir, compartilhe as perguntas com os grupos através do Drive

Saiba Mais...

Segundo Kress (2010) em sua totalidade os gêneros textuais e discursivos – tanto orais quanto textuais – são multimodais, porque possuem, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos; palavras e imagens.

Sugerimos que o termo multimodalidade seja explicado aos alunos!

4º MÓDULO - CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

5. Analisando a linguagem abordada em uma reportagem digital.

O objetivo desta atividade é identificar como a língua é utilizada nas reportagens e qual efeito isso produz no texto.

Link - Produção para o contexto da Internet

Responda às questões abaixo:

- Observe os verbos empregados nas manchetes e no texto da reportagem: qual o tempo verbal empregado (presente, passado ou futuro)? Por que este recurso é utilizado?
- Algumas reportagens trazem em seu *corpus* opiniões de pessoas envolvidas com a temática em questão. Destaque qual(is) da(s) reportagem(ns) possui(em) a citação da voz de outra pessoa? O que justifica a presença da sua fala na reportagem?
- Ainda levando em conta os comentários presente(s) na(s) reportagem(ns), que tipo de discurso é empregado: direto ou indireto?
- Existe em algum dos textos elementos que mostram o posicionamento do jornalista a respeito do assunto abordado?

Sugerimos que os alunos tenham acesso no vamente às manchetes do início da SD.

Não esqueça de solicitar que o arquivo seja compartilhado com você também, professor(a).

Solicite aos alunos que respondam às questões diretamente no Documentos do Gmail.

Importante!

Espera-se, nessa atividade, que o aluno consiga:
I. Identificar que as manchetes utilizam o verbo no presente;
II. Compreender a importância em escolher a pessoa que irá ter sua opinião expressa na reportagem.

Professor(a), é importante destacar a questão da imparcialidade na produção de uma reportagem, a qual é, atualmente, muito criticada, na esfera jornalística!

Leia mais em:

4º MÓDULO · CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

Atualmente o professor encontra-se em uma linha tênue no trabalho com gêneros: deve-se trabalhar ou não a estrutura de um gênero?

Bakhtin define *gêneros do discurso* como “tipos relativamente estáveis” que são elaborados dentro de cada esfera da atividade humana. No entanto Faraco (2009) ressalta que o “relativamente estável” significa que os gêneros não são definidos de uma vez para sempre. Segundo o mesmo autor eles são “maleáveis e plásticos” por agregarem a si transformações advindas com dinamicidade das atividades humanas.

O autor atenta, ainda, que a diferença do tratamento com gêneros do Círculo de Bakhtin para outras teorias e focar o gênero principalmente “pelo viés dinâmico da produção” e não pelo estático (forma).

Porém o *relativamente estável* também abre a possibilidade de trabalhar com a forma do gênero, mas sem esquecer de que as variações podem acontecer se levarmos em conta, por exemplo, o canal onde será veiculada a reportagem. Para Canavilhas (2006, p. 10-11) “Estruturar uma notícia na web implica a produção de um guião que permita visualizar a sua arquitectura, nomeadamente a organização hierárquica dos elementos multimédia e suas ligações internas”.

4º MÓDULO - CONHECENDO DETALHADAMENTE UMA REPORTAGEM DIGITAL

6. A estrutura de uma reportagem digital

Atividade tem por objetivo identificar a forma como estão organizadas as reportagens, com base no conceito da Pirâmide Deitada.

Observe o esquema abaixo:

Sugerimos que os alunos tenham acesso novamente às reportagens do início da SD.

Solite aos alunos que respondam às questões diretamente no **Documentos do Gmail**.

Se preferir, compartilhe as perguntas com os grupos através do **Drive**

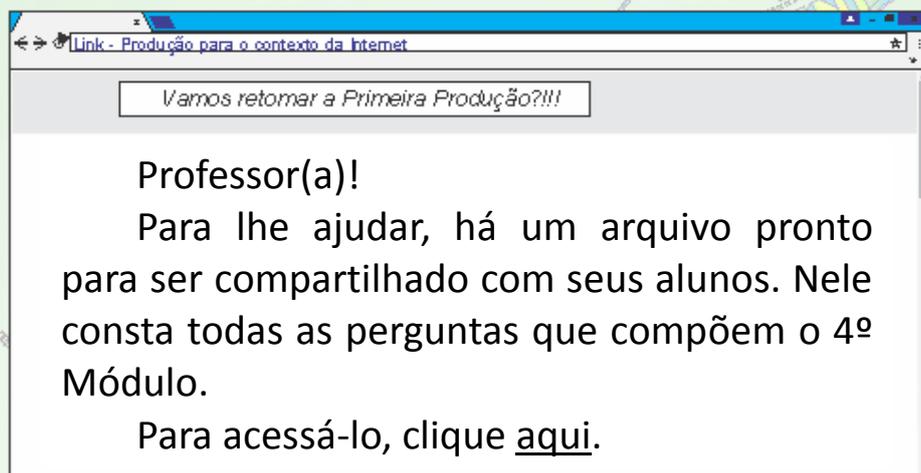
Importante!

Na reportagem baseada no conceito de Pirâmide Deitada, segundo Canavilhas (2006), há uma progressão de informações, isto é, os dados vão aparecendo à medida que a reportagem vai se desenvolvendo. E não somente isso: é dizer que, dentro do ambiente digital, é agregar ao texto, outros elementos que podem estar tanto no corpus da produção como fora dela, em outros sítios, por exemplo.

Leia mais:

5º MÓDULO - RETOMANDO A PRIMEIRA PRODUÇÃO

O objetivo deste módulo é identificar quais dos objetivos das Atividades que compõem o Módulo 4 foram contemplados, ou não, na primeira produção.



Não esqueça de solicitar que o arquivo seja compartilhado com você também, professor(a)!

Solicite aos alunos que respondam às questões diretamente no *Documentos* do *Gmail*.

Importante!

Solicite a um aluno do grupo que faça uma cópia deste arquivo antes de compartilhar entre os demais participantes.

Professor(a), é essencial lembrar aos alunos que não há problema se nem todos os objetivos do Módulo 4 foram contemplados nessa produção!

6º MÓDULO - PRODUZINDO A SEGUNDA REPORTAGEM DIGITAL

O objetivo desse módulo é produzir a segunda reportagem digital dos grupos.

Dinâmica da atividade:

Professor(a):
A sugestão é que cada grupo escolha um assunto para sua reportagem, ou seja, algo do seu interesse, para que a produção da reportagem seja mais interessante para os alunos.

Professor(a), se você preferir, pode escolher um único fato desencadeador para todos os grupos de trabalho!

Professor(a), é interessante lembrar, aos alunos, todas as etapas de análise que eles realizarem no 4º Módulo.

Espera-se que os alunos tenham se apropriado do gênero reportagem digital.

Este documento deverá ser compartilhado com o(a) professor(a) ao final da produção.

Este arquivo será utilizado posteriormente em outro módulo dessa SD

7º MÓDULO - RETOMANDO A SEGUNDA REPORTAGEM DIGITAL

O objetivo desse módulo é compartilhar a produção textual com um outro grupo, para que estes possam contribuir com sugestões.

Link - Produção para o contexto da Internet

Dinâmica da atividade:

Professor(a):
Neste módulo, os alunos utilizarão o recurso *Comentar*, presente no *Documentos do Gmail*.

Professor(a), enfatize aos grupos de trabalho que são somente comentários que deverão ser feitos no texto do outro grupo.

Professor(a), lembre aos grupos que para a análise da reportagem dos colegas é necessário retomar as atividades que eles realizaram no 4º Módulo.

Este documento deverá ser compartilhado com o(a) professor(a) ao final da produção.

A sugestão é: publique as reportagens dos seus alunos, eles irão adorar!!!

Bom trabalho!!!

ATIVIDADE EXTRA - RECURSOS DO DOCUMENTOS DO GMAIL

O objetivo desta atividade é conhecer um pouco mais o app *Documentos* do *Gmail* que será utilizado em toda a SD.

1ª Atividade: COMPARTILHANDO ARQUIVO.

- Solicite a um componente do grupo que crie um arquivo no *Documentos* e insira uma pequena frase e dê um nome ao arquivo;
- Depois, peça para este mesmo aluno que clique no botão azul COMPARTILHAR que se encontra no canto superior direito da tela;
- Na janela que abrirá, é necessário que os alunos insiram o e-mail dos seus colegas (para compartilhar com mais de um colega é só dar ENTER ao final de cada e-mail digitado).
- Por fim, basta clicar no botão ENVIAR desta janela;
- Para utilizar um arquivo compartilhado é só acessá-lo na caixa de entrada e clicar no botão ABRIR que aparece no corpo da mensagem.

2ª Atividade: CRIANDO CÓPIA DE ARQUIVO COMPARTILHADO

- Compartilhar um arquivo novo com um componente de cada grupo. O interessante é que haja algum conteúdo, pode ser uma frase ou um parágrafo.
- Na sequência, solicitar para aqueles alunos que o documento foi compartilhado que façam uma cópia no menu ARQUIVO, opção FAZER UMA CÓPIA. Na janela que aparecerá na tela, solicite aos alunos que alterem o nome e confirmem.
- Depois peça que compartilhem esse novo arquivo com os colegas do grupo.

3ª Atividade: RECUPERANDO DADOS PERDIDOS.

Uma situação que pode ocorrer enquanto os alunos estão produzindo no *Documentos* é o conteúdo do arquivo ser apagado acidentalmente por um dos componentes do grupo. É válido lembrar que toda e qualquer alteração é salva automaticamente.

- 1º: Solicite aos grupos que criem um arquivo e compartilhem entre os componentes;
- 2º: Peça que insiram alguma frase ou um parágrafo qualquer;
- 3º: Na sequência, instrua que todos do grupo façam alterações no arquivo, o deixando bem bagunçado;

Para recuperar há duas formas:

1ª Através do comando *Ctrl+Z* ou DESFAZER que se encontra na barra de ferramentas ou no menu EDITAR.

2ª: Se a primeira forma não for suficiente, no menu ARQUIVO, opção VER HISTÓRICO DE EDIÇÕES. Esta opção exibirá todas as alterações feitas no documento, então basta clicar naquela que você queira recuperar e clicar no botão azul RESTAURAR ESTA REVISÃO que aparecerá no topo da janela. Pronto!

(para voltar a tela de edição é só clicar na seta que aparece no canto superior esquerdo perto deste botão)

ORIENTAÇÕES SOBRE A ESCRITA COLABORATIVA

Esta seção tem por objetivo expor e explicar, resumidamente, a respeito das Estratégias de escrita colaborativa mais comumente mobilizadas, de acordo com Pinheiro (2009) e Guimarães; Dornelles (2016), os quais se basearam nos pressupostos de Lowry, Curts e Lowry (2004).

1ª Estratégia: ESCRITA DE AUTOR ÚNICO NO GRUPO.

Esse tipo de estratégia caracteriza-se quando o grupo escolhe um membro que ficará responsável pela escrita. Mas antes há a negociação a respeito da escrita do texto, quais os objetivos e a forma que a temática será abordada.

Mesmo que seja um aluno que irá escrever, o documento deverá ser compartilhado com os demais, pois a colaboração ocorre nas sugestões dos outros componentes do grupo no decorrer da produção textual.

2ª Estratégia: ESCRITA EM SEQUÊNCIA.

Esse tipo de estratégia ocorre quando, por exemplo, um aluno inicia a produção do texto e os demais contribuem na escrita, organizando as informações de forma que consigam construir um texto que supra as expectativas do grupo.

A colaboração, nessa estratégia, ocorre durante todo o processo, pois todos trabalham simultaneamente no documento.

3ª Estratégia: ESCRITA EM PARALELO.

Essa estratégia ocorre quando a tarefa da produção textual é dividida entre os membros do grupo. Isto é, para cada aluno é atribuída uma parte da escrita do texto. Isso não significa que a produção tenha que ser em arquivos separados e que um colega não possa colaborar com sugestões para a escrita do outro.

Esta, talvez, seja a estratégia mais familiar para os nossos alunos da educação básica.

4ª Estratégia: ESCRITA REATIVA.

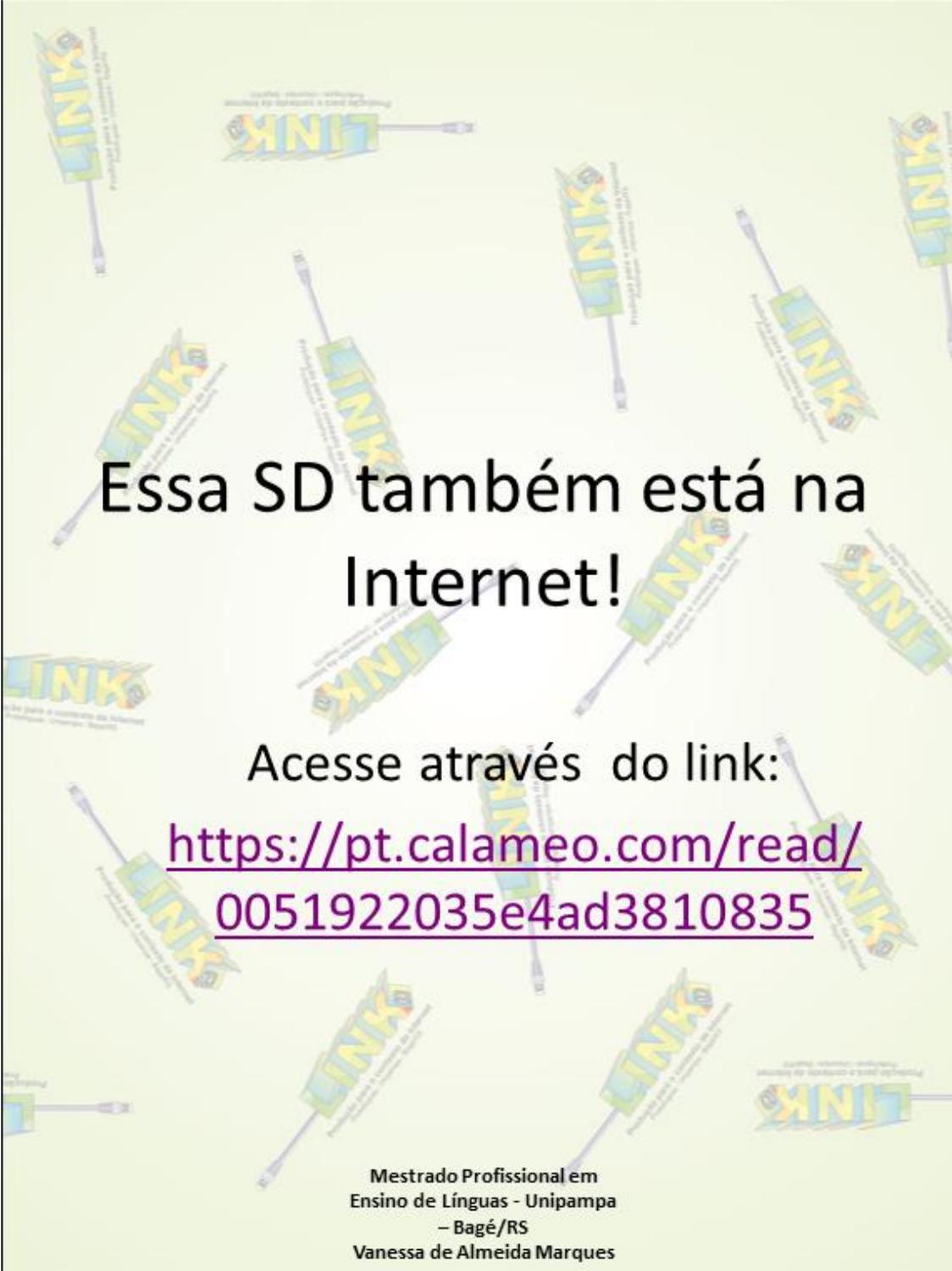
Segundo Guimarães; Dornelles (2016, p. 227) essa estratégia caracteriza-se porque os participantes «criam um documento em tempo real, sem que haja necessariamente um planejamento prévio. Neste caso, o único fio condutor é a reação dos envolvidos no processo de escrita, os quais se ajustam às contribuições e mudanças feitas no texto pelos demais». As autorias ressaltam que essa escrita deve ser síncrona para poder ser considerada reativa.

Referências Bibliográficas

Fonte das Reportagens:

- Guns : <http://g1.globo.com/musica/noticia/2016/04/guns-n-roses-se-reune-apos-20-anos-com-show-surpresa-nos-eua.html>
- Esporte: <http://esportes.terra.com.br/futebol/internacional/liga-dos-campeoes/zebra-se-veste-de-lobo-wolfsburg-vence-real-madrid-e-fica-perto-da-semifinal,24a8d6d21114b1a77b616ae87e09daafperi1byu.html>
- Animais: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/03/caes-viram-coelhinhos-em-campanha-de-adocao-de-pascoa-5340823.html>
- Gripe: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/estado/2016/04/05/metade-dos-casos-de-gripe-no-brasil-ja-e-de-h1n1-numero-de-mortos-chega-a-71.htm>
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASTOS, Helder. **Ciberjornalismo e Narrativa Hipermedia**. Universidade do Porto. 2000. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bastos-helder-ciberjornalismo-e-narrativa-hipermedia.pdf>> Último acesso em: 28 jan. 17.
- BARROS, Emmanuella Farias de Almeida. **A construção da escrita colaborativa e argumentação em textos no Facebook**. Recife: O Autor, 2015.
- CANAVILHAS, João. **Webjornalismo: Da pirâmide invertida à pirâmide deitada**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2006. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/22040972/1450934450/name/canavilhasjoao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUIMARAES, Fernanda Taís Brignol; DORNELLES, Clara Zeni Camargo. **O processo de construção de um webjornal laboratório: a reescrita colaborativa em foco**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões (Org.). **Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores**. 1 ed. Campinas: Pontes Editora, 2016, v. , p. 215-251.

Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - Unipampa – Bagé/RS
Vanessa de Almeida Marques



Essa SD também está na
Internet!

Acesse através do link:

[https://pt.calameo.com/read/
0051922035e4ad3810835](https://pt.calameo.com/read/0051922035e4ad3810835)

Mestrado Profissional em
Ensino de Línguas - Unipampa
– Bagé/RS
Vanessa de Almeida Marques