

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ POZZOBON ARAUJO

AS TRANSFORMAÇÕES DO USO DO JORNALISMO EM SALA DE AULA:
O PROJETO *LER E PENSAR* DIANTE DA DESMATERIALIZIZAÇÃO
DA *GAZETA DO POVO* (CURITIBA-PR)

CURITIBA

2019

BEATRIZ POZZOBON ARAUJO

AS TRANSFORMAÇÕES DO USO DO JORNALISMO EM SALA DE AULA:
O PROJETO *LER E PENSAR* DIANTE DA DESMATERIALIZAÇÃO
DA *GAZETA DO POVO* (CURITIBA-PR)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Myrian Regina Del Vecchio de Lima

CURITIBA

2019

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Cabral
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Araujo, Beatriz Pozzobon

As transformações do uso do jornalismo em sala de aula: o projeto Ler e Pensar diante da desmaterialização da Gazeta do Povo (Curitiba-PR) / Beatriz Pozzobon Araujo. – Curitiba, 2019.

211 f. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Myrian Regina Del Vecchio de Lima.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná.

1. Jornalismo digital. 2. Comunicação e educação. 3. Webjornalismo. 4. Leitura - Aspectos sociais. 5. Gazeta do Povo (Jornal). I. Título.

CDD 070.4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE ARTES COMUNICACAO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO COMUNICAÇÃO -
40001016071P8

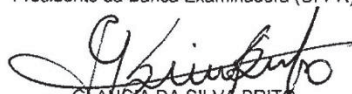
TERMO DE APROVAÇÃO

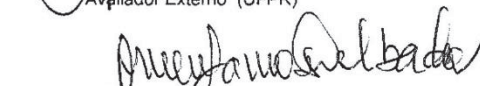
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em COMUNICAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **BEATRIZ POZZOBON ARAUJO** intitulada: **AS TRANSFORMAÇÕES DO USO DO JORNALISMO EM SALA DE AULA: O PROJETO LER E PENSAR DIANTE DA DESMATERIALIZAÇÃO DA GAZETA DO POVO (CURITIBA-PR)**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

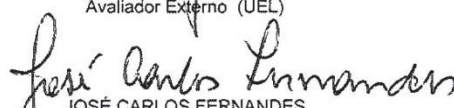
A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Maio de 2019.


MYRIAN REGINA DEL VECHIO DE LIMA
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


GLÁUCIA DA SILVA BRITO
Avaliador Externo (UFPR)


LUZIA MITSUE YAMASHITA DELIBERADOR
Avaliador Externo (UEL)


JOSÉ CARLOS FERNANDES
Avaliador Interno (UFPR)

À minha mãe, que dedicou 40 anos de sua vida à educação pública. E ao meu pai, minha inspiração primeira para pensar e fazer um jornalismo ético, responsável e cidadão.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos marcados por intensas mudanças, desafios e conquistas. Dois anos de uma trajetória concluída graças ao apoio, à presença e ao suporte de diversas pessoas e instituições, que merecem ser mencionadas aqui.

De início, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, que me acolheu em Curitiba e me mostrou os caminhos da pesquisa.

À professora Myrian Del Vecchio de Lima, por ter orientado esta dissertação com sensibilidade e dedicação, do início ao fim.

À professora Luzia Deliberador, que me apresentou à interface Comunicação e Educação e por acompanhar minha trajetória acadêmica desde a especialização.

Ao professor José Carlos Fernandes, o nosso querido Zeca, por ser inspiração enquanto jornalista, pesquisador e ser humano.

À professora Glaucia Britto, pela participação na banca e pelas contribuições da área da Educação para este trabalho.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por ter aceitado a realização da pesquisa em suas escolas e por reconhecer a importância de trabalhos científicos para o desenvolvimento da área.

Ao Instituto GRPCom, por ter colaborado com esta dissertação, sempre que solicitado.

Aos professores que, de diversas formas, contribuíram para a concretização desta pesquisa. Àqueles que dispuseram seu tempo para responder aos questionários, aos que me receberam em suas escolas para as entrevistas e, especialmente, às professoras Sônia, Priscila e Silmara, que me acolheram em suas salas de aula e confiaram em meu trabalho.

Agradeço ainda às crianças das escolas visitadas que, de forma muito carinhosa, me permitiram compartilhar daquele ambiente.

Aos amigos de Curitiba, que me deram suporte e força para chegar até aqui. E às amigas de Londrina, principalmente, Bruna e Mayara, por serem refúgio e parceria, e por terem compreendido minhas ausências durante a realização desta pesquisa.

À minha família, que me apoia incondicionalmente. À minha mãe, Telma, por estar ao meu lado em todos os momentos, mesmo à distância. Ao meu pai, Eli, que sempre confiou em mim. E ao meu irmão, Lucas, pelo companheirismo.

Por fim, agradeço à Capes, pelo auxílio financeiro.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

A idade para aprender são todas, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios e especialmente a internet.

(MARTÍN-BARBERO, 2014)

RESUMO

Esta pesquisa se insere nos estudos de Mídia e Educação, em um momento de intensas alterações tecnológicas que condicionam e transformam o campo comunicacional de forma ampla e o jornalismo de forma particular. A partir do binômio Comunicação e Educação, entende-se o jornalismo por meio de uma abordagem construcionista e o processo educativo a partir de uma concepção freireana. O objetivo da pesquisa é compreender como o projeto de leitura de mídia *Ler e Pensar* se reconfigura após a desmaterialização do jornal paranaense *Gazeta do Povo*, base para o projeto. A edição impressa diária da *Gazeta do Povo* deixou de circular no dia 31 de maio de 2017, estreando uma versão impressa, em formato de revista, somente aos finais de semana, no dia 3 de junho do mesmo ano. Com a descontinuação do periódico, o *Ler e Pensar* migra para o digital, após 18 anos no formato impresso, o que acarreta mudanças na forma com que professores e estudantes se apropriam do conteúdo noticioso. A metodologia utilizada nesta dissertação é a hermenêutica de profundidade (HP), proposta por John B. Thompson (2011), que possibilita e congrega diferentes métodos de investigação. Em uma perspectiva prioritariamente qualitativa, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas foram as técnicas de coleta escolhidas. Para verificação dos dados, a pesquisa utiliza a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Entretanto, o trabalho empírico parte de uma etapa exploratória, que consistiu na aplicação de questionários, com a finalidade de coletar dados sobre o projeto, obter informações sobre os professores, enquanto sujeitos da pesquisa, e definir as escolas a serem visitadas e os educadores entrevistados. As instituições foram escolhidas a partir de respostas qualificadas e critérios de seleção, que definiram as escolas visitadas pela pesquisadora nos meses de setembro e outubro de 2018, em um total de 14 encontros. São elas: Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elboux (bairro Hugo Lange); Escola Municipal Miguel Krug, (bairro Portão); e Escola Municipal Paulo Freire (bairro Sítio Cercado). Os resultados revelam que há possibilidades que o jornal impresso oferecia às escolas a serem reconsideradas no novo formato, que o *Ler e Pensar* não está consolidado no modelo digital e que as potencialidades do webjornalismo ainda são utilizadas de forma incipiente pelos educadores. Isso ocorre pelas condições de infraestrutura oferecidas nas instituições públicas, resistência dos professores e limitações do próprio projeto. Por fim, o trabalho partiu do pressuposto de que a mídia não seria analisada criticamente nas escolas por meio do *Ler e Pensar*. Todavia, os resultados da análise refutaram este pressuposto, visto que, não todos, mas alguns docentes levam os meios de comunicação para a sala de aula a partir de um olhar mais crítico, inclusive por meio de comparações editoriais, contribuindo na formação de leitores alfabetizados em mídia e conscientes de seu papel social perante o mundo e a comunidade em que se inserem.

Palavras-chave: Comunicação e Educação. Jornalismo digital. Projeto *Ler e Pensar*. *Gazeta do Povo*. Mídia em sala de aula.

ABSTRACT

This research is inserted in the studies of Media and Education, in a moment of intense technological changes that condition and transform the communication area generically and journalism in a particular way. From the binomial Communication and Education, the journalism is understood as a practice that seeks to rebuild social reality and the educative process from a Freirean conception. The objective of the research is to understand how the media reading project *Ler e Pensar* reconfigures, after the dematerialization of the newspaper *Gazeta do Povo*, the base for the project. The daily print edition of the *Gazeta do Povo* stopped circulating on May 31, 2017, debuting a print version, in magazine format, only on weekends on June 3 of that year. With the discontinuation of the journal, *Ler e Pensar* migrates to digital after 18 years in printed format, which causes changes in the way teachers and students use the news content. The methodology used in this dissertation is Hermeneutics of Depth, proposed by John B. Thompson (2011), that allows and congregates different methods of investigation. From a qualitative perspective, participant observation and structured interviews were the chosen collection techniques. For data verification, the survey uses Content analysis (BARDIN, 2016). However, the empirical work starts from an exploratory stage, which consisted of the application of questionnaires, with the purpose of collecting data about the project, obtaining information about the teachers as subjects of the research, and defining the schools to be visited and the educators interviewed. The institutions were chosen from qualified answers and selection items, which defined the schools visited by the researcher in the months of September and October of 2018, in a total of 14 meetings. They are: Dom Manuel da Silveira D'Elboux Municipal School (neighborhood Hugo Lange); Miguel Krug Municipal School (neighborhood Portão); and Paulo Freire Municipal School (neighborhood Sítio Cercado). The results show that there are possibilities that the printed newspaper offered to schools to be reconsidered in the new format, that *Ler e Pensar* is not consolidated in the digital model and that the potential of webjournalism is still used in an incipient way by educators. This happens because of the infrastructure conditions offered in public institutions, resistance of teachers and limitations of the project itself. Finally, the work was based on the premise that the media would not be analyzed critically in schools through *Ler e Pensar*. However, the results of the analysis refuted this, because, not all, but some teachers bring the media to the classroom from a more critical perspective, including through editorial comparisons, contributing to the formation of media literate students and aware of their social role before the world and the community in which they are inserted.

Keywords: Communication and Education. Digital journalism. *Ler e Pensar* project. *Gazeta do Povo*. Media in the classroom.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – RESULTADOS E ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA E INFORMACIONAL.....	62
FIGURA 2 – O ENFOQUE TRÍPLICE DA HP	74
FIGURA 3 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO DA HERMENÊUTICA	75
FIGURA 4 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESCOLHIDAS	113

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SEXO DOS RESPONDEDORES	82
GRÁFICO 2 – CIDADE DOS RESPONDEDORES	82
GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO PARA ATUAR COMO PROFESSOR	83
GRÁFICO 4 – IDADE DOS PROFESSORES	84
GRÁFICO 5 – TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSOR	85
GRÁFICO 6 – NÍVEL DE ENSINO QUE LECIONA	86
GRÁFICO 7 – FREQUÊNCIA DE LEITURA AO JORNAL GAZETA DO POVO	86
GRÁFICO 8 – ASSINATURA DE OUTROS JORNAIS	87
GRÁFICO 9 – MÍDIA MAIS UTILIZADA PARA SE INFORMAR	88
GRÁFICO 10 – MÍDIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA	88
GRÁFICO 11 – PREPARO PARA ATUAR COM AS MÍDIAS EM SALA DE AULA	89
GRÁFICO 12 – REALIZAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROJETO LER E PENSAR	90
GRÁFICO 13 – PRETENSÃO EM REALIZAR CURSOS DE FORMAÇÃO EM 2018	90
GRÁFICO 14 – NÚMERO DE EDIÇÕES QUE PARTICIPA DO LER E PENSAR	91
GRÁFICO 15 – PERCEPÇÃO DE MELHORIA NO APRENDIZADO DO ALUNO	91
GRÁFICO 16 – MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DO LER E PENSAR	92
GRÁFICO 17 – PERIODICIDADE DE UTILIZAÇÃO DO LER E PENSAR EM SALA DE AULA	93
GRÁFICO 18 – PARTICIPAÇÃO NO PROJETO NA ÉPOCA DA GAZETA DO POVO IMPRESSA	93
GRÁFICO 19 – MUDANÇA DA GAZETA DO POVO DO IMPRESSO PARA O DIGITAL	94
GRÁFICO 20 – FORMAS DE TRABALHO COM A GAZETA DO POVO EM SALA DE AULA	95
GRÁFICO 21 – PREFERÊNCIA DOS ALUNOS	95
GRÁFICO 22 – PREFERÊNCIA DOS PROFESSORES	96
GRÁFICO 23 – PERMISSÃO PARA RECEBER A PESQUISADORA EM SALA DE AULA	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIVISÃO DAS QUESTÕES EM CATEGORIAS DE ANÁLISE	97
QUADRO 2 – PERFIL DA AMOSTRA	144

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – ESCOLA MUNICIPAL DOM MANUEL DA SILVEIRA D’ELBOUX	116
FOTOGRAFIA 2 –SALA DE AULA ESCOLA DOM MANUEL	117
FOTOGRAFIA 3 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESCOLA DOM MANUEL ...	118
FOTOGRAFIA 4 – CRIANÇAS RECOLHEM MATERIAIS PARA ILUSTRAÇÃO.....	120
FOTOGRAFIA 5 – ALUNA PRODUZ ILUSTRAÇÃO COM LÁPIS, FOLHAS E SEMENTES	121
FOTOGRAFIA 6 – 5º ANO DISCUTE SOBRE FAKE NEWS	122
FOTOGRAFIA 7 – ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL KRUG	123
FOTOGRAFIA 8 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESCOLA MIGUEL KRUG...	124
FOTOGRAFIA 9 – CRIANÇA VERIFICA NOTÍCIA FALSA	125
FOTOGRAFIA 10 – ESTUDANTE PRODUZ CARTAZ SOBRE FAKE NEWS	126
FOTOGRAFIA 11 – MENINAS MOSTRAM CARTAZ COM DICAS PARA EVITAR FAKE NEWS	126
FOTOGRAFIA 12 – PROFESSORA ACESSA SITE DA GAZETA COM ALUNOS	127
FOTOGRAFIA 13 – CRIANÇAS PRODUZEM NARRATIVAS AUDIOVISUAIS	128
FOTOGRAFIA 14 – PROFESSORA UTILIZA PROJETOR PARA EXIBIR JORNAL DIGITAL.....	129
FOTOGRAFIA 15 – CRIANÇAS ACESSAM GAZETA DO POVO VIA NETBOOK.....	130
FOTOGRAFIA 16 – PESQUISADORA FALA SOBRE JORNALISMO E FAKE NEWS.	131
FOTOGRAFIA 17 – ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE	133
FOTOGRAFIA 18 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESCOLA PAULO FREIRE	134
FOTOGRAFIA 19 – SALA DE AULA ESCOLA PAULO FREIRE	135
FOTOGRAFIA 20 – PROFESSORA ORGANIZA JÚRI PARA DEBATER FAKE NEWS	136
FOTOGRAFIA 21 – CRIANÇAS ASSISTEM WEBSÉRIE SOBRE FAKE NEWS.....	137
FOTOGRAFIA 22 – CRIANÇAS ASSISTEM WEBSÉRIE SOBRE FAKE NEWS (2).....	137
FOTOGRAFIA 23 – PROFESSORA CRIA PERSONAGEM PENÓLOPE LERO-LERO .	138
FOTOGRAFIA 24 – ALUNOS CUIDAM DA HORTA DA ESCOLA	140
FOTOGRAFIA 25 – PROFESSORA E ALUNOS EM ATIVIDADE NA HORTA	140
FOTOGRAFIA 26 – PESQUISADORA FALA SOBRE SUA TRAJETÓRIA NO JORNALISMO.....	142

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Bolo – Boletim de Leitura Orientada

CICT - Conselho Internacional de Cinema e Televisão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GRPCom – Grupo Paranaense de Comunicação

HP – Hermenêutica de Profundidade

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional

LeP – Ler e Pensar

NCE/USP - Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo

PPGCom – Programa de Pós-Graduação em Comunicação

Proerd - Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Unesco – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O JORNAL <i>GAZETA DO POVO</i>	26
O PROJETO <i>LER E PENSAR</i>	29
1 O JORNALISMO EM DISRUPÇÃO	33
1.1 PLATAFORMAS UBÍQUAS E CONTEÚDOS CONVERGENTES	35
1.1.1 Evolução e convergência de mídia	37
1.2 A INTERNET E AS NOVAS FORMAS DE LER	42
1.2.1 O jornalismo da segunda década do século XXI	45
1.3 O WEBJORNALISMO DE PONTA A PONTA	48
1.3.1 Hipertextualidade	49
1.3.2 Multimedialidade	50
1.3.3 Interatividade	51
1.3.4 Memória	52
1.3.5 Instantaneidade	53
1.3.6 Personalização	54
2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: A INTERFACE QUE NORTEIA O LER E PENSAR	56
2.1 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DA PERSPECTIVA CRÍTICA AOS ESTUDOS DE RECEPÇÃO	58
2.2 AS TERMINOLOGIAS POSSÍVEIS PARA A INTERFACE	60
2.3 UMA ESCOLA DESCONECTADA	63
2.4 POR QUE EDUCAR PARA OS MEIOS?	66
2.4.1 Educar para a cidadania	67
2.4.2 Educar para a emancipação	67
2.4.3 Educar para fazer sentido	68
2.4.4 Educar para produzir comunicação	69
2.4.5 Educar para a comunidade	70
2.5 A EDUCAÇÃO JAMAIS É NEUTRA	70
2.6 ANÁLISE CRÍTICA NA PRÁTICA	71
3 CAMINHO METODOLÓGICO	73
3.1 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	73
3.2 TÉCNICAS DE PESQUISA	77

3.2.1	Técnicas de coleta	77
3.2.2	Técnica de análise	78
3.3	QUESTIONÁRIOS	79
3.3.1	Etapa quantitativa	81
3.3.2	Etapa qualitativa	96
3.3.2.1	Capacitação	97
3.3.2.2	Mudança tecnológica	101
3.3.2.3	Ensino-aprendizagem	107
3.4	CRITÉRIOS DE ESCOLHA	110
4	RESULTADOS E ANÁLISES	114
4.1	A INTERPRETAÇÃO DA <i>DOXA</i>	114
4.1.1	Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D’Elboux	115
4.1.2	Escola Municipal Miguel Krug	123
4.1.3	Escola Municipal Paulo Freire	132
4.2	A ANÁLISE FORMAL DAS ENTREVISTAS	142
4.2.1	Análise das categorias	144
a)	Professores, sujeitos da pesquisa	145
b)	O <i>Ler e Pensar</i> diante da desmaterialização	149
c)	O <i>Ler e Pensar</i> a partir do jornal impresso	162
d)	Contribuições do <i>Ler e Pensar</i>	165
e)	<i>Gazeta do Povo</i> , a base do projeto	168
4.3	INTERPRETAÇÃO/REINTERPRETAÇÃO	173
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES	198
	APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE	
	EDUCAÇÃO DE CURITIBA	204
	APÊNDICE III – MODELO DE AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM	
	ALUNOS	206
	APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO SILMARA PRESTES ..	207
	APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO PRISCILA BARTH	208
	APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO SÔNIA DOMINGUES	209
	APÊNDICE VII – TERMO DE CONSENTIMENTO ANA GABRIELA	
	BORGES	210

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a mídia tem assumido função de protagonista na formação da cena pública e também da cena privada. Afinal, a sociedade vive a era da ubiquidade dos meios de comunicação (SANTAELLA, 2013). Eles estão por toda a parte. No centro da sala, dentro do carro, nas escolas, nas empresas, no folhear das páginas e no movimentar dos dedos. A internet móvel foi o processo que contribuiu decisivamente com a onipresença dos *media*, facilitada de forma intensa pela popularização dos *smartphones*, artefato tecnológico que condicionou hábitos e maneiras de se comunicar.

Essa popularização permitiu que, mesmo que a mídia continue nas mãos de grandes conglomerados, que têm seus próprios interesses, qualquer pessoa possa ser hoje produtora de conteúdos de comunicação. O que é muito bom, em certo sentido, pois passa a haver disputas de espaço com a mídia hegemônica, a partir da divulgação de outros pontos de vista e de vozes que, majoritariamente, não seriam ouvidas. Por outro lado, não deixa de ser motivo de preocupação, visto à proliferação de conteúdos sensacionalistas, discursos de ódio e *fake news*¹, compartilhadas em demasia nas redes sociais, especialmente no período eleitoral, como ocorreu no Brasil durante a campanha presidencial de 2018.

Se as informações da mídia circulam cada vez mais rápido e por todos os lugares, torna-se fundamental entender, analisar, estudar e observar criticamente a mídia, por conta de tudo que ela representa e de seu poder de estabelecer uma agenda, silenciar acontecimentos, destruir alguém, influenciar e mudar os processos sociopolíticos, econômicos e culturais (SILVERSTONE, 2005). É por conta deste poder, que se potencializa nos meios hegemônicos, que Silverstone, defende a necessidade de entender como a mídia funciona e saber como ler e compreender o que é transmitido pelos meios de comunicação.

Néstor García Canclini, em uma entrevista para o Observatório de Imprensa², afirma que os meios de comunicação adquiriram tanto poder, além da esfera da comunicação, que é necessário vigiá-los, observá-los e limitar sua invasão a outros campos. Segundo Canclini (2015), nos últimos anos, com o crescimento dos meios de comunicação, presenciamos uma relativa perda da capacidade de intervenção na sociedade pelos governos e partidos políticos, e

¹ O termo *fake news* (do inglês, notícias falsas) se popularizou no mundo durante as eleições americanas de 2016. As notícias falsas são criadas com objetivo de disseminar desinformação e confundir leitores, gerando opiniões favoráveis aos interesses de alguns por meio de informações falsas ou inexistentes.

² O Observatório da Imprensa é uma iniciativa do Projor – Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo e projeto original do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É um veículo jornalístico focado na crítica da mídia, com presença regular na internet desde abril de 1996.

também pela justiça. Os meios de comunicação atuam como juízes. As pessoas acusadas de delitos são julgadas culpadas pelos meios antes que a justiça intervenha. E, às vezes, ela nunca intervém.

Os indivíduos, no entanto, em sua maioria, não sofrem de forma passiva os efeitos da mídia. Justamente por saber que é afetada pela midiaticização, a sociedade também se organiza para enfrentá-la (BRAGA, 2006). No artigo intitulado “A interface comunicação e educação como resposta social sobre a mídia: Olhares sobre o projeto ‘Fala, Haiti’” (ARAÚJO; REZENDE, 2017), trouxemos a educação para os meios como uma das formas de resposta sobre a mídia e de defesa social. Assim, entre as ações que a sociedade desenvolve sobre a mídia – contrapositivas, interpretativas, proativas, controladoras, polemizadoras – estão também as ações de ensino, que podem ser referidas como o esforço de formação para a “leitura crítica dos meios” e para “educação midiática”, como se defende nesta pesquisa.

Ensinar o indivíduo a ler os meios de comunicação de forma crítica significa empoderá-lo para que possa fazer as devidas avaliações, entender as diversas filtragens pelas quais as mensagens passam, além de perceber os contextos em que elas são geradas e disseminadas. Neste sentido, Dalla Costa (2008) entende que cabe também à escola, ao se caracterizar como instituição que prepara os indivíduos para serem autônomos e sujeitos ativos da sociedade, inserir a discussão dos meios de comunicação e suas tecnologias no seu cotidiano.

Pensar criticamente a mídia e ensinar sobre os meios de comunicação nas escolas são pontos fundamentais que emergem quando examinamos as interfaces possíveis entre Comunicação e Educação, mais especificamente entre mídia e educação, proposta interdisciplinar desta pesquisa de dissertação de mestrado. A interface é entendida aqui como um espaço onde os dois campos se encontram, mas também como uma forma de compreender e refletir criticamente sobre o que é produzido no contexto midiático. Neste contexto, esta dissertação encampa os pensamentos do educador Paulo Freire, pioneiro em trabalhar a integração entre Comunicação e Educação no Brasil. Para o autor (1977, p. 69), “educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Uma ressalva que deve ser feita aqui é que a simples inserção dos meios de comunicação no ambiente escolar não garante uma educação transformadora. Neste sentido, o que Kaplún (1999) quer dizer é que as mídias são bem-vindas na escola desde que aplicadas crítica e criativamente a propostas de uso pedagógico dos meios, ultrapassando a visão técnica e utilitarista desses. Dessa forma, os *media* devem atuar como promotores do diálogo e da

participação, com objetivo de gerar e potencializar novos emissores, mais do que contribuir com o crescimento de uma “multidão de receptores passivos”.

Está se delineando aqui a importância de uma educação para os meios, no sentido de aprender e saber lidar da melhor forma com eles. No entanto, como pondera Braga (2006), não se trata de “ensinar o usuário a defender-se da mídia”, não se trata também de dizer o que é certo e o que é errado, mas sim de contribuir com um “vocabulário para que os usuários exerçam e desenvolvam sua competência de seleção e de interpretação do midiático” (p. 48). O que se objetiva, então, é estimular uma cultura de opções pessoais e de grupos que qualifique os usuários a fazerem sua própria crítica e utilizarem os meios segundo seus próprios interesses.

De fato, o que se quer neste ponto da pesquisa, ao trazer o sistema de resposta social como mobilização da sociedade sobre a mídia, é entender a interface Comunicação e Educação, em que se situa o projeto de leitura de mídia *Ler e Pensar*, como uma das formas dos indivíduos enfrentarem tudo o que, na mídia, possa ser imposto como padronização, pensamento único, dominação, diluição de valores humanos e sociais relevantes, como o apagamento de liberdades individuais e grupais e conservação de um *status quo* injusto, conforme pontuou Braga (2006, p. 325). O autor prossegue com o pensamento ao dizer que, neste sentido, valoriza-se boas apropriações, competências do usuário para selecionar materiais midiáticos de seu efetivo interesse e a habilidade de realizar boas “edições” na interação com e sobre os produtos midiáticos, favorecendo processos de cidadania.

Entretanto, no que se esbarra para se atingir esta ação transformadora, é o reduzido alcance de uma formação educacional generalizada, o que está associado à ausência de competências interpretativas e interesse participativo da sociedade. Para se ter uma ideia, de acordo com dados³ preliminares do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁴ de 2018, 29% dos brasileiros são analfabetos funcionais (o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos). Alfabetismo funcional é um conceito criado pela Unesco (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1978, e refere-se a pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não têm as habilidades necessárias para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, conforme explica Santaella (2013, p.

³ Ver em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

⁴ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do Ibope Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

349), o analfabeto funcional sabe escrever seu próprio nome, ler e escrever frases simples e efetuar cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas.

Desde 2001, ano em que o Inaf começou a ser medido, o total de brasileiros de 15 a 64 anos que chegaram ao ensino médio aumentou de 24% para 40%, e ao ensino superior, de 8% para 17%. Apesar de a população ter, hoje, mais anos de estudo, o índice daqueles plenamente capazes de se comunicar pela linguagem escrita segue igual — só 12% têm nível proficiente (o mais alto). Entre os que terminaram o ensino médio, 13% são analfabetos funcionais e, entre os que têm ensino superior, 4%.

Os dados acima expõem as precariedades da educação no Brasil, um país que lê pouco e mal. Neste sentido, Braga (2006, p. 334) afirma que características do nosso país como baixa escolaridade, desigualdade social e acesso restrito aos bens culturais, contribuem para a formação de uma sociedade “deformadamente midiaticizada”. O acesso à cultura de uma forma ampla, no Brasil, se restringe a um pequeno círculo de convertidos. É neste sentido que se defende aqui uma educação para os meios, uma iniciação em mídia, que ao imbuir as pessoas de competências críticas com relação à mídia, contribua para o florescer de uma sociedade mais democrática e justa. Afinal, como defende Silverstone (2005, p. 282), “precisamos saber, todos nós, como a mídia funciona e precisamos saber como ler e compreender o que vemos e ouvimos”. Ele também deixa o compromisso aos que estudam as mídias de passar adiante o que aprenderam.

Outro ponto que deve ser destacado se refere ao uso das mídias jornalísticas nas escolas, como proposta prática e estratégia didática, enquanto suportes para publicação de conteúdos que buscam reconstruir a realidade social diária. O uso desses materiais aproxima o cotidiano do ambiente escolar e permite outra leitura social da realidade, uma vez que a narrativa jornalística é produzida no âmbito de um circuito técnico com rotinas e regras específicas, que muito se diferem da produção de apostilas, livros didáticos e outros materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

A prática jornalística diária representa um circuito próprio, aquele que considera o processo de produção e consumo da notícia – passando pelas fontes noticiosas – e que pode ser analisado a partir de uma teoria construcionista do jornalismo contemporâneo (GADINI, 2007). Por meio desta abordagem, entende-se o jornalismo como processo de construção social da realidade cotidiana e a produção de notícias e informações como narrativas que geram efeitos de realidade. Trata-se também de uma narrativa que permite a criação e disseminação de

sentidos, com potencial de ampliar a percepção dos leitores sobre o mundo e contextos socioculturais específicos.

A partir dessas considerações, se estabelece o objeto de estudo desta pesquisa, o projeto *Ler e Pensar (LeP)*, mantido pelo Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom), desde 1999. Em linhas gerais, o *Ler e Pensar* consiste na adoção do jornal, no caso, a *Gazeta do Povo*, veículo pertencente ao grupo referido, como ferramenta pedagógica em escolas do Estado do Paraná. O objetivo do projeto é levar o periódico para a sala de aula, com o intuito de formar leitores críticos e promover a cidadania, caracterizando-se, dessa forma, como uma iniciativa que congrega as áreas da Comunicação com a Educação.

Durante 18 anos, os professores participantes do *LeP* utilizaram a mídia impressa para desenvolver atividades pedagógicas junto aos alunos. No entanto, quando a *Gazeta do Povo* migra do jornal impresso para o digital, o *Ler e Pensar* também precisa transformar suas lógicas de funcionamento. A edição impressa diária da *Gazeta* deixou de circular no dia 31 de maio de 2017, estreando uma versão impressa, somente aos finais de semana, no dia 3 de junho do mesmo ano.

A desmaterialização da *Gazeta do Povo* muda as lógicas do *Ler e Pensar*. E é neste momento de transição, que esta pesquisa se insere e questiona: Como um projeto de uso de mídia em sala de aula de reconfigura a partir da migração do jornal impresso para o digital? A partir desta questão norteadora, o *objetivo geral* desta dissertação é compreender de que forma o projeto *Ler e Pensar* é trabalhado em sala de aula após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Para chegar até aí, o estudo tem como *objetivos específicos*: 1. Verificar a migração da leitura de papel para a leitura em telas nas escolas. 2. Identificar de que forma a comunicação auxilia no processo de ensino e aprendizagem. 3. Analisar a contribuição do *Ler e Pensar* para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

A pesquisa parte do *pressuposto* de que a mídia em si não é analisada de forma crítica no projeto. Ou seja, os conteúdos noticiosos são utilizados, principalmente, para diversificar e enriquecer uma aula, mas não são problematizados, o que pode acontecer tanto por uma despreocupação do Grupo GRPCom, enquanto empresa privada com seus próprios interesses, como pelo despreparo dos professores, que podem não ter recebido a formação necessária para se trabalhar de forma crítica com os meios de comunicação e, dessa forma, não estariam preparados para ultrapassar a leitura ingênua e o uso técnico dos meios.

Além dos estudos da interface já referida, esta pesquisa traz uma discussão sobre a desmaterialização do jornal impresso, tendência que se verifica no mundo inteiro, modificando as lógicas de produção e de apropriação da informação por parte da sociedade contemporânea

(SALAVERRÍA, 2014a). Este momento de disrupção do jornalismo é motivado pela concorrência do jornalismo impresso com o digital e a consequente queda de leitores e volume de anúncios dos impressos. Este cenário é marcado também pelo aparecimento dos veículos nativos digitais que rompem as lógicas de produção do jornalismo tradicional e impulsionam um jornalismo mais independente, ou não, visto que grandes grupos de comunicação também estrearam versões exclusivamente digitais.

No caso aqui examinado, a migração da *Gazeta do Povo* para o ambiente digital fez com que professores e estudantes se adaptassem a uma nova plataforma, o que implica novas maneiras de ler e de se relacionar com as notícias, porém, tudo isso carece de uma estrutura consolidada nas instituições de ensino. Ou seja, a escola interessada em continuar com o projeto, precisa ter condições físicas para tal, o que se traduz em internet móvel e equipamentos tecnológicos que possibilitem essa conexão.

O ano de 2017 foi o primeiro em que o projeto migrou para o digital, o que acarretou, que do total de 1.287⁵ professores da rede pública inscritos, 56% deles já haviam trabalhado com o *Ler e Pensar* e 44% eram novos, visto que a desmaterialização do jornal contribuiu para que o projeto chegasse a mais municípios, com a redução das dificuldades de logística e custos de produção. Dessa forma, o projeto que, em 2016 chegava a 42 municípios paranaenses, passou a fazer parte de escolas de 139 cidades do Paraná em 2018.

Nessas 139 cidades, o *Ler e Pensar* atingia, em outubro de 2018, 2.031 professores e cerca de 70 mil alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio do Estado, além das unidades do Colégio Sesi/PR. Em Curitiba, são 278 professores da rede pública e 103 do Sesi, que levam o projeto para mais de 13 mil alunos, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, incluindo também estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial. Os professores interessados em levar a mídia para a sala de aula se inscrevem no projeto e têm independência para trabalhar com os alunos da forma que desejarem.

Como esta pesquisa analisa as transformações no modo de trabalhar com a mídia nas escolas, a partir da migração do jornal impresso para o digital, partiu-se do entendimento que os professores retratados neste trabalho fazem parte do conjunto de 56% que já trabalharam com a versão impressa. Este foi o primeiro critério estabelecido para seleção dos educadores para observação nas escolas.

Para conhecer e ter um primeiro contato com os professores foi preciso partir de uma investigação exploratória, visto que o Instituto GRPCom, que mantém o *Ler e Pensar*, não é

⁵ Os números do *Ler e Pensar* citados nesta introdução foram encaminhados por *e-mail*, a partir de entrevista realizada com a coordenadora do *Ler e Pensar*, Mariane Maio Braga, em outubro de 2018.

autorizado a passar informações particulares dos professores para outras pessoas. Assim, optou-se, em uma primeira etapa, por aplicar questionários, com objetivo de coletar dados sobre o projeto, obter informações sobre os professores e definir, segundo critérios estabelecidos, as escolas a serem visitadas e os educadores entrevistados.

Os questionários foram encaminhados, pela equipe do Instituto GRPCom, para 1.237 professores cadastrados no *mailing*. Os instrumentos de pesquisas começaram a ser encaminhados no dia 06/06/18 e a última resposta, a de número 184, foi recebida no dia 28/07/18. Assim, as 184 respostas contabilizam cerca de 15% do total.

Após esta etapa de caráter exploratório foi possível definir as escolas que passariam a receber a visita da pesquisadora. De início, entendeu-se que três instituições escolares seria o número ideal, para evitar comparações entre uma e outra, caso fossem escolhidas duas, ou se basear apenas em uma realidade. A escolha das instituições escolares se deu após a definição de seis principais critérios⁶ de seleção: escola localizada em Curitiba; da rede pública; cujo professor aceitasse receber a pesquisadora em sala de aula; que participou do projeto na época da *Gazeta do Povo* impressa; realizou os cursos de formação do *Ler e Pensar*; e aplicou o projeto semanalmente ou diariamente em sala de aula.

A pesquisadora também optou por realizar as visitas em escolas do ensino fundamental I, pois é neste nível de ensino que a força do *Ler e Pensar* se consolida. Isso pode ser comprovado pela análise dos questionários, visto que 60% dos respondedores são provenientes dos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, um importante critério de seleção foi a análise de respostas de professores que, teoricamente, estariam mais preparados para aplicar o projeto em sala de aula para que, dessa forma, a pesquisadora conseguisse obter mais informações sobre o *Ler e Pensar*, a partir da observação e entrevistas com professores que realmente se dedicam a colocar o projeto em prática.

Finalmente, a pesquisadora optou por definir escolas do município de Curitiba com realidades distintas e que estão localizadas em bairros distantes um do outro, para que se observasse o projeto em diferentes contextos. Dessa forma, as instituições escolares em foram realizadas visitas⁷, em um total de 14 encontros, durante os meses de setembro e outubro de 2018, são: Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elboux (Hugo Lange); Escola Municipal Miguel Krug, (Portão); e Escola Municipal Paulo Freire (Sítio Cercado).

⁶ As justificativas de cada critério de seleção estão pormenorizadas no capítulo metodológico.

⁷ Para que a pesquisadora pudesse realizar a pesquisa empírica nas escolas foi necessária autorização da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, concedida no dia 24 de agosto de 2018.

A metodologia utilizada nesta dissertação é a hermenêutica de profundidade (HP), proposta por John B. Thompson (2011), que possibilita e congrega diferentes métodos de investigação, a partir da interpretação das formas simbólicas e, por isso, foi escolhida para responder à questão norteadora desta pesquisa, sobre como o projeto *Ler e Pensar* se reconfigura a partir da desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Para tanto, diferentes instrumentos de pesquisa foram utilizados, o que garante uma visão ampla e possibilita a comparação de dados quantitativos e qualitativos.

A hermenêutica de profundidade é uma metodologia abarcada por três fases, que não devem ser vistas como estágios separados, mas como dimensões de análise distintas de um processo interpretativo complexo. Um dos pontos da triangulação metodológica proposta, a análise sócio-histórica vem acompanhada também de uma análise do cotidiano, ou o que Thompson (2011) chama de *doxa*. Neste primeiro momento, foi utilizada a técnica da observação participante para adentrar às salas de aula em que o projeto *Ler e Pensar* é utilizado, de forma a compreender como o projeto se estrutura, de fato, no cotidiano dos alunos e professores envolvidos.

Em seguida, a análise formal ou discursiva é encampada por entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez professores, os sujeitos de investigação deste trabalho, também escolhidos a partir dos questionários respondidos, e que constituem o segundo vértice da triangulação. Para verificação dos dados, a pesquisa utiliza a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), tanto para o exame das entrevistas, como das questões abertas do questionário. Por fim, esta análise desemboca na interpretação/reinterpretação, última etapa da HP, que se utiliza dos resultados das análises sócio-histórica e discursiva para síntese e construção de novos significados.

A conclusão desta pesquisa em 2019 vem, justamente, no ano que a *Gazeta do Povo* completa seu centenário e o projeto *Ler e Pensar* chega aos 20 anos. Dessa forma, esta dissertação marca um período histórico para o jornal, por ser a primeira a retratá-lo, na área da Comunicação, após a virada digital da *Gazeta*, em maio de 2017; mas também para o projeto, em seu ineditismo em estudar a maneira como os professores trabalham com o *Ler e Pensar* a partir do conteúdo online.

É importante ressaltar que antes de iniciar esta dissertação, a pesquisadora mergulhou em sites de bibliotecas acadêmicas a fim de encontrar trabalhos que dialogassem com este, com objetivo de descobrir lacunas para a pesquisa. Assim, foram consultados o Banco de Teses da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os sites dos programas de pós-graduação em Comunicação e Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Dessa forma, foram encontradas apenas duas dissertações no Brasil sobre o *Ler e Pensar*, ambas da área da Educação⁸. Em outras palavras, esta é a primeira vez que o projeto é estudado academicamente, tendo a Comunicação como marco teórico central. Apesar da proximidade do projeto com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por ambos estarem localizados na mesma cidade, o *Ler e Pensar* nunca foi objeto de estudo desta instituição.

Diferentemente do *Televisando*, outro projeto na interface Comunicação e Educação promovido pelo Instituto GRPCom. O *Televisando* iniciou-se em 2008 no município de Foz do Iguaçu (oeste do Paraná) e já foi objeto de pesquisa de três trabalhos nos programas de pós-graduação em Comunicação e em Educação da UFPR, são eles: *Televisão e educação: um estudo sobre o projeto Televisando o Futuro na escola* (2012), de Ana Gabriela Simões Borges; *Mídia e escola: um estudo de recepção de reportagens de telejornal em sala de aula* (2015), de Everton Luiz Renaud de Paula; e *A educomunicação e a atuação do jornalista: um estudo sobre o projeto Televisando* (2016), de Aline Tainá Amaral Horn, este último do mestrado em Comunicação e os dois primeiros da Educação.

A pesquisa marca um momento importante de transição no consumo de notícias, sendo essencial o seu estudo, e traz para a academia um debate fundamental nesta segunda década do século XXI, que é, a partir da ubiquidade dos meios de comunicação na sociedade contemporânea, a necessidade emergente de levá-los ao ambiente escolar, para que os estudantes possam olhar a mídia de forma crítica, fazendo-lhe as edições necessárias.

Por fim, cabe ressaltar a aderência desta dissertação à linha de pesquisa em Comunicação e Formações Socioculturais do PPGCom da UFPR. Ainda que a linha de pesquisa não leve mais o termo “educação” em seu nome, sabe-se que quando se fala em sociedade e cultura, a escola também está presente e, é também por isso, que se torna essencial traçar os caminhos cruzados entre Comunicação e Educação, compreendendo a importância de construir, cada vez mais, uma interdisciplinaridade entre as áreas. Destaca-se aqui a importância de trazer à instituição escolar para pesquisas de mestrado e doutorado em Comunicação, partindo do entendimento da escola enquanto instituição fundamental para a formação de jovens para as mídias e a cultura digital, cultura que se faz onipresente em nossa sociedade e que é objeto de estudo da linha de Comunicação e Formações Socioculturais.

⁸ “As representações sociais do Projeto Ler e Pensar”, de autoria de Rafaela Bortolin Pinheiro (2012), do mestrado em Educação da PUC/PR, em Curitiba; e “Do presencial-Atual ao presencial virtual: transformações do projeto Ler e Pensar”, de autoria de Brisa Teixeira de Oliveira (2015), do mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis.

É preciso ainda registrar aqui uma justificativa pessoal do ponto de vista da pesquisadora, com relação ao trabalho desenvolvida, momento em que esta narrativa acadêmica assume a primeira pessoa do singular:

O interesse pela interface Comunicação e Educação não é de agora. Foi em 2013, no curso de especialização em Comunicação Popular e Comunitária, na Universidade Estadual de Londrina, que comecei a estudar as relações possíveis entre as áreas de Comunicação e da Educação, e como ambas trazem elementos que contribuem em cada um dos processos de forma interconectada. Os debates em sala de aula, mediados pela professora Luzia Deliberador, me impulsionaram a também querer vislumbrar esta realidade na prática. Foi assim que, ainda em 2013, desenvolvi oficinas de jornalismo, com base nos pressupostos da comunicação comunitária, com 29 crianças de duas escolas municipais da periferia de Londrina (norte do Paraná). Juntos, criamos o "Folha da Criança", um jornal que nasceu dos textos e fotos produzidos pelas próprias crianças envolvidas, a partir de um olhar mais crítico sobre a realidade em que se inseriam.

A convivência com os participantes, durante os quase três meses de projeto, o jornal "Folha da Criança", a monografia desenvolvida por meio desses resultados empíricos, seguida da publicação de outros trabalhos, me incentivaram a seguir pesquisando os caminhos cruzados entre a Comunicação e a Educação. Dessa forma, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, em 2017. A intenção em estudar o Ler e Pensar surgiu da pretensão em compreender as nuances de um projeto de uso de mídia em sala de aula que se concretiza há 20 anos, chega a dezenas de municípios do Paraná, e é mantido pelo maior grupo de Comunicação do Estado. Somado ao fato de uma nova configuração do projeto, após a desmaterialização da Gazeta do Povo, e as transformações por que passam os veículos de comunicação em todo o mundo, o projeto tornou-se instigante e importante como campo de pesquisa e reflexões acadêmicas, e dialogou de maneira apropriada e aderente à linha de pesquisa em Comunicação e Formações Socioculturais do PPGCom/UFPR.

Este trabalho se organiza em quatro capítulos, a partir desta Introdução. O primeiro capítulo aborda o momento de transição do jornalismo do impresso para o digital e as mudanças físicas e culturais que isso acarreta no sistema comunicacional. Além disso, discorre sobre situação em que se insere o jornalismo em um regime de hiperconcorrência e quais as características que definem o jornalismo que a *Gazeta do Povo* prioriza hoje: o webjornalismo.

Esta problematização se baseia, principalmente, nos estudos de CHARRON e BONVILLE (2016); CANAVILHAS (2014); SANTAELLA (2013); e PEREIRA e ADGHIRNI (2011).

No *segundo capítulo* reside a base teórica da interface Comunicação e Educação, que norteia o *Ler e Pensar*. Essa discussão é embasada em autores como FREIRE (2015, 1987, 1983, 1977); MARTÍN-BARBERO (2014, 2009, 2006, 1996, 1995); SOARES (2013, 2011); e OROFINO (2005).

O *terceiro capítulo* traz a abordagem metodológica e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

O *quarto capítulo* faz a análise dos resultados, com as sínteses e interpretações, e é seguido pelas Considerações Finais do trabalho.

Neste ponto da Introdução, onde já se cumpre o esperado desta seção de uma dissertação de mestrado, decidiu-se por acrescentar ainda dois pontos, de forma a não interromper, mais adiante, a fluidez da leitura do capítulo metodológico: um breve histórico do jornal *Gazeta do Povo*, bem como do projeto *Ler e Pensar*.

a) O JORNAL GAZETA DO POVO

O primeiro exemplar do jornal *Gazeta do Povo* circulou no dia 3 de fevereiro de 1919, portanto, há exatamente cem anos. O jornal chegava para uma Curitiba (PR) de pouco mais de 79 mil habitantes, que havia recém-inaugurado o bonde elétrico e convivia com carros de tração animal⁹. Na capital do Estado, 33 edificações de prédios já se faziam presentes, além da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fundada em 1912, e consolidada como a mais antiga universidade do Brasil. Nessa época, enquanto Curitiba contava com sistema de tratamento de água e luz elétrica, outras regiões do Paraná eram verdadeiros vazios urbanos – afinal, o Estado que hoje totaliza 399 municípios e mais de 11 milhões de moradores, há cem anos, e recém emancipado de São Paulo, possuía 39 cidades e cerca de 685 mil habitantes. A economia paranaense dependia do extrativismo e da venda de erva-mate e madeira. Em um Brasil essencialmente rural, 30 milhões de pessoas habitavam o país, e o analfabetismo atingia 70% da população.

Apesar do elevado índice de analfabetismo, a *Gazeta do Povo* não foi o primeiro periódico a circular no Estado. Antes da *Gazeta*, *A Tribuna*, *Diário da Tarde* e o *Dezenove de Dezembro*, cujo nome foi dado em alusão à data da emancipação do Paraná, em 1853, já

⁹ Os dados para a produção deste tópico foram extraídos, entre outras fontes, da edição especial de aniversário da *Gazeta do Povo*, de número 31.974, que circulou no dia 2 de fevereiro de 2019, em papel jornal e formato standard, em homenagem ao centenário do periódico.

disputavam a simpatia dos leitores (PILOTTO, 1976). Poucos anos depois, seriam lançados a *Folha de S. Paulo* (1921) e *O Globo* (1925), que figuram como grandes nomes do jornalismo brasileiro até hoje.

Idealizada por dois advogados, o alagoano Oscar de Plácido e Silva e o paraibano Benjamin Lins, a *Gazeta* teve como primeiro endereço a Rua Dr. Muricy, entre a Rua XV e a Praça Zacarias, no centro de Curitiba. Na edição de estreia, o editorial intitulado “Nosso rumo” foi publicado na capa do periódico, que circulou com seis páginas. No editorial, o jornal se dizia “imparcial” e destinado “aos interesses gerais da sociedade”. No entanto, nessa mesma edição, a *Gazeta* se posicionou favorável à candidatura de Ruy Barbosa à presidência da República (SANTOS, 2015).

Em menos de duas décadas de atividade, a *Gazeta do Povo* consolida-se como o jornal mais importante e mais lido do Paraná (FERNANDES; SANTOS, 2010). As dificuldades, porém, não demorariam a aparecer. Em 1962, quando os também advogados Francisco Cunha Pereira Filho e Edmundo Lemanski adquiriram o periódico, a *Gazeta* se acumulava em dívidas. Reunido com os, então, pouco mais de 40 funcionários, entre eles repórteres e editores, todos homens e vestidos com ternos, como pedia a etiqueta, doutor Francisco, como era chamado, expôs a – complicada – situação financeira da empresa e falou também sobre reunir forças para “salvar” aquele que se tornaria o jornal mais importante e o mais antigo em circulação do Estado (FERNANDES, 2019).

Dez anos depois, o número de empregados havia quadruplicado, o jornal estampava fotos coloridas na capa e contava com cadernos especiais. Na década seguinte, a edição de domingo da *Gazeta* chegava a 3,5 quilos, tamanha a quantidade de anúncios (FERNANDES, 2019). Em meados de 1980, a *Gazeta* do final de semana contabilizava 100 mil exemplares e, aproximadamente, 500 mil leitores. Os sócios Francisco Cunha Pereira Filho e Edmundo Lemanski foram ainda os responsáveis em transformar a *Gazeta do Povo* em uma das principais empresas do Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom).

A trajetória do periódico é marcada por ações de pioneirismo. A *Gazeta do Povo* foi o primeiro jornal do Paraná e o segundo do Brasil a disponibilizar conteúdo impresso na rede, atrás somente do *Jornal do Brasil*. O conteúdo próprio para a internet foi estreado nos anos 2000. O jornal foi também um dos primeiros no país a estrear edições às segundas-feiras, a partir de agosto de 1975; a usar papel reciclado; e a trabalhar com consultorias internacionais para se adaptar às transformações dos principais periódicos no Brasil e no mundo (CORAIOLA, 2006).

O ano de 2017 foi um divisor de águas para a história da *Gazeta do Povo*. Já sob direção dos irmãos Ana Amélia Filizola, diretora da unidade de jornais do GRPCom, e Guilherme Cunha Pereira, presidente do grupo, filhos de Francisco Cunha Pereira, a empresa decretou o fim do jornal impresso. Assim, no dia 31 de maio de 2017, os leitores do periódico leram a última edição impressa de circulação diária da *Gazeta*, que estreou uma revista impressa, de formato semanal, que roda somente aos finais de semana. Com isso, o jornal passou a concentrar seus esforços na produção de informações e no consumo de conteúdos nos meios digitais, especialmente pelo celular – em outubro de 2018, 82% de acessos do jornal foram efetuados por meio de dispositivos móveis.

Foi em 2017 também que a redação da *Gazeta do Povo* migrou do casarão histórico na Praça Carlos Gomes (endereço que ocupava desde 1951) para modernas instalações no Edifício Aroeira, localizado no bairro Tarumã. E foi ainda neste ano que a *Gazeta* publicou na íntegra todas as convicções que norteiam o jornalismo da casa, um feito inédito para a imprensa brasileira, e uma decisão estratégica de reposicionamento do veículo no mercado (GALANI, 2019). De acordo com a própria *Gazeta*, a divulgação, na íntegra, dos 28 pontos que resumem as convicções editoriais do jornal, trata-se de uma questão de “transparência e honestidade intelectual com o leitor, que não precisa concordar com elas”.

Entre as convicções do veículo estão: a defesa da vida desde a sua concepção, uma de suas bandeiras é a proposta de uma agenda para evitar a legalização do aborto; o valor da família; a importância do casamento, sendo o matrimônio uma instituição natural entre o homem e a mulher; o princípio da subsidiariedade, com limites à atuação do Estado; e liberdade de expressão, enquanto valor essencial da democracia¹⁰.

Focada no digital, nos últimos quatro anos, a *Gazeta do Povo* investiu R\$ 20 milhões em tecnologia. A aposta agora é que 80% da receita do jornal seja proveniente de assinaturas digitais e 20% de anúncios. Até os anos 2000, para se ter uma ideia, a publicidade era responsável por 70% da receita do jornal (GALANI, 2019). Para o diretor de negócios e multiplataforma da *Gazeta*, Guilherme Vieira¹¹, o produto se destaca da concorrência, “pelo seu posicionamento de centro na economia e política, aliado ao campo moral mais conservador”. Em outubro de 2018, mês das eleições, quando liberou o acesso dos conteúdos,

¹⁰ A lista completa com as 28 convicções editoriais da *Gazeta do Povo* pode ser verificada pelo endereço: www.especiais.gazetadopovo.com.br/100-anos/conviccoes-editoriais-gazeta-povo-resumo/

¹¹ Em entrevista concedida ao repórter Luan Galani, publicada na edição de 100 anos da *Gazeta do Povo*, com o título “Uma forma de financiar jornalismo de qualidade”.

a *Gazeta do Povo* foi o jornal mais lido do Brasil, com 33,7 milhões de visitantes únicos, o que representa um crescimento de 228% em relação ao mesmo período do ano anterior.

b) O PROJETO *LER E PENSAR*

Criado em 1999, o *Ler e Pensar (LeP)* nasceu dos exemplares não vendidos da *Gazeta do Povo*, que iam parar na reciclagem. Nessa época, as edições do jornal que sobravam nas bancas retornavam para a redação e viravam encalhe¹². Inconformado com os jornais sem uso, o advogado Francisco Cunha Pereira, então presidente do Grupo GRPCom, desejava que esses exemplares fossem para as escolas públicas. Segundo Borges¹³ (2019), o presidente considerava que mesmo as notícias mais antigas poderiam ser aproveitadas em sala de aula, porque há discussões atemporais, como a questão do meio ambiente. Ele queria criar um programa de leitura nas escolas, mesmo que para isso fossem necessários produzir mais exemplares, visto que o encalhe não daria conta de atender a demanda.

Borges (2019) afirma que a visão do então presidente, com o projeto, era social, e não voltada para resultados de negócios, ou seja, na formação de futuros assinantes da *Gazeta do Povo*. Para iniciar a empreitada, ele convidou duas jornalistas da *Gazeta* sensíveis à causa da Educação, Joanita Ramos e Marleth Silva. A também jornalista Clarice López de Alda assumiu a chefia do *LeP*. Nesta época, o *Ler e Pensar* existia enquanto projeto que se limitava a enviar exemplares da *Gazeta do Povo* para escolas cadastradas de Curitiba (PR) e Região Metropolitana.

Quando o presidente pediu para que verificassem de que forma as escolas estavam aproveitando os jornais, os resultados foram desoladores. Muitas delas nem haviam aberto os lotes, outras utilizavam os exemplares para fazer bandeirinhas para festas juninas, recortes ou artesanato. Diante dessa realidade, Francisco Cunha Pereira contratou a pedagoga Célia Cunico, em 2001, para integrar a equipe do *Ler e Pensar*. Da área da Educação, Célia falava a linguagem dos professores e poderia auxiliá-los a extrair o potencial do jornal em suas aulas. Foi também em 2001, em razão do projeto *LeP*, que foi criado o Instituto GRPCom, denominado Instituto RPC até 2010.

Célia Cunico ficou na equipe do *Ler e Pensar* até 2004. Durante esse período, a pedagoga desenvolveu uma série de oficinas e cursos para a formação de educadores, além de

¹² Percentual do volume da tiragem do veículo impresso que foi posto em circulação, mas não foi vendido e é devolvido para às redações.

¹³ A pesquisadora entrevistou a superintendente do Instituto GRPCom, Ana Gabriela Simões Borges, em março de 2019, nas instalações do instituto. A entrevista foi gravada em áudio por gravador digital.

estabelecer parcerias com as secretarias municipais de Educação. Ela viajava pelos municípios do Paraná ministrando capacitações e entregando aos professores material de suporte pedagógico. Foi Célia também que criou o Bolo¹⁴ (Boletim de Leitura Orientada), ainda em 2001, que segue sendo desenvolvido. Em março de 2019, o Bolo chegava a sua 262ª edição.

Segundo Borges (2019), o Bolo chegou a ser um produto “quase mais famoso” que o próprio *Ler e Pensar*. Desenvolvido em parceria com acadêmicos de diversos cursos de licenciatura, o boletim continha planos de aula para os professores produzidos a partir de notícias da *Gazeta do Povo*. A última edição impressa do material circulou em 2017. Atualmente, o Bolo tem periodicidade mensal – ele já foi quinzenal – e os professores têm acesso ao conteúdo somente pelo site eletrônico do projeto. Se antes o boletim continha planos de aula para os educadores, hoje ele aborda questões sobre o uso das tecnologias em sala de aula, educação e traz comunicados aos professores.

A formação dos educadores do *Ler e Pensar* também passou a ser feita online. Desenvolvidos desde 2002, os cursos de capacitação foram realizados presencialmente até 2016, mas já a partir de 2009 o projeto começou a ofertar formações à distância.

A formação de professores acontecia muito presencial, e agora ela acontece online, mas isso mudou mesmo antes do jornal fazer a virada, porque nós não tínhamos mais condições de fazer a formação presencial. Era muito caro tanto para a gente, como para o município. Porque se eu ia daqui até Rio Branco do Sul, por exemplo, os professores tinham que sair da sala de aula para ter a formação e não tinha professor para repor, então os alunos ficavam sem aula naquele dia, o que não é justo. Então, a gente combinou com os municípios que fariamos uma tentativa da capacitação ser online, para não tirar mais o professor da sala de aula. E deu muito certo. (BORGES, 2019).

A formação à distância é validada e certificada pela Universidade Tuiuti do Paraná, localizada em Curitiba, e conta pontos para a progressão de carreira dos docentes. Quem prepara os cursos é a própria equipe do *Ler e Pensar*, que mescla vídeo-aulas com textos e *slides*. Em 2018, os cursos mais procurados pelos educadores foram: letramento digital; leitura crítica da mídia; e a escola do século XXI, rumo à educação 4.0.

Outra marca do projeto é o Concurso Cultural, realizado, anualmente, desde 2007. O concurso premia os docentes que desenvolveram as melhores práticas com o *Ler e Pensar* ao longo do ano. O evento já foi maior, porque além dos educadores, também premiava os alunos distribuídos em categorias. Todavia, segundo Borges (2019), a premiação dos estudantes

¹⁴ O Boletim de Leitura Orientada (Bolo) é uma publicação do projeto *Ler e Pensar*, desenvolvido pelo Instituto GRPCom e *Gazeta do Povo*. O informativo, direcionado para os professores participantes do projeto, é publicado mensalmente e discorre sobre temas de educação e tecnologia.

sempre era motivo de críticas, como, por exemplo, o fato de não ser justo uma criança do primeiro ano concorrer com uma do segundo e assim por diante. Dessa forma, a direção do *Ler e Pensar* optou por prosseguir somente com o concurso para os educadores, como forma de valorizar o trabalho docente, além de conhecer e dar visibilidade a boas ações (BORGES, 2019).

O Concurso Cultural foi criado em 2007 e no mesmo ano o *Ler e Pensar* atingiu seu recorde de público, envolvendo 39 municípios paranaenses, 8.800 professores e 201 mil alunos. Apenas como base de comparação, em 2018, o *LeP* atingiu 2.031 professores e 70 mil alunos, das escolas públicas e do Colégio Sesi/PR. Apesar da queda do número de participantes, o projeto ampliou em cem o número de municípios, chegando, em 2018, a 139 cidades participantes, o que se tornou possível com a digitalização da *Gazeta do Povo*, em 2017.

Quando a *Gazeta* passa a ser digital, reduzem-se os custos do projeto, visto a não necessidade de distribuição do jornal impresso nas escolas.

Já chegamos a gastar R\$ 100 mil por ano de distribuição do jornal. Então, houve redução de investimento? Houve. Mas não porque a empresa não quis mais entregar jornal, mas porque o negócio mudou. Hoje, o projeto está mais barato, sem dúvida, porque a nossa entrega é online, esse era o grande custo do projeto. (BORGES, 2019).

Se a desmaterialização da *Gazeta do Povo* contribuiu para a diminuição do investimento do Grupo GRPCom com o *Ler e Pensar*, também foi a responsável pela debandada dos padrinhos e patrocinadores do projeto. O *LeP* chegou a ter 40 padrinhos, empresas que custeavam a assinatura do jornal para as escolas. Dessa forma, de 2013 a 2016, foi possível entregar exemplares da *Gazeta do Povo* todos os dias para os professores, o que sempre foi a maior solicitação deles. Antes do apoio dos padrinhos, o jornal chegava à escola em lotes com 15 edições, e até 20 dias de atraso.

Com a virada digital da *Gazeta*, o *Ler e Pensar* perdeu os padrinhos, porque, segundo Borges (2019), eles não acreditavam nessa proposta. Conhecedores da realidade das instituições que apadrinhavam, viam que as escolas não tinham estrutura adequada para o projeto no modelo digital e optaram por deixar o *Ler e Pensar*. Dessa forma, o *LeP* voltou a ser custeado quase que exclusivamente pelo próprio Instituto GRPCom. Além disso, o projeto também perdeu apoio político de alguns municípios do Estado que, há muitos anos, participavam do *Ler e Pensar*. Isso porque, ainda conforme Borges (2019), as prefeituras relataram que se apoiassem o modelo digital, os professores iriam cobrar delas a infraestrutura necessária para desenvolver o projeto.

A equipe do *Ler e Pensar* estava composta, em 2019, por sete pessoas atuando em Curitiba, sendo um técnico-administrativo; um *designer*; dois jornalistas; duas pedagogas e uma estagiária. Há também um funcionário em cada uma das seguintes regionais do Paraná: Londrina, Maringá, Paranavaí, Ponta Grossa, Cascavel e Foz do Iguaçu, totalizando 13 pessoas no projeto.

No ano em que completa 20 anos, o foco do *Ler e Pensar* é na cultura digital e na educação 4.0, em que os alunos protagonizam o processo de ensino e aprendizagem. Em 2019, o projeto disponibilizou três mil vagas para educadores da rede pública de ensino do Paraná.

1 O JORNALISMO EM DISRUPÇÃO

Incentivar a leitura, despertar o senso crítico, promover a cidadania e contribuir para a formação de crianças e adolescentes são os objetivos do projeto *Ler e Pensar*. Para isso, o projeto leva a mídia para a sala de aula, em uma proposta de uso pedagógico dos meios de comunicação. Mantido pelo Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom), o *Ler e Pensar* tem como suporte a *Gazeta do Povo*, maior jornal em circulação do Paraná. Dessa forma, desde 1999, o projeto leva o jornal para escolas do Estado do Paraná.

Durante 18 anos, os professores participantes do projeto utilizaram a mídia impressa para desenvolver atividades pedagógicas junto aos alunos. A edição impressa diária da *Gazeta do Povo* deixou de circular no dia 31 de maio de 2017, estreando uma versão impressa, no formato revista, no dia 3 de junho do mesmo ano, com circulação restrita aos finais de semana. A desmaterialização da *Gazeta do Povo* muda as lógicas do *Ler e Pensar*. E é neste momento de transição, que ainda está em curso nas escolas, que esta pesquisa se insere com o objetivo de compreender como um projeto de uso de mídia em sala de aula se reconfigura a partir da migração do jornal impresso para o digital.

Assim, 2017 é o primeiro ano que o projeto inicia no formato predominantemente digital, imbricado em uma série de transformações. Muitos professores, que trabalharam com o *Ler e Pensar* durante anos e anos, optaram por deixar o projeto por diversos fatores, desde a insegurança com os novos meios até a falta de infraestrutura necessária nas escolas. Por outro lado, a descontinuação do jornal impresso possibilita o ingresso de educadores de municípios longínquos, com a redução das dificuldades logísticas e custos de distribuição.

A migração da *Gazeta do Povo* do impresso para o digital não é um fenômeno isolado, pelo contrário, é uma tendência que se estende para o mundo inteiro, modificando as lógicas de produção e de apropriação da informação por parte da sociedade contemporânea (SALAVERRÍA, 2014a). No Brasil, os últimos anos marcaram o fechamento de jornais diários, tais como a *Gazeta Mercantil* (2009), *O Estado do Paraná* (2011), o *Jornal da Tarde* (2012) e o *Jornal de Londrina* (2016); e o encerramento de versões impressas, como aconteceu com o *Jornal do Brasil* (2010)¹⁵, *O Sul* (2014) e o *Brasil Econômico* (2015).

Este momento de disrupção do jornalismo é motivado pela concorrência do modelo impresso com o digital e a consequente queda de leitores e volume de anúncios dos impressos.

¹⁵ O *Jornal do Brasil* passou a existir somente no formato digital no período entre 01º/09/2010 a 24/02/2018. No entanto, no dia 25/02/2018, após oito anos circulando somente no digital, voltou a contar com edição impressa, finalizada novamente em 2019, após cerca de um ano de retorno ao suporte em papel.

Este cenário é marcado também pelo aparecimento dos veículos nativos digitais que rompem as lógicas de produção do jornalismo tradicional e impulsionam um jornalismo mais independente, embora tal independência seja ainda pouco representativa, visto que grandes grupos de comunicação, como é o caso do Grupo Paranaense de Comunicação, proprietário da *Gazeta do Povo*, também estrearam versões exclusivamente digitais.

Para se ter uma ideia, a agência *Pública*¹⁶ mapeou, em março de 2016, o jornalismo independente do Brasil com foco nas organizações que nasceram na rede. Foram mapeadas 79 iniciativas, como é o caso do *Vozerio* (2015), *Jornalistas Livres* (2015) e *Nexo* (2015). O Estado de São Paulo concentrava 36 veículos independentes, quase a metade dos que aparecem no mapa.

No caso específico da *Gazeta do Povo*, na noite de 30 de maio de 2017, o periódico publicou, em seu site, uma notícia na editoria de Economia com o título “*Gazeta* investe em plataformas digitais e encerra edição impressa diária”, de modo a avisar os seus leitores que a edição do dia seguinte seria a última impressa em papel jornal e entregue diariamente no endereço dos assinantes e nas bancas de jornais.

A notícia informa também que a partir do dia 1º de junho de 2017, a *Gazeta* passaria a circular exclusivamente em suas plataformas digitais, no site e em seu aplicativo para *smartphones* e *tablets*, inaugurando uma edição impressa semanal, aos finais de semana. A notícia, assinada por um dos editores do jornal, justifica a mudança afirmando que a *Gazeta* passa, então, a executar a estratégia “*mobile first*”, em que a produção do conteúdo se dirige, prioritariamente, a dispositivos móveis.

O texto, que traz apenas uma aspas do diretor-presidente do Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCOM), Guilherme Döring Cunha Pereira, explica que a desmaterialização da *Gazeta do Povo* reflete as transformações por que passam os veículos de comunicação do Brasil e de todo o mundo, visto que, segundo escrito na matéria, o acesso a sites de notícias aumentou 75% nos últimos cinco anos e, dessa forma, as receitas publicitárias também migraram para o ambiente online.

Em abril de 2017, a *Gazeta do Povo* registrou sua maior audiência do ano e a segunda maior da história, com 9,1 milhões de visitantes únicos à sua versão online, de acordo com o *comScore Digital Analytix*. Um ano depois, o público do jornal subiu para 14,4 milhões de

¹⁶ Fundada em 2011 por repórteres mulheres, a *Pública* é a primeira agência de jornalismo investigativo sem fins lucrativos do Brasil. Mais em: <https://apublica.org/>

visitantes únicos ao site, a maior audiência da história¹⁷, 4,5% acima da meta do mês e 58% acima da audiência de abril de 2017. Do total, 73,6% dos visitantes acessaram o site pelo celular, 24,8% por computadores e 1,6% por meio de *tablets*.

Ao acompanhar a transformação da plataforma de distribuição, o texto salienta que a *Gazeta do Povo* mudou também a forma como faz a cobertura jornalística. Assim, o jornal passou a investir mais intensamente em assuntos de interesse nacional. As modificações em tecnologia, desenvolvimento de sistemas e modernização de equipamentos somaram mais de R\$ 23 milhões em investimentos, conforme exposto na notícia já referida. Com os investimentos, tornou-se possível ler a *Gazeta* em diversos suportes, em todos os lugares conectados e em qualquer horário.

1.1 DAS PLATAFORMAS UBÍQUAS E SEUS CONTEÚDOS CONVERGENTES

A partir do caso da *Gazeta do Povo*, que mudou sua plataforma de distribuição de notícias para se adaptar ao consumo do público, é possível afirmar que a sociedade vivencia um momento de ubiquidade dos meios de comunicação. Por ubiquidade entende-se, segundo o dicionário Merriam-Webster, “presença em todo lugar ou em muitos lugares, sobretudo simultaneamente”. Neste sentido, no contexto da mídia, de acordo com Pavlik (2014, p. 160), ubiquidade implica que “qualquer um, em qualquer lugar, tem acesso potencial a uma rede de comunicação interativa em tempo real”. Os meios de comunicação estão por toda parte. É por isso que Silverstone (2005) defende que deveríamos estudar a mídia como parte da “textura geral da experiência”.

Nossa mídia é onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea. É impossível escapar à presença, à representação da mídia. Passamos a depender da mídia, tanto impressa como eletrônica, para fins de entretenimento e informação, de conforto e segurança, para ver algum sentido nas continuidades da existência e também, de quando em quando, para as intensidades da experiência. (SILVERSTONE, 2005, p. 12).

O autor é enfático ao dizer que, em nossa jornada diária, nos movemos pelos diferentes espaços midiáticos e para dentro e para fora do espaço da mídia. Por conta disso, Castells (2003, p. 7) defende que “a internet é o tecido de nossas vidas” e compara a tecnologia da informação

¹⁷ Este número foi divulgado em uma publicação pública no perfil do Facebook do diretor de redação da *Gazeta do Povo*, Leonardo Mendes Júnior, no dia 2/05/2018.

ao que a eletricidade foi na Era Industrial, em razão da sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana.

A internet móvel e a popularização dos *smartphones* foram a grande alavanca que contribuiu com a onipresença dos *media* o que, em muitos sentidos, colabora para a concretização da aldeia global¹⁸ de McLuhan. Além disso, a ubiquidade dos meios de comunicação coopera para a formação da cibercultura¹⁹, termo cunhado por Pierre Lévy. Também para Santaella (2013, p. 277), “a popularização gigantesca das redes sociais no ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar”.

Para se ter uma ideia do “estouro” proporcionado pelo casamento explosivo da internet com o celular, Santaella (2013) traz o ano de 2011 como aquele em que ocorreu o grande *boom* de acesso à internet por dispositivos móveis. Neste ano, o número de pessoas que acessou a internet pelo celular cresceu 340%. Em 2010, o número de conexões do celular com internet não passava de 5%, avançando para 17%, doze meses depois. O crescimento fica ainda mais evidente quando comparado com a porcentagem de visitantes que acessaram a *Gazeta do Povo* em abril de 2018 pelo celular, um total de 73,6%, como exposto acima. Uma reviravolta dos aparelhos móveis, que são hoje a segunda tecnologia mais presente nos domicílios brasileiros. Em 2013, 87% dos lares possuíam celulares e 98%, televisão no Brasil (SANTAELLA, 2013)

A autora (2013, p.15-16) esclarece que o conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que são encontrados e utilizados em qualquer lugar. Ela reforça que, tecnologicamente, “a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos” e que o ideal seria que essa conectividade se mantivesse independente do movimento ou da localização da entidade. Por isso mesmo, é evidente que a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, já que permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado.

É por essa conexão constante que os aparelhos móveis permitem, que Santaella defende a ideia de que nós também somos ubíquos. “Aparelhos móveis nos oferecem a

¹⁸ O termo “aldeia global” foi popularizado na obra “Os meios de comunicação como extensão do homem” (1964), de Marshall McLuhan, e se refere ao desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, que tornou possível a ligação entre diferentes lugares do mundo, aproximando povos e culturas como se estivessem numa grande aldeia inteiramente conectada.

¹⁹ O neologismo “cibercultura” especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Já ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999, p. 17).

possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença” (2013, p. 16). Desde que se esteja conectado, é possível ser encontrado em qualquer lugar, a qualquer momento e entrar em contato com qualquer pessoa em quaisquer que sejam suas condições de localização, o que transmite, segundo a autora, um sentimento de onipresença. Ela faz questão de ressaltar que todo esse frenesi traz efeitos colaterais ao corpo humano, que agora não se desliga em momento algum.

É claro que essa ubiquidade da comunicação afetaria o jornalismo, subcampo da área da Comunicação²⁰ em que esse trabalho se insere. Segundo Pavlik (2014, p. 164), a conectividade móvel está redefinindo os preceitos básicos do jornalismo e da mídia, pelo menos, de duas formas. A primeira diz respeito ao aprimoramento da figura do jornalista cidadão, que, apesar de possuir uma longa história, muito evoluiu e “se empoderou” com a internet ubíqua e o aparecimento dos dispositivos móveis, que facilitaram o processo de coleta e distribuição de notícias. Hoje em dia, cidadãos equipados com *smartphones* passam a ocupar o papel de repórteres 24 horas, capturando a notícia no momento em que ela aconteceu, o que é tanto um complemento como um concorrente da cobertura tradicional e profissional.

A segunda modificação no jornalismo diz respeito ao aparecimento de uma nova função nas organizações noticiosas, o *gatewatcher*, que vem, justamente, por conta das atividades desenvolvidas pelo jornalista cidadão. Pavlik (2014) explica que este termo foi cunhado pelo pesquisador Axel Bruns, em 2003. Por conta da multiplicidade dos fatos gerados e divulgados nas redes sociais, o jornalista, hoje em dia, atua com menos frequência como um tradicional *gatekeeper*²¹ e mais como um *gatewatcher*, ou seja, um observador, um curador que examina os fatos para verificar sua autenticidade.

1.1.1 Evolução e convergência da mídia

Este cenário do jornalismo se tornou possível pela evolução dos dispositivos midiáticos, que estão se transformando ao longo dos anos, até chegar no que são hoje. Para Charron e Bonville (2016), a história da imprensa é marcada por períodos de relativa

²⁰ Jornalismo é o subcampo da área da Comunicação conforme estabelecido, burocraticamente, pela Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), mas também é um ponto de discussão entre diversos teóricos, como reflete Zélia Leal Adghirni, no artigo “O lugar do jornalismo na comunicação” (São Paulo: *Líbero*, n. 17, jun, 2006, p. 51-62).

²¹ A Teoria do Gatekeeper surgiu em 1950, nos Estados Unidos, e diz respeito ao fato de que o processo de produção de notícias é baseado nas escolhas do jornalista. Ou seja, para que um fato se torne notícia é preciso que passe por diversos “gates” (portões) até a sua publicação. Nessa teoria, entende-se que há intencionalidade no jornalismo e que o processo é arbitrário e subjetivo.

estabilidade alternados com fases de transformação profunda. Os autores dividem o processo de evolução do jornalismo em quatro fases, sendo que a primeira delas teve início no século XVII, com o surgimento dos primeiros jornais que difundiam correspondências, anúncios e outras informações que lhes eram enviadas. Esta fase é denominada pelos autores de *jornalismo de transmissão*.

O início do século XIX marca a fase do *jornalismo de opinião*, lugar de expressão e de combate políticos. No entanto, os limites dos recursos tecnológicos e o analfabetismo de grande parte da população impedem que o jornal atinja um público mais vasto na época, limitando-o ao consumo das elites política, religiosa e comercial. Já nas últimas décadas do século XIX, com a produção em massa e uso intensivo da publicidade, pioneiramente nos Estados Unidos, nasce o *jornalismo de informação*. Fazer jornal torna-se uma atividade muito lucrativa e as condições técnicas e econômicas permitem criar uma rede de notícias sobre a atualidade, aumentar as páginas e a tiragem e, por fim, ampliar a distribuição.

O jornalismo entra novamente em uma fase de transformação a partir das décadas de 1970 e 1980, se afastando do jornalismo de informação e aproximando-se do que Charron e Bonville (2016, p. 29) denominaram *jornalismo de comunicação*. Esta fase é marcada pelas inovações técnicas e pelo movimento de desregulamentação e de liberalização dos mercados, o que favorece a multiplicação dos suportes e dos serviços de informação. Assim, o mercado de mídia passa a se caracterizar “por uma grande diversificação e por uma superabundância de oferta” (*Idem*), o que fez com que as grandes redes de televisão e a mídia impressa passem a disputar espaço com uma mídia mais especializada, mais inovadora e que respeita menos as normas estabelecidas. Tem-se assim que a miniaturização dos equipamentos e, especialmente, o surgimento da internet são os principais fatores que marcam esta fase de um ambiente midiático em plena mutação.

O surgimento da internet foi possível graças a três fontes específicas. Como bem pontuou Castells (1999, p. 375), a rede mundial de computadores “é, na verdade, uma rara mistura de estratégia militar, grande cooperação científica e inovação contracultural”. Com funcionamento experimental, a internet nasceria em 1969. A “cara amigável da internet”, no entanto, só foi possível com a invenção da *World Wide Web* (Rede de Abrangência Mundial), pelo engenheiro Tim Berners-Lee, em 1991. Segundo Ferrari (2004, p. 16), antes da www, a internet era uma interface simples e as buscas na rede eram demoradas e caóticas. Para Pinho (2003), a web é, provavelmente, a parte mais importante da rede e, para muitas pessoas, a única parte utilizada, um sinônimo mesmo de internet.

O surgimento da plataforma web permitiu que o conteúdo das mídias tradicionais, como o rádio, a televisão, e os jornais impressos, pudesse migrar para a internet. O deslocamento de um conteúdo de mídia específico para um que flui em diversos canais é chamado de *convergência de mídias*. Com essa convergência, programas de televisão podem ser vistos no computador, compras são feitas na internet, fotos e vídeos são captados e enviados por celulares, filmes são baixados da internet em todas as partes do mundo e em todos os tipos de aparelho.

De acordo com Jenkins (2009), mesmo que a sociedade ainda não esteja preparada, o atual momento é de uma “cultura da convergência”, expressão inclusive que leva o nome do seu livro, *best-seller* acadêmico, sobre o assunto. O autor ressalta que apesar das constantes inovações tecnológicas, a convergência não se limita ao desenvolvimento dos aparelhos, sendo convergente também o cérebro dos consumidores. Assim sendo, Jenkins (2009, p. 29) se refere à convergência como a circulação de conteúdos por diferentes plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório do público. Segundo ele, dependendo de quem fala, a convergência pode ser tecnológica, mercadológica, cultural ou social.

A convergências das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final. [...] A convergência não é algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobrirmos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência. (JENKINS, 2009, p. 43).

A cultura da convergência é marcada pelo cruzamento entre velhas e novas mídias porque, diferente do que se presumia, as novas mídias não extinguiram as antigas, mas passaram a interagir. Jenkins (2009, p. 41) lembra que as palavras impressas não eliminaram as faladas, nem o cinema, o teatro. A televisão também não eliminou o rádio. Com isso, o autor quer demonstrar que a introdução de novas tecnologias não substitui os velhos meios de comunicação, apenas os transforma.

A difusão da televisão é um bom exemplo de introdução de uma nova tecnologia que fez com que as antigas se adaptassem. O rádio, o cinema e o jornal não desapareceram com o surgimento e rápido desenvolvimento da televisão, mas tiveram que se reestruturar e se readaptar. Castells (1999) pontua que o rádio perdeu sua centralidade, mas ganhou em penetrabilidade e flexibilidade, ao adaptar o veículo ao cotidiano das pessoas. Alguns filmes

foram adaptados para atender às audiências televisivas. Os materiais impressos, como os jornais e revistas, especializaram-se no aprofundamento das notícias, o que na televisão não acontece, na grande maioria dos casos.

O senso comum e alguns teóricos mais apocalípticos insistem em dizer que a internet vai acabar com o jornal impresso, com a televisão e com o rádio. Mas não é isso que se constata ao longo do desenvolvimento dos meios de comunicação. Pierre Lévy (1999) defende que um novo meio de comunicação não extingue o anterior. A posição dele é reforçada quando ele questiona se fala-se menos desde que a escrita foi inventada, ou se a fotografia substituiu a pintura; se o cinema substituiu o teatro; ou se a televisão acabou com o cinema. Lévy (1999) afirma que com o advento de um novo meio o anterior pode, sim, passar por reestruturação, complexificação e reorganização. Mas não deixar de existir. Pelo menos, até hoje, nenhuma mídia foi extinta em função de outra.

Inovações, mudanças, transformações e adaptações vêm ocorrendo intermitentemente, há décadas. A diferença agora é que o ritmo está se acelerando. Segundo Dizard (2000, p. 254), desde o início dos anos 2000, as pressões impostas à mídia pelos computadores e pelas novas tecnologias já são a força dominante, e não mais periférica, e estão remodelando o futuro das indústrias de mídia. O autor afirma ainda que a introdução de formas de antigas tecnologias de mídia como o jornal impresso, o rádio e a TV foi mais disciplinada e gradual. Ou seja, havia tempo suficiente entre uma mudança e outra para que a sociedade se adaptasse às consequências econômicas e socioculturais geradas. Porém, desde o final do século XX e início do novo milênio, a convergência de muitas tecnologias novas está sendo realizada de forma “urgente” e muito veloz. O que, segundo Dizard (2000), garante pouco tempo para que as pessoas avaliem a melhor maneira de como podem se adaptar a um novo ambiente de mídia.

Santaella (2013) defende que a sociedade passa hoje pela mais profunda revolução midiática de sua história. Ela lembra que a prensa manual no século XIV e a fotografia no século XIX já exerceram um impacto revolucionário no desenvolvimento das sociedades e culturas modernas, mas que a virada nas formas de produção, distribuição e comunicação mediadas por computador deve trazer consequências muito mais profundas que as revoluções anteriores. Neste sentido, um dos aspectos mais significativos da evolução digital foi o rápido desenvolvimento da multimídia, que permitiu que vários campos midiáticos tradicionais convergissem para a mesma plataforma.

Dessa forma, segundo Santaella (2013, p. 190-191), fundiram-se em um único aparelho complexo, o computador, as quatro principais formas da comunicação humana: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores e programas informáticos). Indo de encontro ao que tensionou Santaella, Castells (1999, p. 354) afirma que a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana muda de forma fundamental o caráter da comunicação.

No caso específico do jornal regional *Gazeta do Povo*, a internet contribuiu para que as lógicas de produção e consumo das notícias fossem alteradas. Assim, a edição impressa diária foi encerrada em 2017, e o foco passou a ser as notícias produzidas para o ambiente online, utilizando da plataforma web para convergir conteúdos, como textos, fotos, vídeos e gráficos. O impresso se reconfigurou e passou a circular somente aos sábados e domingos, em um novo formato, mais próximo a uma revista, com reportagens de fôlego para a leitura do fim de semana. O que se quer dizer aqui é que o rápido desenvolvimento da internet fez com que a mídia antiga, no caso, o jornal impresso, tivesse que se adaptar a uma nova realidade. Os teóricos, como vimos, afirmam que uma nova mídia não exclui a anterior e, de fato, a *Gazeta* continua circulando no formato impresso repaginada. Mas a pergunta que fica é a seguinte: até quando? Afinal, como lembra Dizard (2000, p. 255), “cada inovação acrescenta alguma coisa por um lado e, por outro, subtrai algo mais. Além disso, todas as inovações têm alguns efeitos imprevisíveis”.

Em suma, ressaltamos aqui o conceito de ubiquidade da comunicação, proposto por Santaella (2013), e como a internet móvel permitiu que a mídia estivesse por toda a parte e, dessa forma, o compromisso e a responsabilidade que temos em estudá-la. A partir de então, traçamos uma trajetória histórica sobre a evolução das mídias até o aparecimento da internet que possibilitou, pela primeira vez, que as três linguagens da comunicação: escrita, oral e audiovisual convergissem para a mesma plataforma. Também trouxemos à tona o fato de que o aparecimento de uma nova mídia modifica a lógica das anteriores. Todo este contexto foi exposto de forma a sintetizar o momento de transição que passa a *Gazeta do Povo*, jornal que dá suporte ao projeto *Ler e Pensar*, objeto de estudo desta pesquisa. Com a mudança do suporte impresso para o digital, transforma-se também a lógica de leitura dos textos e notícias, visto que cada plataforma tem as suas próprias características que a definem.

1.2 A INTERNET E AS NOVAS FORMAS DE LER

Desde o ano 2000, a *Gazeta do Povo* publica suas notícias na web, mas foi somente em 2017 que a empresa optou por divulgar seu conteúdo diário exclusivamente na internet, com atualizações constantes ao longo do dia. Dessa forma, a figura do leitor acostumado a receber o seu jornal todo dia pela manhã e folheá-lo enquanto toma um café quentinho na mesa da cozinha dá lugar ao leitor “zapeador”, que ao longo de todo o dia acessa e compartilha notícias nas multitelas – computador, *tablet* e *smartphone* – com destaque para o *smartphone*. Porém, nem todos os leitores do jornal gostaram dessa mudança. Afinal, como salienta Dizard (2000), há uma resistência psíquica, especialmente dos mais velhos, a abrir mão do jornal diário, de ver televisão no sofá e de ir ao cinema no fim de semana, com o saco de pipocas e tudo mais.

Foi o que também evidenciou o artigo “Os leitores da *Gazeta do Povo* diante de um jornal em desmaterialização” (DEL VECCHIO-LIMA; FERNANDES; DALLA COSTA, 2019), que analisou 47 dos *e-mails* (tomados como cartas dos leitores) enviados à redação da *Gazeta do Povo*, por ocasião do anúncio de que o jornal circularia diariamente apenas em versão digital online. Dentre as mensagens encaminhadas, os autores evidenciaram alguns aspectos recorrentes nas cartas de leitores. Entre eles, a quebra na rotina dos assinantes mais fiéis.

É... é bem mais fácil para a *Gazeta*, depois de "muita reflexão", é lógico, optar por atuar somente nas mídias digitais e esquecer quem foi assinante fiel por muitos e muitos anos. Aquele assinante que ao dar um "jeito" de driblar a fiavel, guardando um dinheirinho para pagar a assinatura mensal, sentia um certo "prazer" ao ler naqueles papéis impressos, ao chegar toda manhã, em sua casa, para o café, como se fosse um amigo, um conhecido. Tinha uma relação não só de leitor/jornal, mas uma relação que transcendia o normal. Uma relação de confiança. (M.M. apud DEL VECCHIO-LIMA; FERNANDES; DALLA COSTA, 2019, s.p.).

O artigo constatou que os leitores se sentiram “traídos” pelo periódico, tendo identificado as seguintes quebras de “pacto/contrato” (JOUVE, 2002).

1) Comercial – um produto comprado num formato (impresso) ficou reduzido a outro (digital); 2) Afetivo – além de empenharem seu dinheiro na compra diária ou semanal do jornal, os leitores alegaram terem sido afetados em seus hábitos cotidianos e em suas memórias. O jornal lhes era familiar, na forma impressa, e se viram privados de um objeto de desejo; 3) Conceitual – ao se render de forma única ao modelo digital o jornal teria se entregue também à superficialidade e velocidade das redes sociais, o que implica negar a função social de incentivo à leitura. (DEL VECCHIO-LIMA; FERNANDES; DALLA COSTA, 2019, s.p.)

Mesmo ao se minimizar o ressentimento de alguns leitores com a transição de plataforma, o fato é que a leitura nas telas incide em uma nova maneira de ler. Porque, como pontua Santaella (2013, p. 200), embora semelhantes, as experiências de leitura em meio

impresso e meio digital são distintas. Na web, o leitor do século XXI troca o manuseio e o folhear do livro como um objeto físico para a construção da sua leitura a partir dos cliques do *mouse* em uma narrativa hipertextual. O hipertexto, conforme define Lévy (1999, p. 27), é um texto em formato digital composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela. É a forma como o texto tradicional passou a ser chamado nos novos suportes.

O autor aponta também que toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular, em que há possibilidade do leitor embaralhar, entrecruzar, reunir e formar novos textos. Segundo ele, a tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde as informações aparecem por seleção, aqui e agora, para um leitor particular, diferente do texto em papel, que se realiza por completo (LÉVY, 2007, p. 27). Dessa forma, o hipertexto, constituído por nós²², difere-se do texto linear.

No caso de textos jornalísticos, o hipertexto também se define como uma série de blocos de textos conectados entre si e que possibilitam diversos caminhos de leitura. No entanto, trata-se aqui de textos jornalísticos. Neste caso, os jornalistas utilizam deste recurso para *linkar*, em uma notícia principal, outros textos semelhantes, que contextualizam determinado fato ou argumento ao leitor. Este recurso é utilizado ainda para que as notícias publicadas tempos atrás voltem a ter visualização.

Independente se o texto é jornalístico ou não, Capparelli (2005) afirma que ao invés de se ler, navega-se no hipertexto.

Navegar, no caso, significa soltar as amarras, parar em certos portos ou lançar âncoras aqui e ali para observar as características dessa convergência de imagens, sons, escrita e movimento num único suporte informático. E no ato de navegar, o navegador aventura-se; age como um caçador em busca de uma caça precisa; ou bisbilhota as ilhotas durante o percurso, caminha pelas praias dos textos, incursiona nos conteúdos e, depois, reparte-se para novas navegações; acontece que nem sempre se volta ao porto, indo de um lugar para o outro, até que se desliga o computador e se vai dormir. (CAPPARELLI, 2005, p. 58-59).

Dessa forma, o que, inicialmente, é visto como vantagem, também pode ser encarado como um fenômeno de dispersão: o leitor começa a ler sobre o registro das candidaturas dos presidenciais e termina vendo vídeos de gatinhos fofos no *YouTube*. Além disso, Capparelli

²² De acordo com Lévy (2007, p. 44), o hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligação entre esses nós (referências, notas, indicadores, “botões” que efetuam a passagem de um nó a outro).

(2005) nos lembra que “o leitor sempre navegará num mar virtual fechado, percorrerá apenas ilhas ou praias que o programa põe à sua disposição” (p.63). Entretanto, o que se quer destacar aqui, deixando de lado as vantagens e desvantagens da leitura em meio digital, é que, de fato, ela se diferencia da leitura em meio impresso. Para Santaella (2013), há pelo menos duas transformações evidentes na atividade de leitura, quando o leitor navega nas redes. A primeira delas é que ler, na internet, é também editar, produzindo uma sequência própria cada vez que se lê. Já a segunda transformação diz respeito ao fato de que na rede, uma grande quantidade de pessoas contribui para uma escrita coletiva. Elas editam os textos, os conectam, aumentam, compartilham, o que enriquece a leitura (p. 200-201). Isso torna-se possível por conta das características da internet, altamente flexível, com múltiplas camadas e possibilidades de ler um texto de modo não linear, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro.

A grande maioria das páginas da internet já tem uma natureza semiótica, ou seja, já apresenta uma mistura de sistemas de signos, como explica Santaella (2013). Quer dizer que quando o leitor abre uma página na internet ele se depara com uma “enxurrada” de sinais, signos visuais e verbais, textos, fotos, imagens, falas e músicas que se misturam entre si (p. 356). É por isso que, em linhas gerais, a autora diz que “não são poucas as implicações culturais, comunicacionais e cognitivas que a hipermídia, entendida em seu sentido mais amplo, traz para os modos de se produzir, transmitir e receber informação, conhecimento e arte” (p. 249). Neste sentido, Quevedo (2005, p. 49) também destaca que o hipertexto alterou de maneira definitiva as relações até então existentes entre os indivíduos e a informação, formando um novo leitor, totalmente diferente daquele que até então existia.

Este novo leitor, o leitor das telas eletrônicas, é denominado, por Santaella (2013), de “leitor imersivo”, aquele que:

no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a conseguir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (2013, p. 271)

O leitor imersivo emprega habilidades muito distintas do leitor de texto impresso, que concretiza seu processo de leitura no folhear de páginas, onde as frases e imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual previamente prescrita. O leitor imersivo, por outro lado, é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional, porque se depara a sua frente com uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e por meio do ato de leitura. É por isso

que o leitor das telas eletrônicas pratica pelo menos quatro estratégias de navegação: 1- escaneia a tela; 2- navega, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado; 3- busca o alvo preciso; e 4- explora em profundidade até chegar ao nível de informação mais especializada (SANTAELLA, 2013, p. 270-271).

1.2.1 O jornalismo da segunda década do século XXI

Conquistar a atenção do leitor é a luta que os meios de comunicação travam nessa segunda década do século XXI. Afinal, a concorrência não é somente com outros meios, mas com tudo que gira em torno e que pode ocupar o tempo e a atenção do público. No mercado da atenção, escrevem Charron e Bonville (2016), a mídia concorre com todas as outras atividades da vida (profissionais, pessoais e de lazer) que requerem tempo. Segundo os autores, apesar da oferta midiática ter aumentado, e muito, nos últimos anos, as transformações no estilo de vida das pessoas tendem a diminuir o tempo disponível para o consumo midiático. Aqui, o que eles querem elucidar é que o fato de ser cada vez mais comum as pessoas terem dois empregos ou conciliarem emprego com formação, reduzindo o tempo livre para as mídias. Um parêntese que pode ser inserido, contrariando isso, é que, apesar da vida corrida das pessoas, o celular está sempre em mãos, com uma multiplicidade de atrativos a serem consumidos. Neste sentido, de fato, a mídia precisa concorrer pela atenção do público, entretanto, não por conta de que este mesmo público estaria consumindo menos informação.

Charron e Bonville (2016) denominam a situação atual em que se insere o jornalismo como um regime de hiperconcorrência, que se diferencia de um regime de concorrência clássica, vivenciado no século XX, em que o jornalismo podia se desenvolver à margem das questões comerciais das empresas. Em uma época de prosperidade econômica e grande rentabilidade das empresas jornalísticas, os empresários puderam melhorar as condições de trabalho dos jornalistas assinando, inclusive, convenções que davam grande liberdade à redação. Neste contexto, os atores da organização podiam ficar relativamente (e estrategicamente) indiferentes ao que os outros faziam. Em um regime de hiperconcorrência, em contrapartida, as pressões exercidas sobre os jornalistas tornam-se muito mais presentes. Assim, a captação da atenção do público, que outrora era responsabilidade do departamento comercial das empresas, torna-se também e, sobretudo, tarefa dos produtores das mensagens.

Ou seja, o jornalista precisa atrair e captar a audiência e cumprir metas, medidas quase que em tempo real pela direção dos jornais.

O jornalismo praticado neste regime de hiperconcorrência é denominado por diversos pesquisadores (ANDERSON; SALAVERRÍA; SILVA, 2014)²³ como “jornalismo pós-industrial”. Este contexto é marcado pela presença constante das novas mídias, pela tecnologia ubíqua e convergente e pelas redes sociais, que tensionam o jornalismo tradicional em várias instâncias. Para Silva (2014), o jornalismo, os jornalistas e o negócio jornalístico nunca passaram por mudanças estruturais tão radicais e tão impactantes. Afinal, continua o autor, lidar com a informação e com a circulação da informação há muito tempo deixou de ser um monopólio dos jornalistas e dos aparatos jornalísticos. Sobre isso, Anderson (2014) afirma que as notícias estão escapando à centralidade das antigas e consolidadas organizações jornalísticas em um novo e complexo ecossistema midiático. Segundo ele, “as organizações noticiosas estão com problemas para mudar suas práticas profissionais de modo a acomodar a realidade digital” (p.8). A saída para os meios tradicionais, pontua Salaverría (2014a), é manter seu prestígio informativo e suas características de fonte principal da informação e, ao mesmo tempo, adaptar-se a modelos mais apropriados de consumir a informação por parte dos usuários da internet.

Para captar a atenção de um público classificado como “zapeador infiel”, sempre pronto a ler outra notícia, os produtores de conteúdos jornalísticos se curvaram ao entretenimento. Neste sentido, Charron e Bonville (2016) explicam que num regime concorrencial, o entretenimento faz parte de uma categoria específica dos conteúdos de imprensa, como as charges e as histórias em quadrinhos, por exemplo; já em um regime de hiperconcorrência, todas as mensagens, inclusive a informação, necessitam contribuir para o entretenimento. Assim, o jornalismo utiliza-se de recursos como menor esforço, satisfação imediata e princípios de prazer associados a um discurso simples e tom brincalhão, leve e cordial para transmitir suas mensagens. A figura do repórter de televisão, sério e engravatado, dá lugar a um jornalista descontraído, que faz piadas no ar, brinca com o apresentador e, se duvidar, até canta e dança para as câmeras. Tudo isso para suscitar atenção do público.

Pereira e Adghirni (2011) trazem o sociólogo francês Erik Neveu para falar sobre a emergência de um “jornalismo de mercado”, marcado pelo desaparecimento crescente dos limites que separariam a notícia jornalística de outros produtos comunicacionais. Isso pode

²³ As entrevistas com os pesquisadores C. W. Anderson, Ramón Salaverría e Luiz Martins da Silva estão publicadas na Revista do Instituto Humanitas da Unisinos, de 30/06/2014.

explicar o forte componente de entretenimento que tem marcado o conteúdo jornalístico, a proliferação de publirreportagens e as relações, muitas vezes, dúbias que se estabelecem entre jornalistas e profissionais oriundos da comunicação institucional. Ruellan e Adghirni (2009) também utilizam a expressão “jornalismo híbrido”, para denominar o jornalismo que é transgredido e apropriado por outros campos da comunicação; e Aubrun e Del Vecchio-Lima (2018) alertam para os riscos éticos da contaminação provocada pelas interações entre os conteúdos jornalísticos e as práticas da chamada publicidade nativa, crescentemente utilizada pelos veículos nato-digitais como o *HuffPost*.

Neste contexto, são verificadas mudanças no processo de produção da notícia, marcadas pelo fenômeno da convergência digital. Tais mudanças, enumeram Pereira e Adghirni (2011), podem ser atribuídas à possibilidade de acesso à informações por meio de base de dados, à convergência de mídia e de redações e à proliferação de mídias institucionais e de ferramentas de autopublicação. Assim, uma das mudanças mais fortes do jornalismo nos últimos 20 anos é a aceleração dos fluxos de produção e disponibilização da notícia o que aumentou a pressão – por parte das empresas e do público – sobre os jornalistas pela atualização constante de conteúdo, ao mesmo tempo em que se exige notícias bem apuradas e com diversidade de fontes. Afinal, questionam os autores, “Como produzir jornalismo de qualidade se não há tempo hábil para uma boa apuração?” (p. 46).

A especialização dos conteúdos e a segmentação do público são também marcas registradas de um jornalismo em regime de hiperconcorrência. Não que uma relativa especialização não existisse anteriormente, a exemplo do jornalismo esportivo, ou das páginas femininas nos jornais. De qualquer forma, o jornalismo de informação, afirma Charron e Bonville (2016) pertence tradicional e essencialmente ao universo da mídia chamada de generalista. Agora, os consumidores não são mais definidos como um conjunto indiferenciado de indivíduos, mas sim como um conjunto de subsegmentos cuja atenção seria possível atrair por meio de uma oferta múltipla.

Outra estratégia empregada é a enunciação, ou seja, como a mídia não consegue mais se distinguir pelo objeto de discurso (aquilo que falam), acaba por se diferenciar por aquilo que diz a respeito deles e, principalmente, pela maneira como fala deles (a enunciação).

Em um tumulto, é preciso gritar muito alto para ser ouvido e, na multidão, é preciso fazer gestos para chamar a atenção; da mesma maneira, na sobrecarga de mensagens destinadas a atrair e reter a atenção do público, é preciso enaltecer a enunciação para dar às mensagens o destaque desejado; é preciso, em suma, intensificar a função ostensiva do discurso. (CHARRON; BONVILLE, 2016, p. 378).

E, por fim, mas não menos importante, o regime de hiperconcorrência em que se encontra o jornalismo contribui para a precarização do trabalho e a desregulamentação dos contratos trabalhistas. Desde a década de 1980 e, cada vez mais, as empresas passam a recorrer mais a jornalistas com *status* precário (estagiários, *freelancers*, temporários) que, por não terem segurança alguma no emprego, acabam por se submeterem mais facilmente às exigências do cliente-patrão. Assim, conforme escreveram Charron e Bonville (2016), “o jornalista que pede emprego aprende durante esse longo processo de socialização profissional a dar provas de flexibilidade em relação às normas jornalísticas tradicionais” (p. 369-370).

Além disso, como expõem Pereira e Adghirni (2011), experiências de convergência multimídia têm requerido aos jornalistas o desenvolvimento de novas competências e uma sobrecarga de trabalho, com a concentração de processos como pesquisa, redação, edição, ilustração, publicação e pós-publicação em um único profissional. Outra figura que se tornou comum é a do “jornalista multimídia”, em que se exige a produção de um mesmo conteúdo para vários formatos midiáticos (impresso, rádio, TV e online), levando o profissional a assumir o *slogan* de “jornalista 24 horas”, que as empresas adotam e vendem com orgulho. De nada adiantou a pressão dos sindicatos. Com receio do desemprego, muitos profissionais assumem o discurso capitalista do “jornalista multimídia”.

1.3 O WEBJORNALISMO DE PONTA A PONTA

O jornal *Gazeta do Povo* optou por publicizar suas notícias diárias somente na rede mundial de computadores, desde junho de 2017. O jornalismo que tem como suporte a web é chamado de webjornalismo e possui características próprias que o diferenciam de outros segmentos jornalísticos, como o radiojornalismo, o telejornalismo e o jornalismo impresso. Dessa forma, aqui serão esmiuçadas as outras seis²⁴ características que marcam a diferença nesse formato.

²⁴ O livro “Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença”, organizado por João Canavilhas (2014), reúne as sete características que definem esse formato de jornalismo. Neste tópico abordaremos seis delas, visto que já falamos sobre “ubiquidade” no início deste capítulo.

1.3.1 Hipertextualidade

A definição de hipertexto também já foi descrita no decorrer deste capítulo, no entanto, o foco agora será abordar como essa característica do jornalismo na web permite a construção de novas arquiteturas noticiosas. Antes, vamos pincelar uma rápida definição para nos contextualizarmos. Assim, hipertexto refere-se a uma escrita não sequencial, em que uma série de blocos de textos se ligam entre si por *links*. Ou seja, as notícias na web são fragmentadas em blocos informativos, em que o leitor chega a um deles a partir de uma pesquisa em uma plataforma de busca.

Se a escrita da notícia na web tem possibilidades diferentes da escrita impressa, Canavilhas (2014) contesta a utilização da pirâmide invertida²⁵ no jornalismo online e defende técnicas de redação e linguagens próprias para o meio. Segundo ele, o jornalista não deve se basear nesta técnica na hora de redigir notícias para a web, por dois motivos principais. O primeiro refere-se ao fato de que na web não há limitações espaciais para a informação a se disponibilizar. Ou seja, diferente do jornalismo impresso, em que o profissional sabe que lhe está atribuído um determinado espaço no jornal, no webjornalismo, o jornalista não é confrontado com a necessidade de cortar informação, podendo manter tudo aquilo que considera importante para que o leitor compreenda a mensagem. Por isso, o jornalista que trabalha para uma edição web concentra-se na estrutura da notícia, buscando a melhor forma de oferecer a informação disponível de uma maneira apelativa, no sentido de ser atraente para o público. O segundo motivo diz respeito à heterogeneidade própria do meio. Assim, a organização dos fatos por ordem de importância esbarra na diversidade de interesses característicos de uma audiência global.

Dessa forma, Canavilhas (2014) propõe uma nova técnica para redigir notícias para a web. Para o autor, cada bloco de texto tem que ser inteligível em sua autonomia, reduzindo a necessidade de sua compreensão depender de blocos informativos anterior ou posteriormente. Assim, na pirâmide deitada,

a notícia é organizada por níveis de informação ligados por hiperligações internas (embutidas) que permitem ao leitor seguir diferentes percursos de leitura que respondam ao seu interesse particular. O modelo mantém uma hierarquização de

²⁵ De acordo com Canavilhas (2014, p. 8), pirâmide invertida é uma técnica de redação no jornalismo impresso que se define como uma forma de organizar a informação em que os dados mais importantes (o quê, quem, onde, como, quando e por quê) estão no início das notícias, seguindo-se as informações restantes organizadas em blocos decrescentes de interesse.

importância, oferecendo simultaneamente um relativo grau de liberdade ao leitor. (CANAVILHAS, 2014, p. 13)

Isso porque, a redação tradicional do meio impresso, em que a informação é hierarquizada por ordem de importância não funciona, conforme exposto por Canavilhas (2014), no formato online. Neste contexto, os leitores procuram informações sobre os aspectos da notícia que lhes interessa e que, muitas vezes, divergem em relação aos interesses do próprio autor do texto. O essencial do trabalho jornalístico passa a ser então a oferta de um texto com todos os contextos necessários, em que não se perca a homogeneidade geral do trabalho. Em suma, o que o autor deseja é que as potencialidades e características próprias da web sejam observadas na hora de se escrever um texto para este meio.

1.3.2 Multimedialidade

A internet é, em si, um meio multimídia. Ou seja, uma plataforma capaz de agregar diferentes tipos de linguagens em uma mesma mensagem. E aí entram texto, som, imagem e vídeo. Salaverría (2014b), entretanto, atenta ao fato de que não foi a internet quem inaugurou os conteúdos multimídia no jornalismo e que eles, na verdade, já estão na história da imprensa desde o século XIX. Isso porque, o autor define a multimedialidade como “a combinação de pelo menos dois tipos de linguagem em apenas uma mensagem” (SALAVERRÍA, 2014b, p. 30). Assim, desde que os diários e revistas passaram a incorporar recursos cartográficos, desenhos e, sobretudo, fotografias aos textos, têm-se um conteúdo jornalístico *bimédia* e, portanto, seguindo o critério do autor, *multimédia*.

De qualquer forma, é com a internet que o jornalismo multimídia alcança seu protagonismo, face a enorme versatilidade desta plataforma, contrastando com as limitações dos meios analógicos anteriores. Hoje em dia, conforme exposto por Salaverría (2014b, p. 33), os conteúdos multimídia podem ser constituídos por oito elementos diferentes: 1) texto; 2) fotografia; 3) gráficos, iconografia e ilustrações estáticas; 4) vídeo; 5) animação digital; 6) discurso oral; 7) música e efeitos sonoros; 8) vibração. Sendo a vibração, um importante ingrediente para a transmissão de informação nos dispositivos móveis. De todos os formatos comunicativos, o texto continua sendo um elemento chave na era da internet.

1.3.3 Interatividade

O termo interatividade refere-se à possibilidade de conferir poder de uso aos internautas tanto na seleção de conteúdos como às opções para se expressar ou se comunicar com os jornalistas e outros utilizadores (ROST, 2014, p. 55). Assim como a multimídia que se potencializa com o aparecimento da internet, o mesmo ocorre com a interatividade, que não surge no ambiente online. Isto porque, tanto em jornais impressos, como na televisão e até mesmo no rádio, é possível que o espectador participe e faça escolhas, entretanto, bastante limitadas.

No rádio, por exemplo, o ouvinte pode interagir ao ligar e pedir uma música e, na televisão, o controle remoto permite que o telespectador zapeie os canais e escolha o programa de sua preferência. Porém, por ser uma mídia de fluxo (CANNITO, 2010), a televisão se caracteriza pela reprodução incessante de conteúdos, sem interferência do usuário, em um fluxo direcional e regular. A internet, por sua vez, amplia o poder dos utilizadores, porque agora eles têm à disposição um canal de comunicação e expressão mais aberto e interativo, além de possuírem uma quantidade de informações nunca antes disponíveis.

Rost (2014) fala de interatividade seletiva e interatividade comunicativa. Dessa forma, interatividade seletiva é a possibilidade de controle que o utilizador tem sobre o processo de escolha dos conteúdos. Aqui, pode-se citar o tipo de estrutura hipertextual que propõe o meio para navegar os conteúdos, o menu de ligações semânticas presentes em cada notícia, a utilização de motores de busca e opções de personalização da página, por exemplo. Já interatividade comunicativa representa as possibilidades de comunicação e expressão que o utilizador tem entre os conteúdos do meio. Ou seja, a possibilidade de se comunicar com os outros e expressar a sua opinião, por meio de comentários, *blogs*, pesquisas, fóruns, *ranking* de notícias, entre outros.

Neste sentido, uma das propulsoras da interatividade na internet são as redes sociais, que dão maiores possibilidades aos utilizadores para distribuírem conteúdos. Assim, cada internauta cria a sua rede de acesso à notícia a partir dos perfis que segue e dos conteúdos que estes utilizadores partilham. Muitas pessoas, inclusive, não acessam diretamente os sites dos portais de notícias, restringindo-se aos conteúdos compartilhados nas redes sociais por outros utilizadores (BRADSHAW, 2014). Os portais de notícias já perceberam isso e, cada vez mais, investem em postagens atraentes nas redes, para que sejam curtidas, comentadas e compartilhadas e, assim, garantirem mais visualizações para determinado conteúdo.

Singer (2013) chama a atenção para leitores na internet que promovem a recirculação das notícias no espaço virtual, os quais ela chama de *secondary gatekeepers*. Ao se apropriar de notícias publicadas pelos jornais online, estes usuários vão postá-los em outros espaços, na forma original ou alterada segundo sua percepção individual, reconfigurando o processo de leitura dos jornais na internet e espalhando os conteúdos feitos por profissionais jornalistas para outros públicos, distantes inclusive dos leitores habituais de determinado veículo jornalístico.

1.3.4 Memória

Diferente de outras potencialidades do meio que não são exclusivas do ambiente online, Palacios (2014) aponta a memória como um elemento realmente novo no webjornalismo. Segundo o autor, pela primeira vez, o jornalismo possui uma memória múltipla, instantânea e cumulativa. Nas mídias anteriores já havia o uso de arquivos de material jornalístico, tanto nas redações de impresso, como em televisões e rádio. A ruptura com as mídias tradicionais se dá, então, pela inexistência de limitações de armazenamento de informação na internet. É por essa capacidade de armazenagem de material, que Cannito (2010) denomina a internet como uma mídia de arquivo, um verdadeiro banco de dados.

Palacios (2014) aponta uma segunda ruptura com relação aos suportes midiáticos anteriores. Trata-se do fato de que os arquivos não são mais restritos às redações, passando a serem disponibilizados também aos leitores e usuários. Dessa forma, a lógica hierárquica e fechada dos bancos de dados dá lugar a um modelo horizontal e descentralizado de armazenamento de notícias, que só foi possível com o surgimento do jornalismo digital.

Outra consequência dos recursos de memória possibilitados pela web verifica-se na estruturação e edição de textos jornalísticos. Isso porque como todo o material está disponível na rede, fica mais fácil para o jornalista pesquisar e incorporar elementos de memória na produção do texto (comparações, analogias, contextualizações, etc.). Além disso, conforme explicita Palacios (2014), tornou-se praxe nas redações uma forma de edição que remete à memória. Assim, pelo hipertexto, textos relacionados passam a ser indexados, como por exemplo: *Leia mais; Veja também; Notícias relacionadas* etc.

1.3.5 Instantaneidade

No jornalismo impresso, a notícia passa por uma “linha fabril” de produção em que cada estágio depende do trabalho realizado na etapa anterior. Assim, a linha de produção se inicia com a apuração da notícia pelo repórter, que colhe a informação, escreve o texto, passa-o para o editor, depois ao diagramador, então, é encaminhado para ser impresso e distribuído. Tudo isso, explica Bradshaw (2014), depende de prazos estipulados para entregar o produto na hora determinada. Ou seja, o jornal precisa estar fechado na noite anterior, antes dele chegar à residência do leitor/assinante e às bancas.

A televisão e o rádio quebraram esse processo ao inaugurarem o “ao vivo”. A notícia é transmitida na exata hora em que está acontecendo. No entanto, para que a notícia seja vista ou ouvida por estes meios, é preciso que os aparelhos estejam ligados em momentos determinados, o que não se aplica no ambiente online. Porque, como alude Bradshaw (2014, p. 118), “quando um amigo escuta algo, nós também escutamos”. E podemos pesquisar por mais informação, se desejarmos.

A possibilidade de publicar notícias na web instantaneamente quebra a surpresa do jornalismo impresso. Os leitores precisavam esperar a manhã seguinte para saber o que aconteceu no dia anterior. Com a internet, eles passam a conhecer os fatos quase que simultaneamente ao acontecimento, de forma em que se reduz o encanto do jornal impresso de outrora, que perde, assim, leitores, assinantes e, conseqüentemente, receitas publicitárias. Uma forma de fugir desta realidade é apostar em conteúdos analíticos e mais aprofundados. É por isso que alguns *publishers* decidiram alterar a periodicidade da publicação de diária para semanal – como o *The Birmingham Post*²⁶ em 2009 – ou de semanal para mensal – como o *Press Gazette*²⁷ fez em 2008 – ou ainda encerrar a publicação impressa.

A *Gazeta do Povo* também alterou a periodicidade do seu jornalismo impresso. Assim, como já visto, desde junho de 2017, o periódico deixou de ser diário para circular em formato físico somente aos finais de semana, optando, assim, pela divulgação de análises e reportagens de fôlego, que precisam de mais tempo para serem apuradas. A solução encontrada pela *Gazeta do Povo* é entendida por Salaverría (2014b) como fortalecimento de novos formatos editoriais, que compatibilizam o impresso e o digital.

²⁶ O *Birmingham Post* é um jornal semanal impresso em Birmingham, na Inglaterra.

²⁷ A *Press Gazette*, anteriormente conhecida como *UK Press Gazette*, é uma revista de mídia britânica dedicada ao jornalismo e à imprensa, com periodicidade mensal.

1.3.6 Personalização

As empresas de mídia preocupam-se em oferecer conteúdos jornalísticos em novos formatos adaptados à web. A grande questão é manter-se relevante, preservar a ética jornalística e conseguir financiar tais ofertas. Dessa forma, Lorenz (2014) acredita que a única via para manter a audiência seria a personalização. Mas, ele alerta que para desenvolver novas ideias com a personalização, talvez, seja necessário desafiar as versões tradicionais.

Personalização é aqui entendida como a experiência de atender as necessidades individuais da audiência. Ou seja, fugir do modelo, ainda muito corriqueiro, de massificar os produtos de mídia, visando atrair multidões. Acontece que este modelo sofre sérios problemas neste momento. Lorenz (2014, p. 139) explica, então, que a ideia não é criar um produto ou serviço uniforme. Em vez disso, o objetivo é atender as diferentes necessidades dos utilizadores, com várias opções de uso baseado nas preferências e necessidades de cada um.

A personalização pode variar em níveis, desde a capacidade de resposta dos websites, ou seja, a possibilidade das páginas se adaptarem ao tamanho dos aparelhos – computadores, *tablets* e *smartphones* – automaticamente, até graus mais sofisticados, como a adaptação de conteúdo de acordo com o tempo e as necessidades do utilizador. Por exemplo, notícias publicadas em consonância com o horário do dia e as prioridades de cada período. No entanto, poucos websites exploram essa possibilidade, mantendo o mesmo *layout* durante todo o dia. Também pode-se citar a possibilidade do internauta poder deixar comentários no conteúdo apresentado, como já acontece na *Wikipedia* e no *Medium*; e a viabilidade da mídia como grande apoiadora de decisões dos consumidores, com a criação de calculadoras interativas, que auxiliariam na compra de um carro novo ou um usado com um ou dois anos, só para citar um exemplo.

Como estratégia de personalização da plataforma, e a partir de investimentos milionários em tecnologia, a *Gazeta do Povo* se tornou o primeiro grande *quality paper* do Brasil a instalar filtro de geolocalização, que permite ao leitor acessar *homes* personalizadas, locais ou nacionais. Além disso, também inaugurou um “leiturômetro”, em que os assinantes conseguem acompanhar a frequência de navegação na plataforma e os temas que mais gosta (GALANI, 2019).

Como a *Gazeta do Povo* é o suporte do projeto *Ler e Pensar*, que leva a mídia para a sala de aula, este primeiro capítulo foi dedicado a explicar os fenômenos tecnológicos contemporâneas na área da comunicação digital que contribuíram para que o periódico se

configurasse no que é hoje. Por isso, falamos sobre a evolução e convergência de mídias; como a miniaturização dos equipamentos e o surgimento da internet marcam esta fase de um ambiente midiático em plena mutação; e, de que forma, isso contribuiu para modificar as lógicas de produção e consumo da comunicação. Assim, discutimos sobre como a leitura digital se diferencia em meio impresso e a figura do leitor imersivo, além de falarmos sobre a situação em que se insere o jornalismo em um regime de hiperconcorrência e quais as características que definem o jornalismo que a *Gazeta do Povo* prioriza hoje: o webjornalismo.

2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: A INTERFACE QUE NORTEIA O *LER E PENSAR*

Ao levar o jornal para a sala de aula, o *Ler e Pensar* se caracteriza como um projeto que une as áreas da Comunicação com a Educação. Dessa forma, neste capítulo reside a base teórica desta interface, que será essencial para fundamentar as análises e resultados posteriormente.

O primeiro ponto que deve ser levado em consideração e que norteia toda esta pesquisa é a defesa de que as áreas da Comunicação e da Educação andam juntas, uma proposição legitimamente freireana. Para o educador brasileiro Paulo Freire (1977, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”.

Da mesma forma, a comunicação também é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. O que o educador defende aqui é a convicção de que o ser humano foi criado para se comunicar com os outros e que a educação só será efetiva quando baseada no diálogo e na participação livre e crítica dos educandos. Em toda sua obra, Freire fala de uma educação dialógica, ativa, baseada na troca e nunca exclusivamente em oferecer, em transmitir conhecimento *de-para*.

Do lado oposto à educação dialógica, está o modelo de educação que o autor denominou como “educação bancária”. Segundo Freire (1987), a educação bancária acontece quando o educador conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos propostos em sala. Assim, os alunos seriam como “vasilhas”, como “recipientes” a serem “enchidos” pelo professor. Em lugar de uma educação dialógica, baseada no ato de comunicar-se, o educador faria meros depósitos e os alunos receberiam e memorizariam pacientemente esse conteúdo. O autor conclui, então, que na concepção bancária de educação a única margem de ação que se dá aos estudantes é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

“Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 57). Por outro lado, o modelo educativo proposto pelo autor baseia-se numa educação *com* o aluno e não *para* ele, pois “o pensar do educador somente ganha autenticidade no pensar dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 64). O que ele quer dizer é que o pensar do professor não deve ser imposto aos alunos, e sim na e pela comunicação. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68).

De tudo isso, o que se quer deixar claro ao se trazer aqui a pedagogia freireana é que sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Além disso, educar é comunicar e toda comunicação é educativa. Partindo desse ponto é que começamos a construir o diálogo entre os dois campos.

Quem também traz esse tópico para discussão é o pesquisador Ismar de Oliveira Soares, do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), baseado nos estudos de Paulo Freire. Soares (2011) afirma que o debate dos caminhos cruzados entre a comunicação e a educação parte de dois axiomas. O primeiro é que a educação só é possível enquanto “ação comunicativa”, em um modelo, conforme visto por Freire, de construção solidária e compartilhada de conhecimentos. O segundo axioma afirma que toda comunicação é, em si, uma “ação educativa”, isso por conta da comunicação ser um processo de produção simbólica e transmissão de sentidos. Para Soares, a comunicação, antes de ser um objeto a ser estudado, é uma espécie de eixo transversal de toda prática educativa.

Entendida a unicidade do processo educativo-comunicativo, outro tópico que merece destaque neste início de capítulo é o de que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quais meios, independente de fronteiras”, o que está previsto no Artigo 19 da Declaração dos Direitos Humanos²⁸.

Esse direito é reforçado pela Declaração de Grünwald²⁹ (1982), que reconhece a necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica, pelos cidadãos, dos “fenômenos da comunicação” e da sua participação nas novas e antigas mídias. E também pela Declaração de Alexandria³⁰ (2005), que coloca a alfabetização em mídias no centro da educação continuada.

Paulo Freire (1987, p. 78) é enfático ao dizer que “a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Guareschi e Biz (2017, p. 202) reforçam esse resgate do direito humano à comunicação, pois, segundo eles, é por meio da possibilidade de expressarmos a nossa opinião e manifestarmos nosso pensamento que nos constituímos

²⁸ Essa discussão foi exposta no Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional Para Formação de Professores elaborado pela Unesco (2013). O material representa, segundo a instituição, uma abrangente estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional.

²⁹ Esta declaração foi aprovada unanimemente por representantes de 19 nações durante o Simpósio Internacional sobre Educação para os Media da Unesco, organizado na cidade de Grünwald, na Alemanha, em 1982. É considerado um dos documentos de referência na área.

³⁰ O documento foi desenvolvido pelos participantes do Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida, realizado na Biblioteca de Alexandria, Egito, de 6 a 9 de novembro de 2005.

enquanto cidadãos. A escola é o espaço privilegiado para essa tarefa de construção da cidadania. É neste contexto que a educação midiática, que é o tema de discussão deste capítulo, deve atuar: no sentido de proporcionar aos sujeitos as competências necessárias para buscar e usufruir dos benefícios deste direito humano fundamental.

2.1 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DA PERSPECTIVA CRÍTICA AOS ESTUDOS DE RECEPÇÃO

O início da educação para os meios de comunicação na América Latina é marcado por uma visão condutista de comunicação, em que o emissor tudo produz e o receptor tem como única possibilidade reagir aos estímulos enviados. Por conta deste entendimento, Martín-Barbero (1995, p. 41) explica que os primórdios da educação midiática baseou-se na ideia de proteger o receptor, tratado como vítima, dos estímulos enviados pela “mídia poderosa”.

A Igreja Católica contribuiu com a expansão da educação midiática por meio da prática do cineclubismo em todo o mundo. A partir de uma perspectiva mais moralista, a Igreja atribuía grande poder manipulatório aos meios de informação na difusão de suas mensagens e, por isso, via com precaução os conteúdos exibidos pela indústria cinematográfica e defendia a classificação moral dos espetáculos (SOARES, 2013, p. 96-97). Essa preocupação em defender a audiência dos meios também foi herdeira dos estudos críticos da década de 1970, encabeçados pela Escola de Frankfurt.

No entanto, Romancini (2016, p. 29) pontua que os estudos de recepção, durante a década de 1980, influenciaram a interface comunicação e educação, que passou a ser vista por outros olhos. Por conta disso, as pesquisas sobre recepção e os estudos em educação para os meios se desenvolveram de maneira interdependente (LOPES, 2011). Esta conexão entre as áreas fez com que a onipotência dos meios passasse a ser questionada, sem desconsiderar as assimetrias de poder entre emissores e receptores. Aliás, a lógica condutista de comunicação também começa a perder força. Assim, conforme expresso por Aguaded (1995, p. 27), “los enfoques moralistas y denunciativos van dejando paso a propuestas más culturales y transformadoras, em coherencia con modelos comunicativos horizontales, propios de la educación popular”.

Cabe aqui destacar a visão de recepção que Martín-Barbero (1995) defende. Para o autor, a recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação, mas, sim, um lugar novo, de onde deve ser revisto e repensado o processo inteiro da comunicação. Ele explica que, para isso, é preciso deixar de entender a comunicação como um modelo mecânico.

Entendo modelo mecânico como sendo aquele em que não há verdadeiros atores nem verdadeiros intercâmbios. É o modelo em que comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um polo a outro. Nele, a recepção é um ponto de chegada daquilo que já está concluído (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 40).

O modelo mecânico de comunicação, ou baseado em uma concepção condutista, tem similaridades com a epistemologia iluminista. Isso porque, nessas duas concepções, as informações e o conhecimento são transmitidos de um ponto ao outro, sempre de quem conhece para quem não julga não saber. Dessa forma, no modelo condutista de comunicação, a recepção é vista sempre como um ponto de chegada, e nunca como um ponto de partida; e na epistemologia iluminista, o processo de educação é concebido do professor para o aluno. Nestes dois modelos, então, o receptor é “tábua rasa”, o que Martín-Barbero (1995, p. 41) explica como “um recipiente vazio para depositar os conhecimentos originados, ou produzidos, em outro lugar”. Estas concepções também se entrecruzam com a crítica que Freire, como vimos acima, faz sobre a “educação bancária”.

O que Silva (2016, p. 60) pontua sobre este tema é que, no contexto da sociedade midiaticizada, a visão dos processos de comunicação e educação a partir de ideias transmissionistas torna-se ultrapassada. Já não é possível enxergar a participação do sujeito enquanto apenas receptor ou educando, essa abordagem rígida que divide os sujeitos entre emissores/educadores e, do outro lado, receptores/educandos. Sabe-se hoje que o sujeito não recebe passivamente os estímulos do emissor, e sim os ressignifica de acordo com as suas vivências e coloca-os novamente para circular como uma mensagem social reinterpretada.

Nesta lógica, defendemos aqui a comunicação sob a perspectiva das mediações, ou seja, os lugares que estão entre a produção e a recepção. Dessa forma, “pensar a comunicação sob a perspectiva das mediações significa entender que entre a produção e a recepção há um espaço em que a cultura cotidiana se concretiza” (RONSINI *et al.*, 2009, p. 3), visão que é defendida por Martín-Barbero (2009a). Nesta perspectiva, desloca-se o eixo da análise dos meios, produção e mensagens em direção aos processos de decodificação, apropriação e interpretação da mídia pelas audiências.

Em entrevista³¹, Martín-Barbero (2009b) relatou que “importante não é o que diz o meio, mas o que fazem as pessoas com o que diz o meio, com o que elas veem, ouvem, leem... Esta é a mudança”. Em 1995 (p. 55), o autor já falava que introduziu os estudos de recepção com a premissa de que “temos que estudar não o que fazem os meios com as pessoas, mas o

³¹ Entrevista concedida a Mariluce Moura, publicada na revista Pesquisa Fapesp, de setembro de 2009, com o título “As formas mestiças da mídia” – p. 10-15.

que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura”. Ele ressalta, entretanto, que isso pode nos levar ao idealismo de crer que o leitor faz o que quer sobre o que recebe dos meios de comunicação, o que não é verdade. Afinal, como pontuam Guareschi e Biz (2017), ficamos sabendo do que a mídia quer que saibamos, conforme a teoria da agenda-setting (MCCOMBS, 2009) e há muitas coisas que poderemos nunca saber se a mídia decidir não contar, como pondera a hipótese da espiral do silêncio de Noelle Neumann (HOHLFELDT, 2001). Isso porque, há limites ao poder do consumidor e, portanto, claro que importa o que se lê, como é importante o que se consome.

Diante de tudo isso, o que se entende é que, ao deslocar os estudos de comunicação para o eixo da recepção, parte-se do ponto de vista de que o sujeito não é uma “tábua rasa” que somente recebe os conteúdos de mídia e os apropria de forma idêntica. Pelo contrário, o indivíduo também é produtor de comunicação, e a partir de sua história de vida e valores pessoais, se apropria e reinsere as mensagens no contexto social de forma reinterpretada. De qualquer maneira, conforme estabelece Martín-Barbero (1995, p. 55), não há como minimizar o poder dos meios de comunicação em nossa sociedade, por conta da concentração econômica, do poder ideológico e da hegemonia política e cultural que os definem. É preciso fugir dos dois extremos nos estudos de recepção. O primeiro de que o receptor é somente uma “vítima manipulável” do processo de comunicação e o segundo é desconhecer os saberes e poderes dos produtores. Ao fugir dos dois extremos, o que estudamos é o modo como o sujeito interage com as mensagens de mídia, com a sociedade e com outros atores sociais. Neste caso, o público é visto como participante ativo na leitura e na interpretação dos textos relacionados à mídia.

2.2 AS TERMINOLOGIAS POSSÍVEIS PARA A INTERFACE

Sob o guarda-chuva chamado Educação Midiática inserem-se diferentes terminologias que designam a interface entre os campos da Comunicação e da Educação. Nesta pesquisa, não privilegiamos nenhuma das designações que serão abaixo mencionadas, encontrando elementos de todas elas na práxis do projeto *Ler e Pensar* nas escolas e nas entrevistas concedidas pelos professores da rede pública. Aqui, vamos pincelar sobre os termos mídia-educação; alfabetização midiática e informacional (AMI); e educomunicação, apenas em perspectiva de esclarecimento.

O termo mídia-educação foi concebido originalmente em inglês, *Media Education*. Em linhas gerais, a mídia-educação busca formar um usuário crítico, ativo e criativo de todas as tecnologias da informação e comunicação (ARAUJO, 2014). No Brasil, a mídia-educação é

bastante difundida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como principais expoentes do campo teórico-metodológico as autoras Monica Fantin e Maria Luiza Belloni.

De acordo com Fantin (2006), a primeira definição oficial do termo mídia-educação ocorreu em 1973, na França, durante o Conselho Internacional de Cinema e Televisão (CICT), organização ligada à Unesco. Desde então, a mídia-educação é entendida como teoria e prática pedagógica, para estudo, ensino e aprendizagem dos meios de comunicação.

Para Rivoltella (apud FANTIN, 2006), a mídia-educação pode ser dividida em três contextos: metodológico, crítico e produtivo, respectivamente educação com, para e através dos meios. No contexto metodológico ou tecnológico, em uma perspectiva de educação com os meios, a mídia é utilizada de forma instrumentalista. Ou seja, os meios de comunicação são utilizados como recursos para a educação, em uma proposta de reinventar a didática. Assim, podem ser utilizados filmes, materiais impressos e programas de televisão para ensinar determinado assunto.

Já no contexto crítico, ou educação para as mídias, os meios de comunicação funcionam como suporte e objeto de estudo. As próprias mídias são estudadas por meio de leitura crítica e ideológica, com objetivo de ensinar a compreender, interpretar e avaliar os conteúdos publicados nos veículos de comunicação. Por fim, quando se fala em educação através dos meios, o foco é o contexto produtivo da mídia-educação. Nesta perspectiva, a mídia é utilizada como linguagem e forma de produção. No contexto produtivo, o objetivo é que os próprios participantes do processo sejam capazes de produzir e se expressar por meio de novos canais de comunicação, como em programas de rádios e jornais escolares, valorizando a autonomia de pensamento, a criticidade e a cidadania.

Relatório da Unesco, publicado em 1984, reconhece a escola como lugar ideal para fomento da mídia-educação. Segundo o documento, é ilusório pensar que a grande mídia irá se adaptar aos objetivos da escola, assim como é ilusório acreditar que as famílias, especialmente as mais pobres, tenham condições de educar seus filhos e conscientizá-los sobre as mídias (BELLONI, 2001, p. 44). Por conta disso, este trabalho deve ser efetuado dentro do ambiente escolar – teórica e praticamente.

No entanto, apesar de a escola ter responsabilidade na formação mídia-educativa dos jovens, o trabalho não deve se limitar ao ambiente escolar. Para Rivoltella (apud FANTIN, 2006), a atuação pode se dar em diversas instâncias formativas extraescolares, instituições ou associações sem fins lucrativos e instituições comerciais.

Em 2013, a Unesco lançou o termo “alfabetização midiática e informacional” (AMI), deixando de usar o termo “educação em mídia”, segundo a organização, para evitar confusão com estudos de mídia de nível superior³². A matriz curricular em AMI da Unesco combina duas áreas distintas: a alfabetização midiática e a alfabetização informacional, reconhecendo a ligação estreita entre elas. De acordo com o currículo para formação de professores em AMI, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso e a avaliação do uso ético das informações; já a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de se expressar através dos meios de comunicação. (Figura 1).

Figura 1 – RESULTADOS E ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL

Alfabetização informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
--	-----------------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Alfabetização midiática⁵

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários
--	---	--	---	---

FONTE: Unesco (2013)

Sendo a matriz curricular da AMI dividida em três áreas temáticas: conhecer e compreender as funções das mídias; avaliar criticamente seus conteúdos; e produzir e utilizar as mídias, percebe-se a proximidade entre este termo com o de mídia-educação, afinal ambos foram cunhados pela Unesco.

No Brasil, a partir de 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) passou a adotar o termo “educomunicação” para se referir ao desenvolvimento de metodologias próprias para a prática da educação para os meios. Isso porque, no entendimento do NCE, a partir de pesquisa realizada com apoio da Fapesp³³, havia uma prática mais abrangente ocorrendo no seio da sociedade civil quando comparada às experiências internacionais. O pesquisador Ismar Soares foi o responsável em ressemantizar o neologismo educomunicação, para definir o campo da interface educação/comunicação que

³² Mais informações no portal da Unesco no Brasil: www.UnescoUnesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/media-and-information-literacy/

³³ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

extrapola a leitura crítica dos meios e a produção em mídia e tem como meta transformar a comunidade educativa em um ecossistema aberto, dialógico e participativo. Este ecossistema é denominado por Soares (2011) como “ecossistema comunicativo”, termo usado para designar as teias de relações de pessoas que convivem nos espaços onde as ações educacionais são implementadas. Assim, por exemplo, no caso da escola, fazem parte do ecossistema comunicativo professor, aluno e comunidade escolar.

O conceito “ecossistema comunicativo” é utilizado por Soares (2011) como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações construídas em dado aspecto que leva em conta, inclusive, a presença dos meios de comunicação e suas tecnologias. Segundo o autor, o ecossistema que se busca desenvolver e ampliar nas escolas é baseado em preceitos de respeito mútuo, interação, inclusão, diálogo, participação crítica e colaborativa com fins à cidadania, em que os professores são os mediadores do conhecimento. Isso quer dizer que o termo educação, ressemantizado pelo NCE/USP, propõe a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social. É um processo mais abrangente, marcado por um conjunto de ações destinado a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos e a melhorar a comunicação nas ações educativas.

Mesmo que haja diferenças nas terminologias utilizadas para definir a interface entre Comunicação e Educação, defende-se aqui que as práticas são perfeitamente passíveis de diálogo e, mais do que isso, ultrapassando preocupações conceituais, todas elas oferecem benefícios irrestritos a estudantes, professores, gestores e a sociedade em geral.

2.3 UMA ESCOLA DESCONECTADA

Após delinear a unicidade das áreas de Comunicação e Educação, enquanto proposição freireana; entender que todo ser humano tem direito à liberdade de expressão e opinião e que a educação midiática deve atuar no sentido de proporcionar as competências necessárias para que os sujeitos usufruam desse direito humano fundamental; perpassar a trajetória da educação para os meios no Brasil e no mundo, desde uma visão moralista herdada da Escola de Frankfurt e da Igreja até uma visão influenciada pelos estudos de recepção, que colocam o público como participante ativo na leitura e interpretação dos meios de comunicação; e, finalmente, abordar às diferentes terminologias dadas para a interface, entendendo que todas levam a benefícios comuns, vamos debater neste tópico a importância de levar os meios de comunicação para a escola como maneira de conectá-la ao que está interferindo direta – e indiretamente – na formação dos estudantes ali presentes.

Sabe-se que o tempo da escola não é o mesmo do dos meios de comunicação. Enquanto na instituição escolar pouco se mudou nos últimos séculos, os alunos continuam sentados enfileirados, o professor permanece à frente munido, muitas vezes, apenas, de giz branco e do quadro-negro, a mídia se atualiza diariamente. Citelli (2016) também comenta sobre os diferentes tempos entre escola e mídia. De um lado, os meios de comunicação, seus apelos de velocidade e aceleração do tempo social. Do outro lado, a escola desenvolvida segundo outra lógica temporal, com seus ritos e a convivência com o tempo lento. No meio desses processos, os jovens, entrecruzados pelas tecnologias da comunicação que marcam seus modos de ser, aprender e conviver dentro e fora da escola.

No ecossistema comunicativo que vivemos, este proposto por Martín-Barbero (2009a), em que as tecnologias perpassam todas as relações humanas, ignorar as mídias é manter-se alienado. Uma escola que desconhece, por ingenuidade ou vontade própria, a influência dos meios de comunicação na sociedade, passa a atuar fechada entre quatro paredes, e não mais como uma instituição que têm as janelas abertas para o mundo. Assim, o que se propõe aqui é que a escola deve estar atenta ao que acontece ao redor dela e ao contexto em que os estudantes se inserem e que a mídia, enquanto instituição que narra o cotidiano, pode contribuir com isso.

Esta discussão, apesar de cada vez mais urgente, não é nova. Já na década de 1970, o francês Célestin Freinet (1974), falava que a revolução na educação é ainda mais lenta e árdua do que nas outras áreas de trabalho. Isso porque as pessoas tendem a impor às novas gerações os mesmos métodos que a formaram (ou deformaram). Segundo o autor, são os mesmos sujeitos que já não vivem mais sem os avanços da comunicação que continuam a insistir nas normas de educação do século passado. Nessa época, e até mesmo antes, a partir da década de 1920, Freinet defendia que o jornal escolar é uma “necessidade do momento e que a escrita manuscrita está ultrapassada”.

Maria Isabel Orofino (2005) também acredita que a escola está “fechando os olhos” para transformações substanciais em nossa cultura. Ela destaca que por maior que seja a presença do meios de comunicação na realidade das crianças e adolescentes, e que isso defina novos modos de perceber a realidade, ainda assim, os avanços no campo da educação são lentos e seguem em descompasso com as mudanças culturais. Para a autora, é preciso que a escola assuma riscos ao propor alterações na pedagogia dominante, baseada em modelos que já não respondem mais às dinâmicas culturais contemporâneas.

O educador Paulo Freire (1987) afirma que a tônica deste formato de educação é, justamente, falar da realidade como algo parado, estático, bem comportado. É falar sobre algo

completamente alheio à experiência dos jovens. Em direção oposta, o que se pretende aqui, ao incluir os meios de comunicação na sala de aula, conforme proposto por Soares (2011), é uma educação que se insira no cotidiano dos estudantes e que não seja um simulacro de suas vidas. Uma educação que adquira sentido, objetivo e significado. Para os jovens, uma educação que “faz sentido” parte de um projeto educativo que caminhe no mesmo ritmo e que acompanhe as transformações que os cerca.

Neste sentido, é importante pontuar as dificuldades que a escola enfrenta para inserir os meios de comunicação na sala de aula, aqui de uma perspectiva estritamente tecnológica. Nas entrevistas realizadas com professores, que serão esmiuçadas nos capítulos seguintes, é recorrente a falta de dispositivos tecnológicos nas escolas, além de internet de má qualidade ou ainda locais onde não se tem *wi-fi* disponível. Nesta discussão, Martín-Barbero (1995) chama atenção para outro ponto que, talvez, seja o mais difícil de contornar. Segundo ele, há uma discrepância muito grande entre adultos e jovens quando o assunto é tecnologia. Enquanto os primeiros se sentem inseguros, os segundos possuem uma espécie de convivência e de empatia com a nova cultura.

Apesar das dificuldades, e partindo do contexto de cada educador, os caminhos cruzados entre comunicação e educação obrigam o professor não só a conhecer e acompanhar a implantação dos dispositivos técnicos, como a entender o processo comunicativo em toda a sua dimensão política, econômica e social (KUNSCH, 1986). Conforme expõe o manual da Unesco (2013), o docente deve estar em condições de analisar e entender como o conteúdo dos meios é produzido e como pode ser avaliado, além de saber utilizar os materiais de mídia para diferentes propósitos junto aos estudantes. Faz parte do papel do educador que, assim como a escola, não pode se fechar a todo um processo cultural que se desenvolve dentro e fora dela.

Porque afinal, como afirma Martín-Barbero (2014), vivemos na época da aprendizagem e do conhecimento contínuos. Segundo ele, a educação já não se restringe a um território institucional formal e à fala unidirecional do professor em sala de aula. Na era informacional, “a idade para aprender são todas, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios e especialmente a internet” (p. 121).

Assim como Martín-Barbero, a superintendente do Instituto GRPCOM, Ana Gabriela Simões Borges (2019), avalia que em um cenário de múltiplas emissões, vivenciado na contemporaneidade, já não há mais tempo para negar a influência da internet no processo de ensino e aprendizagem. Segundo ela, “hoje, se o aluno não aprende a fazer regra de três com o professor, em sala de aula, ele encontra, no YouTube, milhares de aulas sobre isso”. É por

conta disso que, ainda de acordo com Martín-Barbero (2006), a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, visto que os saberes se encontram fortemente difusos e descentralizados, o que acarreta um desafio ao sistema educativo.

A escola, por sua vez, ao invés de se abrir aos novos saberes, se coloca numa posição defensiva e moralista de tudo que a questiona em profundidade, no caso, o ecossistema comunicativo das mídias e as tecnologias de comunicação e informação. Parece irreal a ideia de manter uma escola calcada em raízes do século passado, ou ainda do anterior, quando os estudantes de hoje têm acesso a um número muito maior de informações, aprendem por diversas plataformas, em diferentes espaços e o tempo todo. É por tudo isso que, novamente Martín-Barbero (2006), orienta que os educadores devem ser capazes de compreender que há uma nova cultura em formação, vendo nela não ameaças, mas sim possibilidades de fazer uma nova aula e uma nova escola.

2. 4 POR QUE EDUCAR PARA OS MEIOS?

No livro *Mídia, educação e cidadania*, Guareschi e Biz (2017) se dizem convencidos de que ser cidadão no século XXI exige um conhecimento amplo e crítico sobre a importância e o papel da mídia na sociedade. Os autores também têm convicção de que uma mídia democrática e participativa passa pela educação. Isso porque, conforme evidencia o currículo da Unesco (2013), pessoas alfabetizadas em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais estarão em condições não apenas de analisar as informações que recebem diariamente, mas também de exercer sua responsabilidade cívica e exigir uma cobertura justa e bem apurada das notícias, além de defender um ambiente com mídias livres, independentes e plurais. É por isso que a educação para os meios está amplamente relacionada ao fortalecimento da democracia. Afinal, conforme Guareschi e Biz (2005, p. 13), “o termômetro que mede a democracia numa sociedade é o mesmo que mede a participação dos cidadãos na comunicação”.

Ainda sobre democracia e mídia, já na década de 1970, Freinet dizia que o jornal escolar permite habituar os alunos a uma crítica da imprensa, ao aprenderem a julgar os textos midiáticos que lhes são apresentados e, rapidamente, descobrir o que se esconde e o que se revela contraditório nas “imponentes” manchetes dos jornais.

No dia em que os cidadãos saibam que o seu jornal pode mentir, ou pelo menos, apresentar como definitivas soluções que são apenas um aspecto parcial dos problemas impostos pela vida, quando estiverem aptos a discutir com prudência mas

também com ousadia, quando tiverem essa formação de experimentadores e criadores que nos esforçamos por lhes dar, haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias (FREINET, 1974, p. 111).

2.4.1 Educar para a cidadania

Educar para as mídias é educar para a cidadania. Porque, como afirma Adela Cortina (2005), aprende-se a ser cidadão, do mesmo modo que se aprende quase tudo que é importante na vida, um processo que passa pela educação informal (amigos, família, meios de comunicação, ambiente social) e também pela educação formal (escola). Assim como Cortina, Tonet (2005) defende a educação como forma de construção de uma sociedade cada vez mais livre, justa e humana. “Quer dizer, uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social” (TONET, 2005, p. 473).

Neste sentido, segundo Fantin (2006), a educação para os meios de comunicação é uma condição de educação para a cidadania ao auxiliar na valorização de novos pertencimentos, participação, autonomia e senso crítico.

2.4.2 Educar para a emancipação

A educação midiática é, também, uma educação emancipatória. É por isso que a noção de educação que se sustenta nesta pesquisa é a defendida por Paulo Freire. Ao falar em educação, Freire (1983) fala em liberdade, democracia e justiça. Para o educador, todo aprendizado deve estar associado à tomada de consciência da situação concreta vivida pelos estudantes. A grande preocupação de Freire era tornar os homens sujeitos e protagonistas de sua própria história, e não mais apenas espectadores, alienados e acomodados com sua condição. Pelo contrário, sua defesa é por uma prática educativa que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo, voltada à decisão, à responsabilidade social e política. Daí a necessidade de uma educação cidadã que leve os sujeitos a uma postura crítica e reflexiva diante do cotidiano.

Se cidadania se aprende, conforme propõe Cortina (2005), a escola é o espaço onde se concretiza a formação dos cidadãos. E os meios de comunicação em sala de aula podem atuar enquanto agentes que possibilitam uma educação voltada para a reflexão, a criticidade e desenvolvimento do sentimento de pertença diante do mundo e da comunidade em que se inserem, uma concepção legitimamente freireana. É preciso estar no mundo para não se alienar

perante ele. Educar para as mídias traz o cotidiano para a escola, aproxima os alunos da realidade em que vivem, abre as janelas da sala de aula para o mundo “de fora”, além de empoderá-los para aprender a fazer escolhas, saber ler e interpretar os produtos da mídia, o nosso Quarto Poder³⁴.

Silverstone, em entrevista à revista *Carta Capital*, defende a constituição de um Quinto Poder responsável por fiscalizar o Quarto Poder, ou seja, a mídia. De acordo com o estudioso inglês, a cidadania do século XXI requer que o indivíduo saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Ele constata que, há um tempo atrás, foi considerado suficiente que as populações pudessem ler. Em uma realidade que os meios se tornaram centrais para a experiência humana, Silverstone sugere que a alfabetização em mídia se tornou mais necessária do que nunca. “Tenho em mente um debate contínuo: o cidadão deve se tornar um membro do Quinto Poder alfabetizado em mídia, para desafiar o Quarto Poder” (SILVERSTONE, 2003). Neste sentido, a convicção de Guareschi e Biz (2017) é de que a formação de um “Quinto Poder” só é possível através da educação, com destaque para a escola.

Se as conversas sobre os produtos midiáticos já permeiam as conversas informais das crianças e adolescentes durante os jogos, nos pátios, no horário do intervalo, por que não levar a mídia para dentro de sala de aula também, de forma regular e institucionalizada? (OROFINO, 2005). A escola, querendo ou não, já é um lugar de mediações. Mesmo que fora do horário de aula, os alunos dialogam e trocam saberes e opiniões sobre o que a mídia coloca na agenda do debate social. No entanto, conforme pontua Orofino (2005), a instituição escolar subestima sua condição de mediadora e deixa este papel relegado ao “espontaneísmo do dia a dia”, sem potencializar sua qualidade de mediadora e sem assumir responsabilidade sobre isto. Dessa forma, segue ignorando muito do que constitui o alunado. É por isso que, segundo Martín-Barbero (1996), o sistema educativo, conforme se mostra hoje, exige que o aluno deixe de fora seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas, para estar dentro na escola.

2.4.3 Educar para fazer sentido

Uma educação para as mídias é exigência dos próprios estudantes. Eles querem o novo e estão abertos às mudanças (SOARES, 2011). A educação midiática tem condições de propor ao sistema educativo formal a ampliação das condições de expressão da juventude como forma

³⁴ Essa expressão é utilizada para designar que os meios de comunicação exercem tanto poder e influência em relação à sociedade quanto os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

de engajá-la em seu processo formativo, além de promover um processo mais dinâmico de ensino e aprendizagem. Seu objetivo principal, ainda conforme Soares, é fornecer aos jovens uma educação que faça sentido e que os envolva no fazer educativo.

O francês Célestin Freinet no livro denominado *O jornal escolar* (1974), narra como a experiência com o jornal em sala de aula pode entusiasmar os alunos, professores e pais. Segundo ele, o que define o “método Freinet” é “tomar como ponto de partida não os desejos, o pensamento ou a ordem dos adultos, mas o interesse, os verdadeiros interesses das crianças, tal como são expressos nos textos livres” (p. 39). Os textos livres seriam as produções textuais dos alunos escritas sem interferência dos professores. A ideia é que eles se expressem com liberdade e que as produções sejam publicadas no jornal escolar. Freinet fala ainda sobre a importância da publicação dos textos. A criança gosta de ser lida, e sente a necessidade de escrever, justamente, porque sabe que seu texto será lido por seus pais e amigos, o que lhe dá novo ânimo.

2.4.4 Educar para produzir comunicação

Sobre a produção de comunicação pelos estudantes, que é um dos objetivos da educação midiática, Orofino (2005) afirma que esta prática permite que os alunos transcendam da sua condição de consumidores para produtores das próprias narrativas de mídia. Neste sentido, ela destaca que a mídia produzida pela escola deve ir além daquela que os estudantes consomem todos os dias. A autora fala sobre a importância de aprender a escrever por meio das linguagens de mídia para “ressignificar a cultura dominante produzindo contra-narrativas de emancipação, libertação, na medida em que falem de seus sonhos, anseios, medos e esperanças” (p. 152).

Para Melo, Lima e Ribeiro (2017, p.13), “diferentes modos de ver a realidade, de ler, de pensar e de sentir são expressos pela comunicação, transformando e reorganizando os saberes”. Mas, as autoras assinalam que tais saberes vão além daqueles inerentes ao processo de ensino e aprendizagem — estão também ligados “à cidadania, à participação, ao reconhecimento e à construção identitária” (p.13).

Orofino (2005) defende que o material produzido pela escola deve ter natureza crítica a partir de uma educação reflexiva. Seria o espaço, por exemplo, para dar visibilidade às identidades individuais e coletivas dos estudantes, a fim de combater modos de silêncio e exclusão. Além disso, o uso das mídias pode dar voz às iniciativas locais que envolvem a comunidade escolar, como na realização de reportagens sobre pessoas do bairro, os próprios

professores, campanhas sobre meio ambiente, sobre *bullying*, entre outras temáticas de acordo com cada contexto.

2.4.5 Educar para a comunidade

Por fim, Orofino (2005) defende que a pedagogia dos meios, além de estar focada no aluno e trazê-lo como protagonista do processo de aprendizagem, precisa ser um elo a mais na perspectiva da gestão democrática da escola e, dessa forma, contribuir com a ruptura dos muros da instituição. Ou seja, permitir uma maior abertura para um diálogo em vínculo permanente com a comunidade e seus movimentos, como associações de bairro, sindicatos, igrejas, movimentos culturais e outras entidades representativas.

Segundo Soares (2011), a participação ativa de crianças, adolescentes e jovens em projetos de produção midiática tem contribuído, inclusive, em despertar-lhes o interesse para a transformação da realidade local e a aproximação com a comunidade, inspirando ações coletivas com caráter de mudança. “Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade” (p. 31).

2.5 A EDUCAÇÃO JAMAIS É NEUTRA

A pedagogia dos meios na escola, quando bem aplicada e estruturada em todas as suas etapas, incentiva a autonomia, a criticidade e a reflexão dos estudantes em relação à sociedade, o que pode provocar, cada vez mais, uma crise das ideologias dominantes, é o que defende Orofino (2005). Este processo pode ser desafiador para muitos educadores³⁵, ainda mais no contexto brasileiro em que muitos solicitam uma dita neutralidade por parte daqueles que educam seus filhos. Neste sentido, Paulo Freire (1977) é categórico ao dizer que o processo de conscientização dos alunos jamais é neutro, como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação. “Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar sua ineutralidade em seu favor” (p. 77).

Sobre esse assunto, Freire (2015) explica o porquê de toda prática educativa ser política, de não poder ser neutra. Segundo ele, o processo de educação implica a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina. A existência de conteúdos

³⁵ O receio dos profissionais de educação de discutir política em sala de aula será analisado nos próximos capítulos desta dissertação.

a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, técnicas, materiais e implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias e ideais. É importante ressaltar aqui que não foi Freire quem “inventou” que a educação tem que ser política, o que ele fez foi, apenas, constatar que não há neutralidade na educação.

Guareschi e Biz (2017) também comentam sobre a impossibilidade da neutralidade não somente no processo educativo, mas em toda prática social. Isso porque o indivíduo pode tomar quatro ações perante um fato. Ele pode agir, fazendo com que algo aconteça; impedir, ou seja, praticar uma ação para que não aconteça; permitir, isto é, não colocar nenhuma ação, e com isso consentir que algo aconteça; e, por fim, pode omitir-se, não colocar nenhuma ação, e assim, algo que poderia acontecer, não acontece. Para os autores, “nossa simples presença na sociedade já é um ato político. Ser político é uma ação inevitável. Somos seres ‘políticos’ queiramos ou não” (p. 28).

Segundo Demo (1995), a neutralidade na educação é uma postura farsante por ingenuidade ou esperteza. “O engajado comete – logicamente – suas barbaridades, mas é pior ainda cometê-las ingenuamente ou espertamente. Afinal, não ter compromisso significa compromisso e omissão é, também, uma forma de ação” (p. 83).

2.6 ANÁLISE CRÍTICA NA PRÁTICA

Afinal, como os educadores podem iniciar o processo de análise crítica dos meios de comunicação junto aos alunos? Guareschi e Biz (2017, p. 162) sugerem perguntar: a quem serve esse meio específico sob análise? O veículo se coloca de que lado? Defende que interesses? Defende quais valores? Qual a sua linha editorial?

Um exercício que também pode ser feito, segundo os autores, para descobrir como é feita a seleção de notícias, é comparar o que é publicado pelos diferentes veículos de comunicação. Aos poucos, vai-se identificando sobre as intencionalidades de cada um.

Freire (1983) iniciava a análise crítica com grupos de alunos pelo conteúdo publicitário. Depois, passava-se a discutir sobre propaganda ideológica ou política. Assim, armavam-se criticamente para a desconstrução de estruturas injustamente impostas.

Muitas outras dúvidas também podem afligir os professores no processo de adotar, de fato, uma educação midiática em sala de aula. Como conseguir se distanciar de uma pedagogia convencional e partir para um método ativo, dialógico e participante? Como aproximar a comunidade da escola? Como trabalhar para a conscientização dos jovens com objetivo de torná-los críticos e atuantes na sociedade?

Tudo isso pode parecer um pouco intimidante de início, mas Soares (2011) tranquiliza ao dizer que não existem experiências cem por cento educomunicativas. “O projeto educomunicativo convive com outras práticas, nem sempre dialógicas e construtivistas” (p. 59). Ainda com este propósito, Freinet (1974, p. 125) esclarece que, na verdade, “cada um faz como pode”. A ideia é que os professores não fiquem surpreendidos se não chegarem aos resultados conforme desejavam, mas que se preparem para melhorar e completar suas técnicas na medida das suas possibilidades.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nossas interpretações são sobre um campo objetivo que consiste, entre outras coisas, de sujeitos como nós; e as formas como nós procuramos interpretar já são compreendidas, de algum modo, pelos sujeitos que compõem o mundo social e que produzem, recebem e entendem as formas simbólicas como uma parte rotineira de sua vida diária. (THOMPSON, 2011, p. 413).

O objetivo deste capítulo é esclarecer as escolhas metodológicas deste trabalho, assim como os critérios de seleção utilizados para a definição do *corpus*. De caráter predominantemente qualitativo, esta pesquisa também utiliza dados quantitativos, em momentos pontuais, acompanhados de interpretação. Todo o esforço metodológico aqui exposto visa mostrar os caminhos que a pesquisadora utilizou para responder à questão norteadora desta dissertação, sobre como o projeto *Ler e Pensar* se reconfigura a partir da desmaterialização da *Gazeta do Povo*.

Para isso, diferentes instrumentos de pesquisa foram utilizados, o que garante uma visão ampla e possibilita a comparação de dados quantitativos e qualitativos. A principal abordagem metodológica utilizada aqui é a hermenêutica de profundidade (HP), proposta por John B. Thompson (2011), que possibilita e congrega diferentes métodos de investigação.

3.1 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP)

A hermenêutica de profundidade (HP) é um referencial metodológico complexo, mediado por diferentes fases de análise. A ideia central da hermenêutica é que o objeto de análise das pesquisas seja uma construção simbólica significativa, que exija uma interpretação. Em outras palavras, a hermenêutica é uma metodologia de análise das formas simbólicas. As formas simbólicas são entendidas aqui, segundo Thompson (2011), como “ações, falas, textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas” (p. 357).

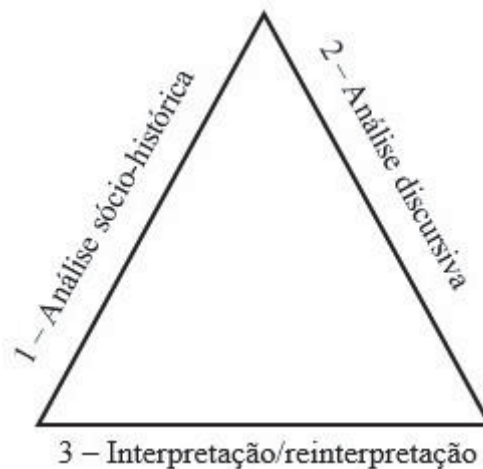
Neste sentido, Thompson (2011) nos lembra que os problemas a serem investigados nas ciências sociais são significativamente diferentes dos problemas das ciências naturais. Assim, o nosso campo-objeto, que está ali para ser observado, é também campo-sujeito, ou seja, constituído por indivíduos que interpretam e dão significado a suas vidas cotidianas. É por isso que, na investigação social, o objeto é um território pré-interpretado. Portanto, o processo de interpretação não deve ser visto apenas como um procedimento especializado, mas, sobretudo, como uma característica fundamental dos seres humanos. Se o campo da investigação social é

interpretado pelos sujeitos que o constituem, o que os analistas sociais oferecem nas pesquisas é um processo de reinterpretação das formas simbólicas.

Outro aspecto relacionado é que, no processo de interpretação, é preciso levar em consideração a maneira como os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto interpretam as formas simbólicas. Na HP também é destacado o fato de que os seres humanos são parte da história e não apenas observadores/espectadores dela. Os sujeitos estão, então, inseridos em tradições históricas, passadas de geração a geração, que são parte constitutiva do que os seres humanos são.

De acordo com Thompson (2011), a hermenêutica de profundidade é uma metodologia ampla, abarcada por três fases, que não devem ser vistas como estágios separados, mas como dimensões de análise distintas de um processo interpretativo complexo. As três fases do enfoque da HP podem ser descritas como: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação. (Figura 2)

Figura 2 - O ENFOQUE TRÍPLICE DA HP



FONTE: A autora (2018), a partir de Thompson (2011).

Diferentes métodos de pesquisa podem ser utilizados para solucionar cada fase da HP, dependendo do objeto de análise e das circunstâncias de observação. A figura 3 sintetiza algumas das formas de investigação que podem ser empregadas nesta metodologia.

Figura 3 - FORMAS DE INVESTIGAÇÃO DA HERMENÊUTICA



FONTE: Thompson (2011).

A primeira fase de enfoque da hermenêutica é denominada análise sócio-histórica. Esta fase tem por objetivo, segundo Thompson (2011), “reconstruir as condições sociais e históricas específicas” (p. 366), visto que as formas simbólicas não subsistem num vácuo, elas são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas particulares. Neste sentido, a primeira fase tem um enfoque etnográfico indispensável à pesquisa e busca interpretar o cotidiano ou, como o autor denomina, uma interpretação da *doxa*, ou seja, “uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (p. 364). Em outras palavras, o que Thompson (2011) sugere é que as formas simbólicas são produzidas e recebidas por pessoas situadas em locais específicos, e a reconstrução desses ambientes é uma parte fundamental da análise sócio-histórica. A *doxa* é entendida como “uma interpretação da vida cotidiana, a captação dos significados manifestos no senso comum, que podem ser obtidos por meio da etnografia, entrevistas, observação participante e outros tipos de abordagem”. (MOURA; ALMEIDA, 2017, p. 83).

Para reconstruir as condições e contextos sócio-históricos das formas simbólicas estudadas nesta pesquisa, a pesquisadora empregou a técnica da observação participante para adentrar às salas de aula em que o projeto *Ler e Pensar* é utilizado, de forma a compreender como o projeto se estrutura, de fato, no cotidiano dos alunos e professores envolvidos. A observação participante compõe assim, a interpretação da *doxa*. Os detalhamentos da observação serão descritos e analisados no capítulo seguinte.

A análise sócio-histórica é seguida pela análise formal ou discursiva que constitui a segunda fase da hermenêutica de profundidade. Thompson (2011) retoma aqui o conceito de

formas simbólicas para dizer que elas têm um aspecto adicional. “Formas simbólicas são produtos contextualizados e algo mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo” (p. 369). É este aspecto adicional que exige uma maneira diferente de olhar as formas simbólicas. Neste ponto, o que interessa é a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações.

A análise formal pode ser utilizada para análise das formas simbólicas que consistem de imagens, palavras ou expressões linguísticas. Neste último caso, pode-se falar de “análise discursiva”, isto é, “análise das características estruturais e das relações do discurso” (THOMPSON, 2011, p. 371). O objeto da análise discursiva pode ser uma conversação entre amigos, uma interação em sala de aula, um editorial jornalístico, um programa de televisão. No caso desta dissertação, esta segunda fase da HP foi utilizada para analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, os sujeitos de investigação deste trabalho. O método escolhido para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo (AC), que será explicada posteriormente. A AC também foi utilizada para examinar as questões abertas dos questionários respondidos pelos professores. Esta etapa, de caráter exploratório, será descrita em seguida ainda neste capítulo.

A terceira e última fase da HP consiste na interpretação/reinterpretação e se utiliza dos resultados da análise sócio-histórica e discursiva para síntese e construção de novos significados. A interpretação é, em poucas palavras, um processo de “síntese criativa”. Como já destacado anteriormente, Thompson (2011) reforça que o processo de interpretação é, simultaneamente, um processo de reinterpretção, visto que as formas simbólicas que são o objeto de interpretação fazem parte de um campo pré-interpretado pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. E, por conta disso, é possível que haja conflitos no processo de interpretação, tanto entre analistas, que utilizaram de técnicas diferentes, como entre o pesquisador e os sujeitos que constituem o campo a ser pesquisado.

De qualquer forma, o autor pontua que uma interpretação em profundidade, feita pelo analista social, pode ser devolvida ao grupo de forma com que os próprios sujeitos pesquisados reinterpretem as formas simbólicas do seu cotidiano e alterem seu entendimento de si mesmos e dos outros. Assim, Thompson (2011) conclui que se a interpretação é plausível à luz da evidência e dos argumentos trazidos em seu apoio, ela pode servir não só para os pesquisadores, mas também para os sujeitos que constituem o mundo social.

3.2 TÉCNICAS DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas técnicas de coleta e análise de dados, de acordo com a metodologia da HP, que serão descritas a seguir.

3.2.1 Técnicas de coleta

As técnicas escolhidas para a coleta de informações qualitativas foram a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. De caráter etnográfico, a observação compõe a interpretação da *doxa*, ou do cotidiano, proposta pela hermenêutica, e foi utilizada para contextualizar, de forma densa, o universo investigado e todas as suas interpretações. Já as entrevistas com os professores fazem parte da etapa da análise discursiva e têm por objetivo acrescentar a fala ao que foi visualizado, trazer um novo componente para cena e aprofundar possíveis questões.

Para Gil (2008), a observação constitui um elemento fundamental para a pesquisa e é na fase da coleta de dados que seu papel se torna mais evidente. O autor pontua como vantagem desta técnica o fato de que as ações do grupo observado são percebidas pelo pesquisador diretamente, sem nenhuma intermediação. No entanto, a presença do pesquisador em campo pode provocar alterações no comportamento dos sujeitos investigados, reduzindo a espontaneidade do processo. Os métodos utilizados e o grau de participação do pesquisador definem a classificação da observação em cada pesquisa, que pode ser simples, participante ou sistemática.

Neste ponto do trabalho, é importante ressaltar que, de início, a intenção da pesquisadora era realizar observação simples nas escolas escolhidas³⁶ para tal procedimento. No entanto, pelo pedido das próprias professoras, a observação, inicialmente, simples, passou a se configurar como participante, porque além da presença do pesquisador no ambiente investigado, contou-se também com a sua interação com a situação observada (Peruzzo, 2010).

Assim, conforme delineou Peruzzo (2010, p. 133-134), na observação participante o pesquisador não se “confunde” com o grupo pesquisado; seu papel é observar. Além disso, o pesquisador é autônomo, visto que os sujeitos observados não interferem em nenhum momento da pesquisa, desde a formulação do projeto até a interpretação do que foi verificado. A presença do analista pode ser “encoberta” ou “revelada”, ou seja, o grupo pode ou não saber que está

³⁶ Os critérios de escolha das escolas a serem definidas vão ser esclarecidos no tópico sobre a investigação exploratória, que consistiu na aplicação de questionários.

sendo investigado. E, por fim, o pesquisador precisa participar de todas as atividades do campo, que podem ser acompanhadas ou vividas, com maior ou menor intensidade.

No caso desta dissertação, a presença da pesquisadora nas salas de aula foi revelada desde o início. A pesquisadora teve autonomia para a formulação do projeto, observação e interpretação dos dados sem interferência dos sujeitos observados. Concomitantemente a isso, participou das atividades propostas pelas professoras, revezando papéis de espectadora e autora das situações.

A entrevista também é recurso metodológico, assim como a observação, que foi utilizada durante esta pesquisa. Conforme delimitou Duarte (2010), a entrevista é uma técnica clássica de obtenção de informações nas ciências sociais, útil para a apreensão de uma realidade. As entrevistas podem ser em profundidade, semiestruturadas ou fechadas, sendo que a diferença principal entre as duas primeiras é que as entrevistas em profundidade são realizadas a partir de um tema central, já as semiestruturadas partem de um roteiro-base.

Nesta dissertação, a técnica de entrevista escolhida foi a semiestruturada que, apesar de ter origem em um roteiro, permite que o entrevistador ajuste livremente as perguntas no decorrer no processo. A entrevista realizada, geralmente, de forma individual, se sustenta em questões previamente formuladas e suficientemente amplas para serem discutidas em profundidade.

3.2.2 Técnica de análise

A Análise de Conteúdo (AC) foi a técnica escolhida para conduzir a análise formal ou discursiva, que representa a segunda fase da Hermenêutica de Profundidade. A AC é uma das possibilidades para a organização das formas simbólicas, assim como também poderia ser a análise de discurso ou a análise semiótica, por exemplo.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, propostos por Laurence Bardin (2016), que podem ser utilizados para analisar todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. A ideia desta técnica é saber mais sobre determinado texto, ir além das aparências, enriquecer a leitura e superar as incertezas.

Nesta pesquisa, a técnica foi utilizada para a decodificação de respostas às questões abertas do questionário aplicado com professores que participam do projeto *Ler e Pensar* (esta etapa – de caráter exploratório – será esmiuçada no tópico a seguir) e para análise das entrevistas realizadas com docentes que integram o projeto desde antes à desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Ou seja, as entrevistas foram realizadas com os educadores que participaram do *Ler e*

Pensar com a Gazeta do Povo impressa e prosseguem no projeto com o jornal em formato digital.

Dentro das possibilidades da AC, a análise categorial foi a tipologia escolhida tanto para a análise das respostas a perguntas abertas do questionário, como para a análise das entrevistas. Este procedimento, conforme explica Bardin (2016), toma em consideração a totalidade de um “texto” para, a partir de então, distribuí-lo em categorias temáticas (divide-se o texto em alguns temas principais, de forma a descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação). A escolha dos critérios de classificação depende daquilo que se procura ou se espera encontrar. A categorização consiste na diferenciação de elementos constitutivos e, em seguida, na reagrupação destes, seguindo critérios previamente definidos.

A AC se organiza em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a partir de inferências e interpretações. A primeira fase da técnica tem por objetivo “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125). Esta primeira fase inicia-se pela chamada “leitura flutuante” que, segundo a autora, é uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* individual” (p. 75).

A exploração do material é a segunda fase da AC e consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 125). Por fim, na última fase da técnica, busca-se o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação destes.

Neste momento do texto, é importante ressaltar também que esta pesquisa se baseia em uma proposta da AC quanti-qualitativa. A análise dos questionários tem viés quantitativo, seguida de análise qualitativa por meio de categorizações. Já a análise das entrevistas é baseada em *corpus* reduzido e, por isso, foca-se na abordagem qualitativa, menos sistemática e mais intuitiva.

3.3 QUESTIONÁRIOS

Inicia-se aqui o descritivo da etapa exploratória da pesquisa, que obteve resultados quantitativos, necessários para a realização das etapas qualitativas posteriores, a serem apresentadas no capítulo analítico.

Durante o ano de 2018, o projeto *Ler e Pensar* atingiu 139 cidades de todas as regiões do Paraná, 2.031 professores e cerca de 70 mil alunos das escolas públicas de ensino

fundamental e médio do Estado, além das unidades do Colégio Sesi/PR. Devido a amplitude do projeto, a pesquisadora optou por direcionar o *corpus* da dissertação para o município de Curitiba, assim a pesquisa de campo e as entrevistas com professores que participam do *LeP* foram realizadas na capital paranaense, em vista também da periodicidade semanal da observação nas instituições de ensino.

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2018, em um total de 14 visitas nas escolas. De qualquer forma, para conhecer e ter um primeiro contato com os professores, foi preciso partir de uma investigação exploratória, visto que o Instituto GRPCom, que mantém o *Ler e Pensar*, não é autorizado a passar informações particulares dos professores para outras pessoas. Assim, optou-se por aplicar questionários, com objetivo de coletar dados sobre o projeto, obter informações sobre os professores e definir, segundo critérios estabelecidos, as escolas a serem visitadas e os educadores entrevistados.

Mesmo que o município de Curitiba tenha sido escolhido para a realização da pesquisa de campo, definiu-se por distribuir o questionário para os professores de todas as cidades paranaenses que participam do *Ler e Pensar*. Essa escolha foi tomada para que se obtivesse o maior número possível de informações sobre a maneira que o projeto *Ler e Pensar* está sendo realizado nas escolas com a *Gazeta do Povo* no formato digital, e como era realizado com o jornal impresso.

A distribuição dos questionários foi realizada com apoio do Instituto GRPCom, que enviou os questionários para o *e-mail* dos professores cadastrados. O questionário³⁷ foi produzido pela pesquisadora em formulário do Google Forms³⁸. Antes, porém, que o questionário estivesse pronto para ser distribuído, o instrumento de coleta passou por aprovação da própria equipe do *Ler e Pensar*, que sugeriu algumas mudanças, baseadas em conhecimento prévio sobre o projeto. Após aprovado, o questionário foi enviado, como teste, para três professores, de modo que eles responderam às perguntas propostas e trouxeram contribuições sobre alterações que poderiam ser feitas para melhor compreensão do instrumento de pesquisa. Somente depois da realização de todos esses procedimentos, os questionários foram, finalmente, encaminhados para 1.237 professores cadastrados no *mailing* do Instituto GRPCom.

³⁷ APÊNDICE I.

³⁸ O Google Forms é uma ferramenta do Google que permite a coleta, armazenagem e análise de informações. Por meio desta ferramenta, é possível produzir questões de múltipla escolha, discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Por isso, é muito utilizado para aplicação de questionários online.

Foram realizados três envios nos dias 6, 14 e 20 de junho de 2018, por meio da plataforma Dinamize³⁹. De acordo com os relatórios encaminhados pelo Instituto GRPCom, o primeiro *e-mail* chegou a 1.237 professores, o segundo a 1.040 e o terceiro a 849 pessoas. O número de contatos que receberam o questionário diminui a cada envio, porque foi utilizada uma configuração que não reenvia o documento para quem já abriu o *e-mail* no envio anterior, evitando respostas duplicadas.

Dos 1.237 contatos que receberam o *e-mail*, 184 responderam ao questionário por completo, o que contabiliza cerca de 15% do total. Nos próximos tópicos, as respostas dos professores serão analisadas.

3.3.1 Etapa quantitativa

Os questionários começaram a ser encaminhados no dia 6/06/18 e a última resposta, a de número 184, foi recebida no dia 28/07/18. Assim, de modo a preservar a privacidade dos respondedores, a partir daqui, eles serão tratados de acordo com o momento que o questionário foi submetido. Ou seja, o professor que primeiro respondeu ao questionário corresponde ao respondedor número 1 (R1) e assim por diante. A análise dos questionários realizou-se em duas etapas: quantitativa e qualitativa, respectivamente.

Antes, porém, de iniciar a análise das questões fechadas do questionário, a pesquisadora examinou e quantificou dois pontos citados no instrumento de pesquisa. O primeiro diz respeito ao número de homens e mulheres e o segundo às cidades de origem dos respondedores. Com relação ao sexo, das 184 respostas, 168 foram de mulheres, o que representa cerca de 91% do universo total e apenas 16 de homens (9%), gerando o seguinte gráfico.

³⁹ A Dinamize é uma plataforma digital de *e-mail* marketing. Mais em: www.dinamize.com.br/

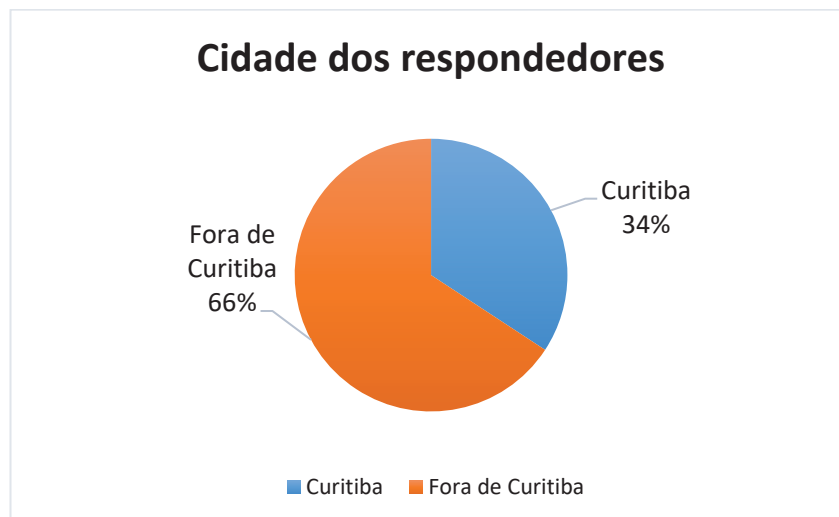
Gráfico 1 – SEXO DOS RESPONDEDORES



FONTE: a autora (2018).

As cidades onde lecionam os professores que responderam ao questionário também foram quantificadas. Assim, do total de 184 questionários respondidos, 63 são de Curitiba (34%) e 121 (66%) são provenientes de outros municípios do estado do Paraná. Esse dado foi quantificado visto que a capital paranaense foi definida para a realização das pesquisas de campo. O gráfico 2 representa isso.

Gráfico 2 – CIDADE DOS RESPONDEDORES



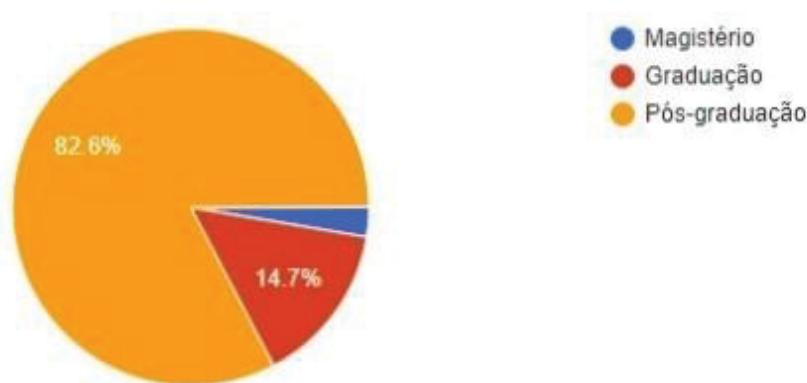
FONTE: a autora (2018).

Apesar do município de Curitiba não representar a maioria dos questionários respondidos, o número de professores provenientes da capital do Paraná é bem superior quando comparado aos municípios que vêm em seguida. Em Ponta Grossa, Fazenda Rio Grande e São José dos Pinhais, oito educadores responderam ao questionário proposto. Esses municípios são

seguidos pela cidade de Quatro Barras, que contou com seis respondedores; Lapa, Castro e Campina Grande do Sul, com cinco; já Colombo e Rio Branco do Sul contabilizaram quatro questionários respondidos em cada município. O questionário foi respondido por professores de 54 municípios paranaenses. As 44 cidades restantes, não citadas anteriormente, contabilizaram até três questionários entregues. É possível destacar também que o instrumento de coleta chegou aos maiores municípios do Estado: Curitiba (63); Londrina (2); Maringá (1); Ponta Grossa (8); Cascavel (1); São José dos Pinhais (8); e Foz do Iguaçu (1). Outra inferência que pode ser feita, diz respeito ao fato de que os municípios mais próximos à Curitiba foram os que mais tiveram questionários respondidos. Dos 54 municípios respondentes, 16 são pertencentes à Região Metropolitana de Curitiba, em um total de 119 questionários, ou cerca de 65% do total.

A plataforma utilizada para a produção dos questionários, como já citado, foi a Google Forms. Dessa forma, os resultados quantitativos expostos a partir daqui foram gerados automaticamente por ela. A primeira etapa do questionário corresponde aos dados pessoais dos respondedores. Aqui, buscou-se saber mais sobre idade, formação, hábito de leitura da *Gazeta do Povo* e a utilização de mídias em sala de aula, genericamente. Neste sentido, a primeira questão quis saber sobre a formação dos professores para atuar em sala.

Gráfico 3 – FORMAÇÃO PARA ATUAR COMO PROFESSOR

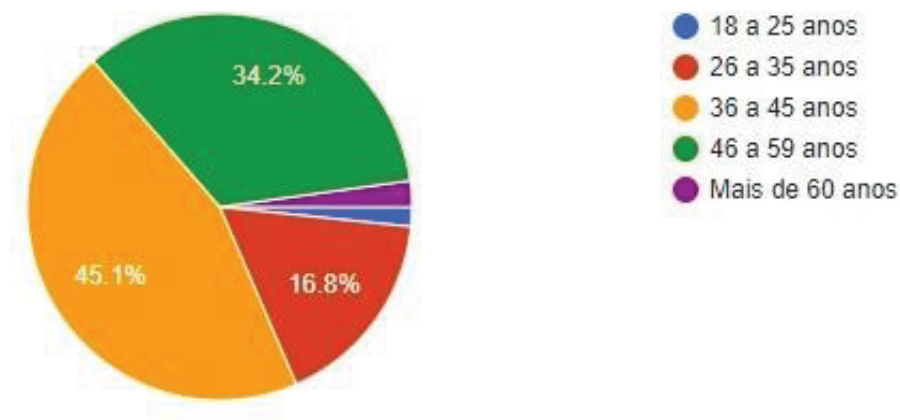


FONTE: Google Forms (2018)

Das 184 respostas recebidas sobre a formação para atuar como professor, o resultado foi o seguinte: 152 respondedores (82,6%) disseram possuir pós-graduação; 27 responderam que têm graduação completa, o equivalente a 14,7%; e apenas cinco pessoas, ou 2,7%, têm somente o magistério.

Com relação à idade dos professores, a maioria está na faixa entre 36 a 45 anos, o que representou 83 respostas e 45,1% do total. O segundo grupo com o maior número de respostas tem entre 46 a 59 anos. Nesta faixa etária, estão 34,2% dos educadores, o equivalente a 63 respostas. Os professores entre 26 a 35 anos correspondem ao terceiro grupo, com 31 pessoas (16,8%). Por fim, quatro educadores têm mais de 60 anos (2,2%) e apenas três estão entre os 18 a 25 anos, o equivalente a 1,6%. Portanto, o gráfico que representa a faixa etária dos docentes ficou da seguinte forma:

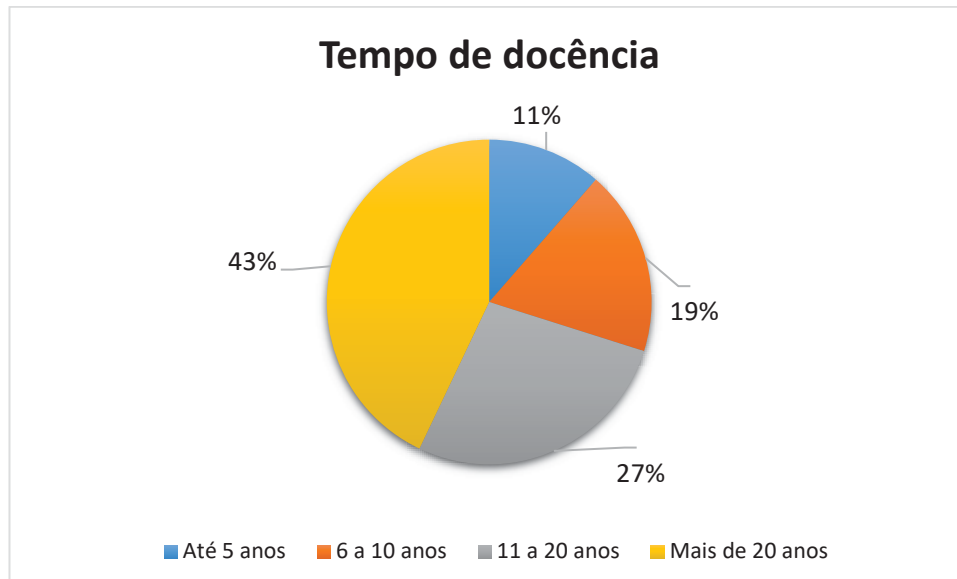
Gráfico 4 – IDADE DOS PROFESSORES



FONTE: Google Forms (2018)

A próxima pergunta proposta pelo questionário quis saber há quanto tempo o respondedor atua como professor. Nesta pergunta específica, a pesquisadora propôs as seguintes alternativas fechadas: até 5 anos; de 6 a 10 anos; de 11 a 20 anos; e mais de 20 anos. No entanto, acabou deixando a opção “outras” aberta. Assim, um total de 10 professores utilizaram esta opção para responder ao questionário. Por conta disso, o gráfico foi novamente estruturado de modo a inserir essas 10 respostas nas quatro primeiras alternativas. O resultado foi o seguinte.

Gráfico 5 - TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSOR

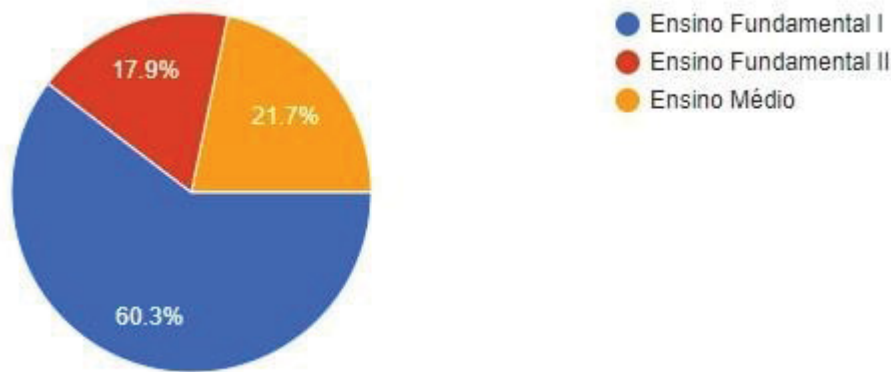


FONTE: a autora (2018).

Dessa forma, com relação ao tempo de docência, a maioria dos professores tem mais de 20 anos de experiência, o que equivale a 79 respostas e 43% do total. Em seguida, estão os professores que atuam de 11 a 20 anos, em um total de 50 respostas e 27% do total. Seguindo a ordem, o terceiro nível corresponde a docentes que atuam de 6 a 10 anos. Neste grupo, estão situados 34 professores, o que equivale a 19%. E por fim, vêm os respondedores que atuam há menos tempo, com até 5 anos de experiência. Neste caso, foram 21 respostas, ou 11% do total.

Em seguida, foi questionado em qual nível de ensino o professor leciona. As respostas foram as seguintes: 111 respondedores (60,3%) atuam no ensino fundamental I, que corresponde aos cinco primeiros no fundamental; 33 professores (17,9%) pertencem ao ensino fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano; e 40 (21,7%) dão aula para o ensino médio. Esses valores estão representados no gráfico a seguir.

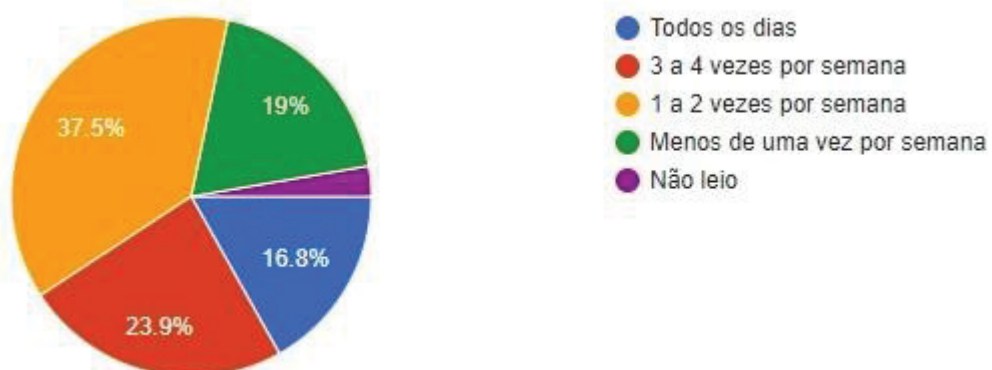
Gráfico 6 - NÍVEL DE ENSINO QUE LECIONA



FONTE: Google Forms (2018).

Com objetivo de compreender a prática de leitura dos professores em relação ao jornal *Gazeta do Povo*, que é utilizado em sala de aula como base do projeto *Ler e Pensar*, questionou-se a frequência com que os respondedores leem o periódico. A maioria dos educadores lê a *Gazeta do Povo* somente 1 ou 2 vezes por semana. Essa alternativa foi marcada por 69 professores, ou 37,5% do total. Em seguida, estão os respondedores que leem o jornal de 3 a 4 vezes por semana, em um total de 23,9% ou 44 respostas. O terceiro grupo corresponde aos professores que leem a *Gazeta* menos de uma vez por semana. Eles somaram 35 respostas, o equivalente a 19% do total. Em penúltimo lugar, estão os docentes que disseram ler o jornal todos os dias. Este grupo corresponde a 16,8% do total, ou 31 respostas. E, por fim, 5 professores responderam que não leem a *Gazeta do Povo*, o que corresponde a 2,7%. Importante ressaltar aqui que todos os professores que participam do *Ler e Pensar* recebem assinatura gratuita da *Gazeta*, para que possam se informar e utilizar os conteúdos em sala de aula. O gráfico abaixo representa a frequência que eles leem o jornal.

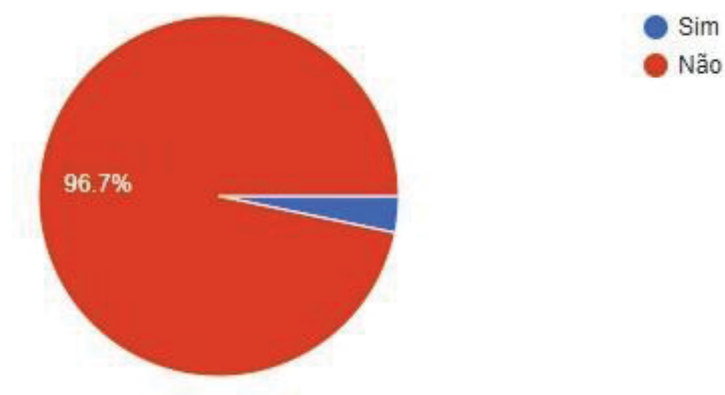
Gráfico 7 – FREQUÊNCIA DE LEITURA AO JORNAL GAZETA DO POVO



FONTE: Google Forms (2018).

Ainda sobre a leitura de jornais, a próxima pergunta procurou identificar se os professores assinam outro jornal, fora a *Gazeta do Povo*. Dos 184, 178 responderam que não, o equivalente a 96,7%. Apenas 6 responderam a esta questão afirmativamente, ou 3,3% do total. No entanto, quando questionado o nome do jornal, aos docentes que disseram assinar outros veículos, somente quatro respostas foram consideradas válidas, são elas: *Folha de S. Paulo* (São Paulo); *Diário dos Campos* (Ponta Grossa); *Tribuna Regional* (Lapa); e *Fatos do Iguaçu* (Pinhão).

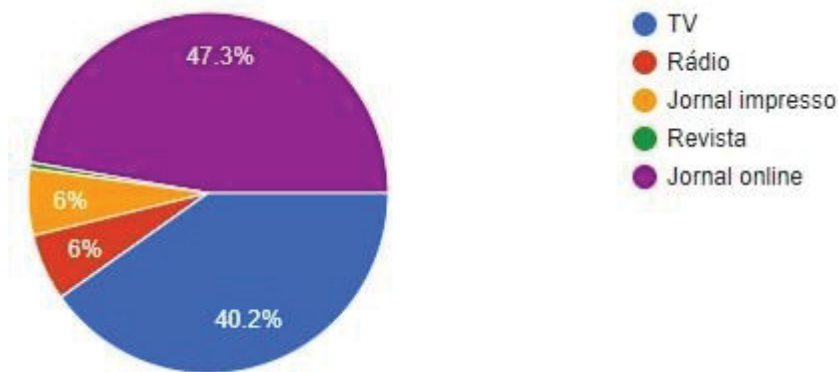
Gráfico 8 – ASSINATURA DE OUTROS JORNAIS



FONTE: Google Forms (2018).

Questionou-se também sobre a mídia que os professores utilizam prioritariamente para se informar. Da alternativa que teve mais respostas a que teve menos, o resultado ficou da seguinte maneira: quase a metade dos educadores utilizam o jornal online para se informar. Especificamente, 47,3% ou 87 dos 184 dos respondedores. Setenta e quatro (74) professores (40,2%) preferem a televisão; em seguida, com 11 votos cada, o que equivale a 6%, estão o jornal impresso e o rádio. E um professor respondeu que utiliza as revistas para se manter atualizado, o que corresponde a somente 0,5%.

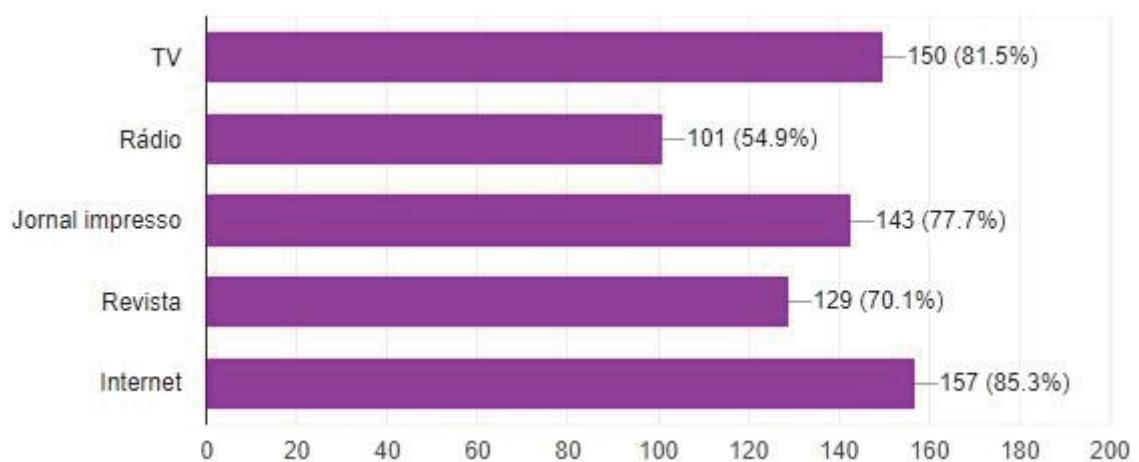
Gráfico 9 – MÍDIA MAIS UTILIZADA PARA SE INFORMAR



FONTE: Google Forms (2018).

De forma genérica, sem ainda citar o projeto *Ler e Pensar*, questionou-se quais equipamentos de mídia o professor já utilizou em sala de aula. Nesta questão, o respondedor poderia marcar mais de uma opção. É por isso que o resultado total equivale a mais de 184 votos. Todas as mídias (TV, rádio, jornal impresso, revista e internet) foram utilizadas por mais de 50% dos docentes. A ordem de utilização dos meios de comunicação em sala de aula, do mais para o menos usado, ficou da seguinte forma: a internet é a mídia mais utilizada, 157 professores (85,3%) marcaram essa opção; em seguida vem a televisão, com 150 respostas afirmativas (81,5%); o jornal impresso ocupa a terceira colocação, com 143 respostas (77,7%); e é seguido pelas revistas, em um total de 129 respostas, ou 70,1%. Por fim, a mídia menos empregada foi o rádio, que obteve 101 respostas, o equivalente a 54,9%.

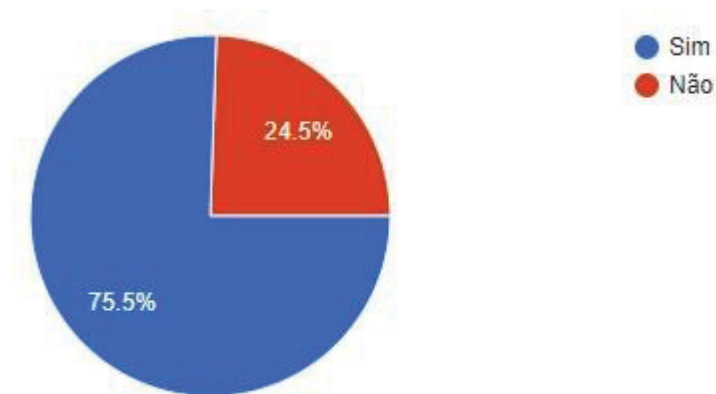
Gráfico 10 – MÍDIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA



FONTE: Google Forms (2018).

A última questão quantitativa, proposta pela primeira seção do questionário, quis saber se o professor se sente preparado para trabalhar com as mídias em sala de aula. A maioria disse que sim. Das 184 respostas, 139 responderam afirmativamente, o que equivale a 75,5%. Por outro lado, 45 respondedores não se sentem preparados para atuar com os meios de comunicação no ambiente escolar, o que corresponde a 24,5% do total. Esta questão foi seguida por uma aberta, para que o professor pudesse justificar a razão de se sentir ou não preparado a trabalhar com as mídias. Essas respostas serão analisadas no próximo tópico denominado “análise qualitativa”. O gráfico que representa quantitativamente esta pergunta está inserido abaixo.

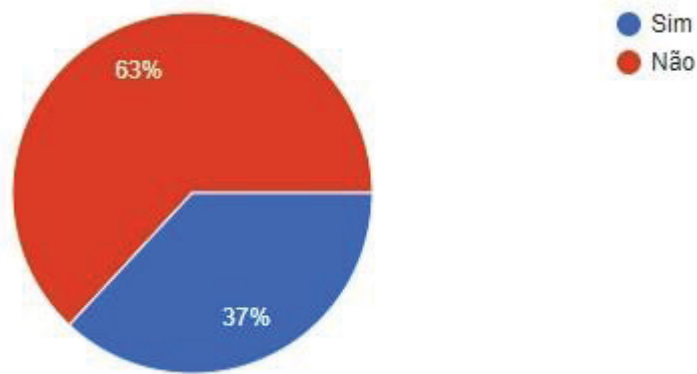
Gráfico 11 – PREPARO PARA ATUAR COM AS MÍDIAS EM SALA DE AULA



FONTE: Google Forms (2018).

A segunda seção do questionário tratou exclusivamente sobre o projeto *Ler e Pensar*. Assim, a primeira pergunta teve por objetivo identificar se o professor já havia realizado os cursos de formação a distância ofertados pelo projeto. A maioria disse que não. O equivalente a 116 pessoas, ou 63% do total. Por outro lado, 68 educadores (37%) já realizaram um ou vários cursos oferecidos pelo Instituto GRPCom.

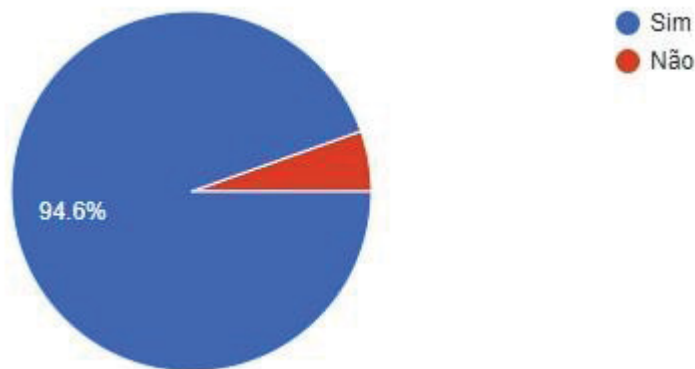
Gráfico 12 – REALIZAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROJETO LER E PENSAR



FONTE: Google Forms (2018).

Como muitos professores ingressaram no *Ler e Pensar* somente em 2018, interrogou-se também se eles pretendiam realizar os cursos ofertados pelo projeto neste ano. Dessa vez, 174 (94,6%) responderam que sim; apenas 10 (5,4%) disseram que não.

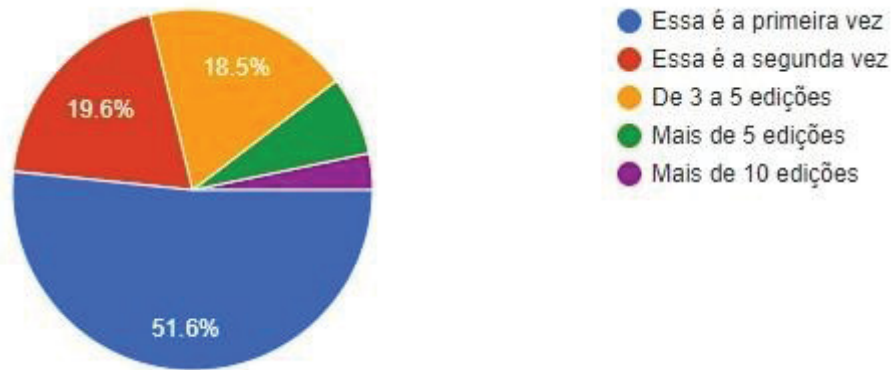
Gráfico 13 – PRETENSÃO EM REALIZAR CURSOS DE FORMAÇÃO EM 2018



FONTE: Google Forms (2018).

A próxima pergunta quis saber quantas em edições do *Ler e Pensar* o professor participou. A maioria é estreante no projeto, com 95 respostas, ou 51,6% do total. Em seguida, 36 pessoas disseram estar participando pela segunda vez. Este número equivale a 19,6%. O número de respondedores que participaram em mais edições do *Ler e Pensar* reduz a cada ano. Assim, o terceiro grupo, formado por 34 professores, corresponde a 18,5% de docentes que estão no projeto de três a cinco anos. Treze (13) respondentes, ou 7,1%, já participaram de mais de cinco edições do *Ler e Pensar*; e apenas 6 (3,3%) atuam no projeto há mais de dez anos.

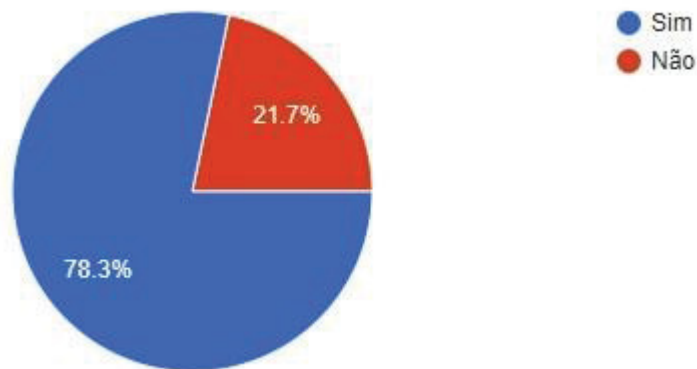
Gráfico 14 – NÚMERO DE EDIÇÕES QUE PARTICIPA DO LER E PENSAR



FONTE: Google Forms (2018).

Em seguida, a pesquisadora quis saber se o professor percebeu melhorias no aprendizado do aluno após a participação no *Ler e Pensar*. Aqui, o resultado foi o seguinte: 144 (78,3%) responderam afirmativamente; e 40 (21,7%) disseram que não. Esta questão é acrescida de um complemento, para que o educador pudesse responder quais as mudanças verificadas. De caráter aberto, esta pergunta também será analisada na etapa qualitativa.

Gráfico 15 – PERCEPÇÃO DE MELHORIA NO APRENDIZADO DO ALUNO



FONTE: Google Forms (2018).

Posteriormente, perguntou-se sobre a principal motivação para o professor participar do *Ler e Pensar*. Nesta questão, algumas das alternativas foram acrescentadas pela equipe do Instituto GRPCoM que, por estar mais próxima à realidade empírica do projeto, apontou outras perspectivas. Com apenas um voto de diferença da segunda alternativa mais votada, o que mais motiva os educadores a participarem do *Ler e Pensar* é a possibilidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Cinquenta e oito (58) respondedores (31,5%)

marcaram esta alternativa. Logo em seguida, com 31% do total, ou 57 respostas, está a participação no projeto com o objetivo de imbuir os estudantes de capacidade de análise crítica da mídia. A terceira alternativa mais votada, com 44 respostas (23,9%), trata-se da possibilidade de diversificar a metodologia de ensino a partir do *Ler e Pensar*. As duas opções menos votadas foram as seguintes: possibilidade de realizar práticas que envolvam a família e a comunidade (13 respostas ou 7,1 %); e para motivar os alunos a ler jornais (11 respostas ou 6%). Um respondedor utilizou a opção “outros” e ele próprio acrescentou uma nova alternativa “todas de 1 a 5”.

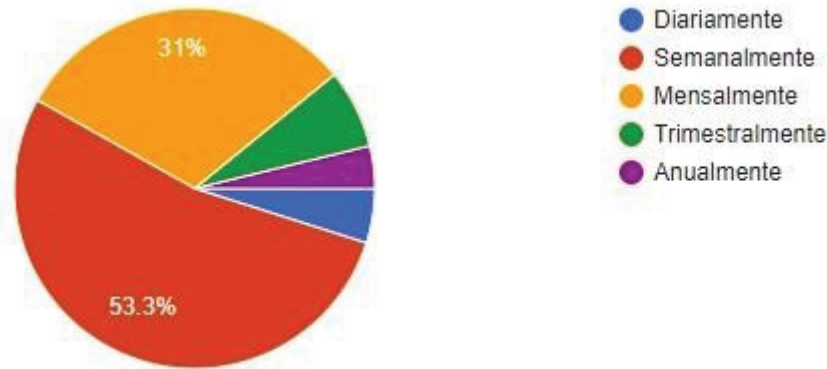
Gráfico 16 – MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DO LER E PENSAR



FONTE: Google Forms (2018).

A próxima pergunta tratou da periodicidade com que o professor utiliza o *Ler e Pensar* em sala de aula com os alunos. A maioria deles respondeu que utiliza o projeto semanalmente. Esta alternativa recebeu 98 respostas, o que equivale a 53,3% do total. Em seguida, estão os docentes que utilizam o *Ler e Pensar* mensalmente em sala de aula. Eles totalizam 57 respostas, ou 31%. Depois, 13 respondedores disseram utilizar o projeto trimestralmente, o que corresponde a 7,1%. Apenas 9 (4,9%) deles trabalham com o *Ler e Pensar* todos os dias; e 7 (3,8%) utilizam o projeto somente anualmente.

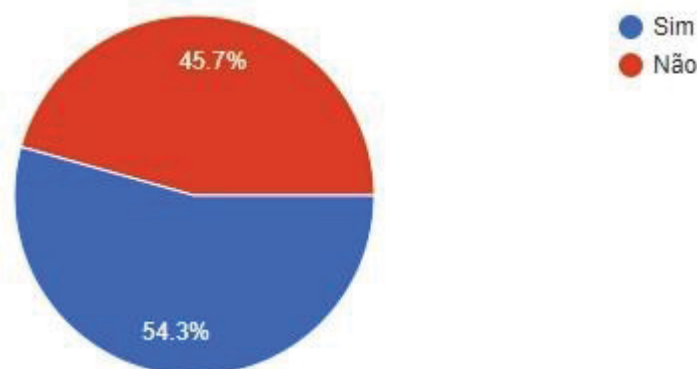
Gráfico 17 – PERIODICIDADE DE UTILIZAÇÃO DO LER E PENSAR EM SALA DE AULA



FONTE: Google Forms (2018).

A questão que fecha a segunda seção do questionário levou os professores a dois caminhos possíveis. Questionando: “*Você trabalhou com o Ler e Pensar com a Gazeta do Povo impressa?*” e com as possibilidades de respostas sim ou não, esta pergunta quis saber quais os educadores que trabalharam com o *Ler e Pensar* na época da *Gazeta do Povo* em formato impresso, pois são eles, justamente, o foco desta pesquisa, que busca responder de que forma o projeto de mídia se reconfigura com a desmaterialização do jornal. Assim, os docentes que responderam “não” para esta pergunta encerraram o questionário ali; enquanto isso, aos que responderam “sim” foi aberta uma nova seção de perguntas com objetivo de saber, especificamente, sobre a mudança tecnológica do jornal e como isso poderia ter afetado o trabalho com a *Gazeta* em sala de aula. Nesta questão, 100 professores disseram já ter trabalhado com o *Ler e Pensar* na época da *Gazeta do Povo* impressa, o que corresponde a 54,3% do total; e o restante, ou seja, 84 respondedores, ou 45,7%, são novos no projeto.

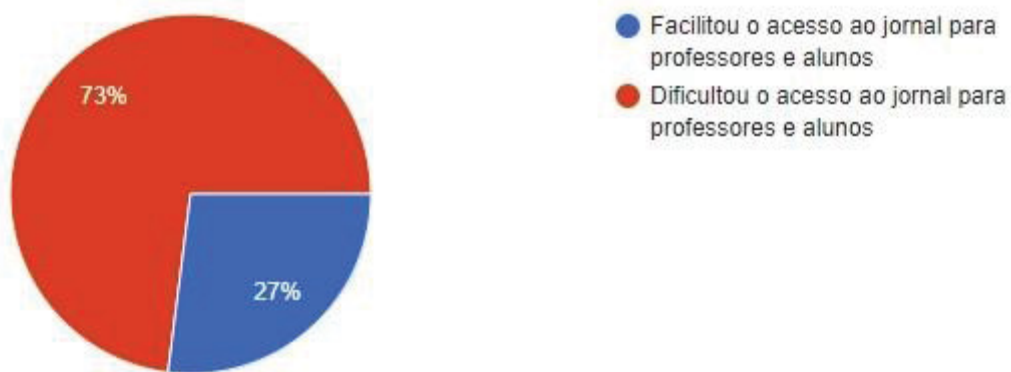
Gráfico 18 – PARTICIPAÇÃO NO PROJETO NA ÉPOCA DA GAZETA DO POVO IMPRESSA



FONTE: Google Forms (2018).

Dessa forma, a última seção do questionário foi respondida por somente 100 dos 184 respondedores iniciais. Nesta etapa do formulário denominada “Do impresso para o digital”, a primeira questão quis saber se a mudança de formato da *Gazeta do Povo* do impresso para o digital facilitou ou dificultou o acesso para professores e alunos. Aqui, 73 professores (73%) disseram que a mudança dificultou o acesso; e 27 (27%) responderam que o acesso foi facilitado. Esta questão também foi complementada por uma parte discursiva para que o professor justificasse a sua escolha. As respostas serão analisadas na etapa qualitativa.

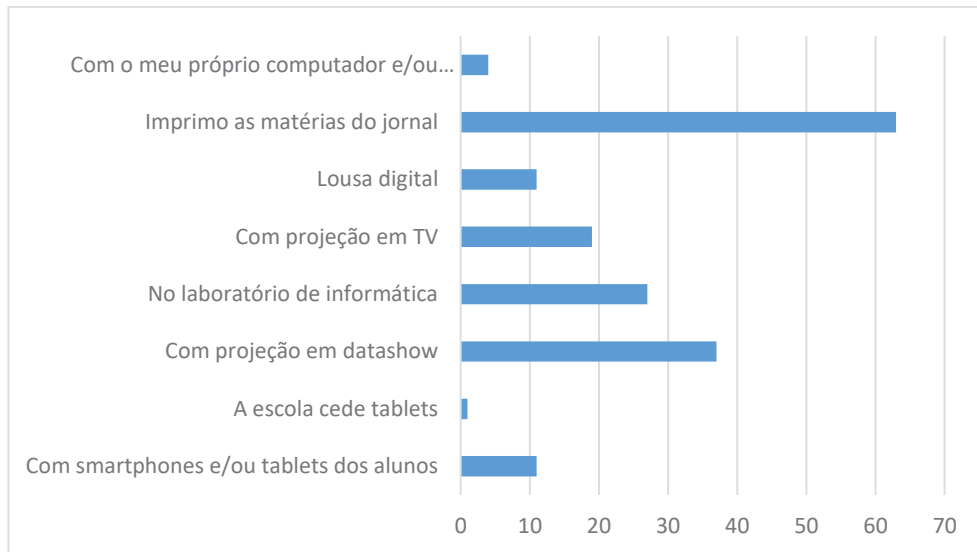
Gráfico 19 – MUDANÇA DA GAZETA DO POVO DO IMPRESSO PARA O DIGITAL



FONTE: Google Forms (2018).

A questão seguinte teve por objetivo identificar de que forma o professor trabalha com os conteúdos da *Gazeta do Povo* em sala de aula junto aos alunos. Nesta pergunta, o respondedor poderia marcar mais de uma opção. A alternativa mais citada foi “imprimo as matérias do jornal”, que foi marcada 63 vezes. As opções mais votadas em seguida foram, respectivamente, “com projeção em *data-show*” (37); “no laboratório de informática” (27); “com projeção em TV” (19); “lousa digital” (11); “com *smartphones* e/ou *tablets* dos alunos” (11); e, por fim, “a escola cede *tablets*” (1). Este gráfico foi reproduzido pela pesquisadora, visto que o produzido pelo Google Forms não apresentou qualidade suficiente.

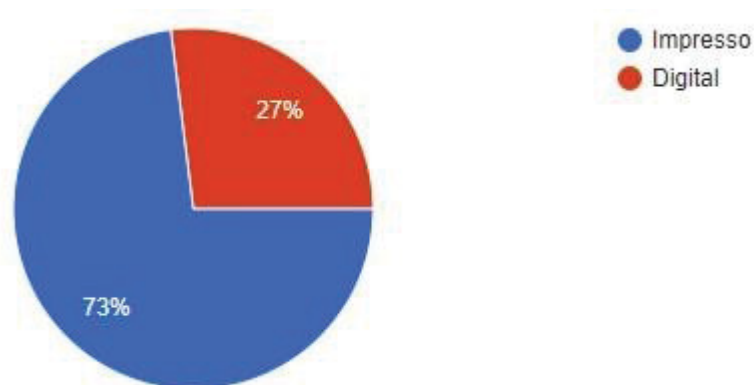
Gráfico 20 – FORMAS DE TRABALHO COM A GAZETA DO POVO EM SALA DE AULA



FONTE: a autora (2018).

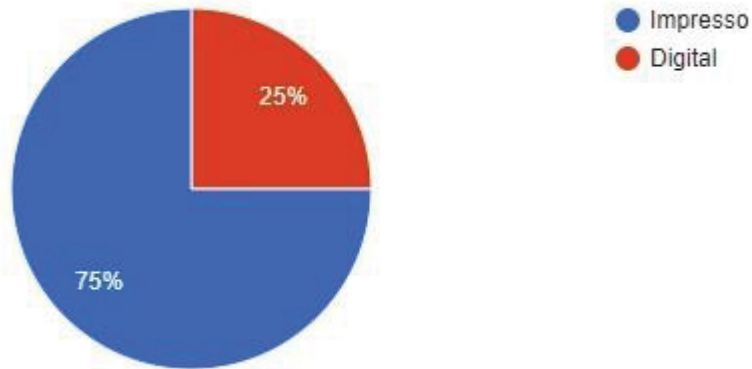
Depois, as duas questões posteriores quiseram saber sobre a preferência dos alunos e dos próprios professores em trabalhar com os dois suportes em sala de aula: o jornal impresso e o jornal digital, a partir da visão dos docentes. Os resultados variaram pouco. Com relação aos alunos, os professores disseram que 73% preferem o impresso e o 27% o jornal digital. Já 75% dos professores responderam que têm preferência de utilizar o jornal impresso em sala de aula e 25% o digital. Os gráficos abaixo revelam isso. Aqui, também foi pedido para que o educador justificasse sua escolha, o que será analisado na etapa qualitativa.

Gráfico 21 – PREFERÊNCIA DOS ALUNOS



FONTE: Google Forms (2018).

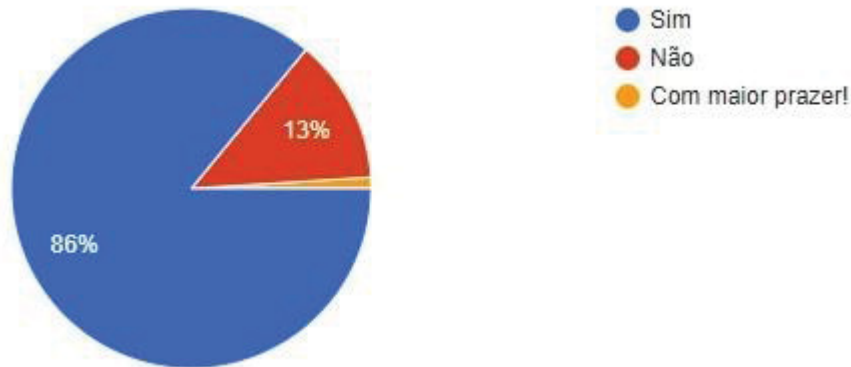
Gráfico 22 – PREFERÊNCIA DOS PROFESSORES



FONTE: Google Forms (2018).

Por fim, foi perguntado se o professor aceitaria receber a pesquisadora em sala de aula, caso a escola fosse escolhida para as visitas. O resultado foi o seguinte: 87% disseram que sim (uma das respondedoras ao invés de optar entre as alternativas “sim” e “não” respondeu “com o maior prazer” – de qualquer forma, esta resposta foi quantificada como positiva); e 13% responderam negativamente.

Gráfico 23 – PERMISSÃO PARA RECEBER A PESQUISADORA EM SALA DE AULA



FONTE: Google Forms (2018).

3.3.2 Etapa qualitativa

Como sublinha Bardin (2016), um dos usos da Análise de Conteúdo (AC) é a decodificação de respostas a perguntas abertas de questionários. No caso específico do questionário aplicado aos professores que participam do projeto *Ler e Pensar*, foram propostas

seis questões discursivas. A análise das questões iniciou com a “leitura flutuante” das 184 respostas a cada uma das questões. Depois, as perguntas foram agrupadas em categorias de análise e divididas da seguinte maneira.

Quadro 1 – DIVISÃO DAS QUESTÕES EM CATEGORIAS DE ANÁLISE

	Tema	Questão(es) correspondente(s)
1ª categoria	Capacitação	- <i>Você se sente preparado para trabalhar com as mídias em sala de aula? Por quê?</i>
2ª categoria	Mudança tecnológica	- <i>A mudança da Gazeta do Povo do jornal impresso para o formato digital facilitou ou dificultou o acesso para professores e alunos?</i> - <i>Qual dos suportes você prefere? Justifique sua resposta.</i> - <i>Na época da Gazeta do Povo impressa, como você trabalhava com os conteúdos da Gazeta do Povo em sala de aula junto aos alunos?</i>
3ª categoria	Ensino-aprendizagem	- <i>Quais atividades você desempenha com os alunos no âmbito do projeto Ler e Pensar?</i> - <i>Você percebeu melhoras no aprendizado do aluno após a participação no Ler e Pensar? Quais?</i>

Fonte: a autora (2018).

Em seguida, cada categoria de análise foi explorada. Esta segunda fase da Análise de Conteúdo, longa e fastidiosa, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2016, p. 131). Aqui, será esclarecida de que forma foi feita a exploração do material e, posteriormente, inicia-se o tratamento dos resultados, o que compõe a terceira fase da AC, em que o analista propõe inferências e interpretações.

3.3.2.1 Capacitação

A primeira categoria de análise é denominada “capacitação” e corresponde à pergunta “*Você se sente preparado para trabalhar com as mídias em sala de aula? Por quê?*”. De acordo com Bardin (2016), a análise das categorias se inicia com a formulação de hipóteses e objetivos, no entanto, não é obrigatório ter como guia um *corpus* de hipóteses para se proceder à análise.

Para esta questão, especificamente, o objetivo era identificar se os professores que participam do projeto *Ler e Pensar* se sentem preparados para trabalhar com as mídias em sala de aula. Quando se propôs esta pergunta, partiu-se da hipótese de que os educadores não se sentiriam preparados, especialmente pela falta de disciplinas na área durante a graduação. No entanto, os dados mostram o contrário. Dos 184 professores, 139 (75,5%) disseram se sentir preparados e apenas 45 (24,5%) responderam que não. As respostas discursivas revelaram os motivos.

Das 139 devolutivas que responderam afirmativamente, em 44 delas as justificativas foram invalidadas, isto porque não abordaram em seus depoimentos o que foi solicitado na questão. Os professores deveriam responder se se sentem, ou não, preparados para trabalhar com as mídias em sala de aula e os motivos para isso. No entanto, muitos docentes escreveram sobre a importância da utilização das mídias na escola e, por conta disso, essas respostas não serão categorizadas e interpretadas aqui.

O principal motivo pelos quais os professores se sentem capacitados é por já terem realizado aperfeiçoamentos na área em cursos e capacitações. Este argumento foi citado 24 vezes, como nos casos a seguir:

R11: *“Por já ter feito vários cursos ofertados, e por gostar mesmo. Por ser material didático que acrescenta as aulas.”*

R75: *“Sou apaixonada pelo trabalho com mídias em sala de aula. Participei de vários cursos de capacitação na área para aprimorar minha prática.”*

R145: *“No decorrer dos últimos anos, participei de vários cursos de formação nesta área, não sou especialista, porém, consigo desenvolver com tranquilidade o trabalho. Acredito ser algo que sempre temos que estar buscando informações.”*

Os respondedores mencionaram 22 vezes que estão preparados para utilizar as mídias em sala de aula por estarem sempre ligados nas novidades, atualizando-se e preparando-se antes das aulas. Os depoimentos abaixo revelam isso:

R7: *“Estou sempre ligada nas novidades, buscando me atualizar para tornar minhas aulas cada vez mais significativas.”*

R24: *“Estudo muito sobre o uso das TICs em sala de aula, tenho segurança pra trabalhar com elas.”*

R100: *“Me atualizo habitualmente para que os alunos tenham acesso e o direito de um ensino de qualidade garantido. Mesmo com os grandes obstáculos que enfrentamos na educação pública.”*

R161: *“Sempre que levo algo diferente para a sala de aula, procuro me preparar antes.”*

Em seguida, 12 professores disseram simplesmente que têm capacitação e conhecimento do assunto. Onze (11) deles afirmaram que se sentem preparados devido à própria experiência de utilizar tecnologia em sala de aula. Nove educadores se dizem capacitados porque já utilizam as mídias no dia a dia fora da escola. Oito docentes, apesar de responderem que se sentem preparados, reconheceram que necessitam de mais conhecimentos sobre o assunto, como nos exemplos:

R3: *“Sim, mas não domino toda a tecnologia. Quando não sei, procuro alguém para me ensinar. Não tem que ter medo de errar. Aprendo muito com meus educandos, que estão sempre dispostos a me ajudar.”*

R138: *“Sim, mas necessito de mais orientação para utilizar esses recursos com mais eficiência.”*

Cursos de especialização ou pós-graduação foram os motivos aludidos por cinco professores para que se sintam preparados a trabalhar com as mídias em sala de aula. Os depoimentos abaixo são exemplos disso:

R30: *“Eu recentemente concluí uma pós em mídias a qual me deu bastante suporte para trabalhar com as mídias em sala de aula. Eu sempre busco melhorar minha metodologia. Amo ser professora e gosto de trazer a inovação para que meus alunos se sintam motivados.”*

R59: *“As mídias fazem parte do meu cotidiano escolar, sou pós-graduada em mídias. Acredito que nossos alunos estão na era digital e tenho a incumbência de inovar a maneira de ensinar.”*

O próximo fator mais citado foi a experiência em informática ou Tecnologia da Informação (T.I), que foi mencionada quatro vezes. O depoimento revela isso:

R141: *“Trabalho com equipamentos de informática, desde 1981.”*

A realização de cursos promovidos pelo projeto *Ler e Pensar* também foi citada como justificativa quatro vezes, como abaixo:

R1: *“Porque tenho trabalhado há anos com o Ler e Pensar, feito seus cursos e aprendendo com as práticas de outros professores a partir do material compartilhado.”*

R97: *“Tenho certo conhecimento do assunto e tenho me preparado para isso com diversos materiais e com os materiais do projeto Ler e Pensar.”*

Por fim, outros dois argumentos foram citados uma única vez, são eles: o contato com o tema durante a graduação e os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Em relação às 45 respostas negativas, quatro delas foram invalidadas por se tratarem de profissionais da educação que não trabalham em sala de aula e, por isso, não puderam responder ao questionamento conforme o que se previa. Do restante, os professores citaram 14 vezes que precisam se aprimorar, aprender mais sobre a utilização das mídias na escola, como nos exemplos:

R68: *“De algumas mídias mais recentes, ainda não consegui me aprimorar.”*

R101: *“Estou procurando me preparar. Já uso, mas sinto que preciso me aperfeiçoar mais.”*

R103: *“Acredito que sempre podemos aprender mais, e aprender novas maneiras de utilizar as mídias disponíveis para o ensino.”*

Em seguida, os professores também disseram que não se sentem preparados por conta da falta de estrutura, materiais e equipamentos disponíveis nas escolas, o que foi mencionado 11 vezes. Os depoimentos abaixo revelam isso:

R55: *“Devido à pouca infraestrutura presente em minha escola.”*

R93: *“Faltam recursos, como internet na escola, computadores disponíveis, etc.”*

R109: *“Devido à dificuldade de acesso à internet e equipamentos, pois minha escola não disponibiliza, fazendo com que não busque me aperfeiçoar, pois na prática não terei como usar.”*

Logo depois, o argumento citado oito vezes pelos educadores é a necessidade de realização de mais cursos, para que se sintam preparados. Sete professores disseram que se sentem inseguros em trabalhar com as mídias em sala de aula, um dos motivos seriam os imprevistos que podem acontecer, como mostram os exemplos:

R95: *“Preciso aprender a improvisar e a lidar com imprevistos ao usar as mídias.”*

R140: *“Não me sinto 100% confortável por não ter a certeza de que vai dar tudo certo e funcionar. Principalmente quando preciso da internet.”*

Uma professora argumentou, ainda, que não se sente preparada porque é mais tradicional e gosta de manipular “com as mãos” o material que pretende usar em sala de aula.

A análise de todas as respostas, tanto as de quem respondeu que se sente preparado para trabalhar com as mídias em sala de aula, como as de quem acredita que precisa se capacitar mais, revela que os professores, ao refletirem sobre sua capacitação para a utilização dos meios de comunicação, logo associam apenas o uso técnico e ingênuo dos meios. Ou seja, a utilização da tecnologia por si só. Eles deixam de tratar, neste sentido, sobre as interpretações e análises que são passíveis de serem feitas com as mídias. Aqui, pode-se falar sobre a análise crítica dos conteúdos, a checagem de fontes, a interpretação das notícias, a comparação entre meios, entre outras metodologias que extrapolem o uso tecnológico dos meios de comunicação.

Essa visão pouco crítica e mais utilitarista pode ser verificada na maioria das respostas. Expressões como “não domino a tecnologia”; “trabalho com equipamentos de informática”; “sou tradicional e gosto de manipular com as mãos o material”; “tenho dificuldades para dominar alguns aplicativos”; “falta equipamentos”; “faço uso de *tablet*, TV, computador”; utilizo *data-show*, mas de maneira simples; “atuei por 15 anos na área de T.I”, entre outras, revelam isso.

3.3.2.2 Mudança tecnológica

A categoria mudança tecnológica é composta a partir do agrupamento de três questões abertas propostas no questionário, são elas: “*A mudança da Gazeta do Povo do jornal impresso para o digital facilitou ou dificultou o acesso para professores e alunos?*”; “*Qual dos suportes você prefere?*”; e “*Na época da Gazeta do Povo impressa, como você trabalhava com os conteúdos da Gazeta do Povo em sala de aula junto aos alunos?*”. Para a verificação desta categoria, a pesquisadora se valeu de objetivos gerais que se complementam para análise de cada pergunta e, especificamente, na primeira questão, também foi formulada uma hipótese.

A análise da primeira questão desta categoria teve como objetivo verificar em que medida a mudança da *Gazeta do Povo* facilitou ou dificultou o acesso ao jornal e quais os principais motivos para isso. E partiu-se da hipótese de que a mudança da *Gazeta do Povo* dificultou o trabalho com o *Ler e Pensar*, porque as escolas não estão preparadas para utilizar o jornal online, tanto por falta de estrutura física, como por dificuldade de acesso à internet.

Como visualizado no gráfico proposto na análise qualitativa, 73% dos professores consideram que a mudança de suporte dificultou o acesso, e 27% disseram que o acesso ficou mais fácil. A partir do exame das respostas dos 100 educadores, percebe-se que a maior dificuldade diz respeito à precariedade do acesso à internet nas escolas. Este fator foi citado 27 vezes. Laboratórios de informática inadequados, com poucos computadores, máquinas velhas

ou estragadas foram o segundo motivo mais mencionado pelos professores, com 20 citações. Juntos, estes dois fatores são os principais motivos para a dificuldade de acesso ao conteúdo online da *Gazeta do Povo* e pode ser verificado em respostas como as seguintes:

R35: *“Acho muito complicado, pois o acesso aos computadores está cada dia mais difícil na escola. Os computadores são poucos e geralmente não estão funcionando. Queria muito a volta do jornal impresso. Muitos colegas deixaram de participar do projeto em virtude do jornal ser virtual.”*

R45: *“A internet é muito ruim nas escolas.”*

R94: *“Na verdade, facilitou para o professor que lê o jornal digital pelo celular e dificultou para o aluno, devido ao fato de sermos uma escola pública, não temos estrutura, nosso laboratório de informática está sucateado e já faz mais de quinze anos que não recebemos nenhum computador novo, e nem verba para a compra de ‘tablets’ ou outra ferramenta tecnológica.”*

Os professores que disseram que a mudança tecnológica dificultou o acesso também alegaram que o contato com o material físico facilita o trabalho, tanto pela questão do manuseio, como pela confiança no conteúdo impresso, o que foi mencionado 10 vezes.

R126: *“Dificultou porque os alunos querem pegar, ver o jornal nas mãos”.*

R157: *“Observei que o manuseio do jornal impresso era o principal fator motivador e o diferencial”.*

R174: *“Na minha opinião, o jornal impresso é algo visível, palpável, os alunos têm mais confiança que o conteúdo é verídico.”*

A falta de materiais tecnológicos para trabalhar com o conteúdo digital foi mencionada nove vezes, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

R168: *“Dificultou, pois não tenho acesso à internet na minha escola e o data-show é muito disputado pelos professores.”*

R 172: *“A escola tem poucos equipamentos (apenas uma lousa digital) e o sinal de internet nem sempre é bom, o que dificulta um trabalho de melhor qualidade com o jornal, por isso realizo o projeto apenas mensalmente.”*

Outros fatores citados pelos professores e a quantidade de menções a eles foram: não há tempo para impressão das matérias (6); a escola não tem internet (4); a escola não tem laboratório de informática (3); os alunos não têm acesso à versão online (3); mudança na rotina

da sala de aula – é preciso levar os alunos para o laboratório de informática e nem sempre há tempo disponível (3); os alunos não têm internet em casa (3); o jornal não vai mais para as famílias (3). Este último ponto é interessante de ser abordado. Com o jornal impresso, alguns professores enviavam o exemplar aos responsáveis pelos estudantes, assim a família também tinha acesso ao conteúdo noticioso, o que, geralmente, não acontece, tanto por questões econômicas, como por questões culturais. O depoimento abaixo revela o trabalho desenvolvido por uma professora.

R48: *“Para mim, não dificultou. Mas para os estudantes, sim. Antes enviava um exemplar do jornal impresso diariamente para a leitura em família. Agora ficou sendo uma vez por semana. Ou quando tenho tempo de imprimir alguma matéria para ser enviada junto com o nosso caderno viajante e o nosso mascote ‘Leitoro’.”*

As justificativas pela afirmação que o jornal online dificultou o acesso para professores e alunos menos citadas foram as seguintes: o computador distrai a criança (2); os alunos não têm celulares (1); o professor tem dificuldade com o formato digital (1); e o conteúdo digital não permite que os alunos escolham o que será trabalhado (1), abordado pela seguinte resposta:

R27: *“Antes o manuseio do jornal impresso permitia que as crianças escolhessem as matérias que queriam ler e comentar. O formato digital deixou isso mais ‘engessado’, pois agora é só o professor que escolhe o conteúdo a ser trabalhado, sem dar chance às crianças de conhecerem outros temas que lhes interessam.”*

Por outro lado, dos 27% de respondedores que disseram que a desmaterialização da *Gazeta* facilitou o acesso aos conteúdos nas escolas, um dos professores relatou justamente o contrário, que o formato digital oferece mais liberdade aos estudantes na escolha das notícias.

R115: *“O acesso fica mais fácil e há uma maior diversidade de informação com os alunos podendo navegar no site do jornal de acordo com seus interesses. Amplia-se o leque de informação, seleciona-se a informação e oportuniza-se o aprofundamento do conhecimento.”*

Dos professores que relataram mais facilidade de acesso com o jornal online, o maior número de menções – oito - é ao fato de que a maioria das pessoas têm acesso à internet, ao celular e os jovens estão muito conectados, como é possível ver abaixo:

R26: *“Hoje as pessoas têm mais acesso à internet do que ao jornal impresso.”*

R44: *“Muitos estudantes possuem celular e fazem uso da internet.”*

Também foram citados: o acesso em qualquer lugar (7); acesso mais rápido e prático (3); conteúdo mais atualizado (2); prática sustentável e econômica (1); e à possibilidade de ler às notícias coletivamente (1), o que pode ser visto no depoimento a seguir:

R70: *“O jornal impresso era entregue em pequenas quantidades, o que dificultava o trabalho em sala. Agora, por meio de equipamentos multimídia, conseguimos ler notícias coletivamente.”*

A hipótese elaborada para a análise desta questão foi confirmada: a mudança tecnológica da *Gazeta do Povo* dificultou o acesso do jornal para professores e alunos, principalmente por conta da estrutura precária das escolas, tanto em relação ao acesso à internet, aspecto 27 vezes citado – como à inadequação dos laboratórios de informática, que não apresentam computadores suficientes, ou com equipamentos sucateados – o que foi citado 20 vezes.

A segunda pergunta, em complemento à questão anterior, teve por finalidade verificar a preferência de suporte pelos professores e suas respectivas justificativas. Como ilustrou o gráfico na análise quantitativa, 75% dos professores disseram que preferem a *Gazeta do Povo* no formato impresso. A principal justificativa – citada 28 vezes – é pela falta de estrutura nas escolas, como retratado nas respostas a seguir:

R40: *“Em virtude da nossa realidade, a versão impressa facilita o trabalho.”*

R45: *“Mais fácil o acesso, não depende da internet, que sempre tem problema.”*

R100: *“Não é uma questão de preferência e sim de necessidade, de acordo com a nossa realidade. É claro que se todos tivessem acesso de forma online, seria o ideal. Porém, isso não ocorre e infelizmente, mais uma vez, os alunos das comunidades acabam sendo excluídos. É importante ressaltar que muitos professores, frente a esses desafios, desistem de suas práticas com o jornal, agravando ainda mais o cenário da educação pública.”*

R165: *“As escolas precisam ter estrutura tecnológica para atender o trabalho com o jornal online, muitas vezes não têm.”*

Logo em seguida, os professores optaram pelo jornal impresso pela questão do manuseio, de poder folhear as páginas e “sentir” o papel. Esta questão foi citada 25 vezes, como nos casos a seguir:

R44: *“Gosto de manusear o jornal.”*

R88: *“Porque gosto de ter o material impresso em mãos.”*

R105: *“Eles precisam ‘pegar’ em mãos.”*

R: 121: *“Impresso, pois não podemos perder o hábito de pegar o material, seja ele jornal, revista ou livros. Em conteúdo digital, sempre vai ter aquele momento de distração em olhar coisas da internet ou em outros sites.”*

Os respondedores também relataram que a preferência pelo jornal impresso é devida à facilidade de usar em qualquer lugar e momento, tornando-se mais prática e acessível (14). Seis professores disseram que preferem o impresso por questão de costume. Outras justificativas citadas foram: mais opções de trabalho prático (4); possibilidade de levar para a casa para leitura com a família (3); que no digital acaba-se trabalhando somente o conteúdo selecionado pelo professor (2); no impresso desperta-se o interesse para ler outras matérias (2); que os alunos se distraem com a internet (2); que os alunos não têm internet em casa (1); e pela falta de preparo para se trabalhar com o digital (1).

Neste ponto, uma importante inferência que pode ser feita é que dos 184 professores, apenas 11 (6%) responderam, na primeira parte do questionário, que se informam prioritariamente pelo jornal impresso. Já o jornal online, preferido pelo público, obteve 87 menções, o que equivale a 47,3%. Além disso, somente quatro professores assinam outros jornais, fora a *Gazeta do Povo*. O que se pode concluir é que, mesmo que no seu dia a dia os professores não tenham acesso ao jornal impresso, eles, em sua grande maioria, preferem trabalhar com este formato em sala de aula. Isto, especialmente, devido à estrutura precária das escolas. Ou seja, a transição da *Gazeta do Povo* para o formato digital agradou os educadores para o seu uso pessoal, pois podem ter acesso às notícias em tempo real na tela do seu celular. A questão levantada por eles é a dificuldade de se trabalhar com este formato em sala de aula. Esta realidade pode ser vista nos seguintes depoimentos:

R67: *“Para o meu uso, eu prefiro o digital. Mas quando é trabalhado com o aluno, deve ser o impresso, pela dificuldade de depender do acesso à internet na escola.”*

R78: *“Adoro a versão digital pela composição e facilidade de acesso, porém a utilização em sala de aula, com meus 42 alunos, ficou difícil, porque nem sempre consigo projetar ou utilizar a ferramenta digital pela impossibilidade de acesso à internet.”*

Apenas um quarto dos professores afirmou que prefere a *Gazeta do Povo* no formato digital. A justificativa mais citada é a praticidade, facilidade e rapidez ao usar, o que foi mencionado 12 vezes, como a seguir:

R39: *“O acesso é mais rápido.”*

R161: *“O acesso é mais rápido e prático.”*

Cinco educadores falaram sobre a atualização constante, que o formato digital oferece, como nos exemplos:

R3: *“Porque posso acompanhar as notícias em momentos reais e atualizados.”*

R151: *“A facilidade de obter notícias sempre atualizadas.”*

Em seguida, a questão da sustentabilidade foi apontada quatro vezes. Os depoimentos a seguir evidenciam isso:

R30: *“Gosto de saber das notícias pela tela do meu celular, é mais rápido e fácil. Além de ser ecologicamente correto.”*

R108: *“Prefiro o digital pelo tempo hábil e uso adequado, sem material impresso. A vida e o meio ambiente agradecem.”*

R166: *“Não acumula material na escola e respeita o meio ambiente.”*

Por fim, razões também citadas pela preferência ao suporte digital foram as seguintes: para os alunos é mais prazeroso aprender com o conteúdo digital (2); pela necessidade de inserção no mundo digital (1); alergia à tinta utilizada no jornal impresso (1); e maior liberdade de pesquisa aos alunos (1).

A terceira questão desta categoria teve como objetivo verificar as principais formas de trabalho dos professores com a *Gazeta do Povo* impressa. A ideia é saber o que era feito antes da desmaterialização do jornal para poder comparar com o que é feito hoje e, posteriormente, relacionar possíveis vantagens e desvantagens. Das 100 respostas à questão, 21 foram invalidadas, sendo 12 por não responderem ao que pedia a pergunta e nove por serem de professores que não trabalharam com a *Gazeta do Povo* impressa.

As atividades mais citadas pelos professores foram as seguintes: leitura em grupo (24); manuseio do jornal (17); jornal em sala de aula (14); professor escolhia as notícias a serem trabalhadas conforme o planejamento curricular (11); leitura em casa com a família (11); discussão das notícias com a turma (8); alunos escolhiam notícias para serem lidas (7); xerox de notícias (4); análise crítica dos conteúdos (1); e jornal mural (1).

A partir desta decodificação, é possível perceber que a atividade mais realizada pelos professores no âmbito do projeto *Ler e Pensar* é a leitura em grupo. Pelas respostas dadas, não é possível saber se esta leitura é seguida por análise crítica, o que só foi citado especificamente uma vez. Em todo caso, quando questionado sobre o que mais os motivou a participar do projeto, 57 professores (31%) alegaram a possibilidade de imbuir os estudantes de análise crítica da mídia. No entanto, grande parte (31) disse simplesmente que leva o jornal para a sala de aula (14) e destaca o manuseio das páginas impressas (17). Das atividades apontadas, a que provavelmente mais foi prejudicada com a mudança de suporte, é a leitura do jornal em casa com a família. O restante, caso haja estrutura adequada, é possível de ser realizado em qualquer um dos formatos.

3.3.2.3 Ensino-aprendizagem

A última categoria de análise dos questionários versa sobre o ensino-aprendizagem, ou seja, as atividades aplicadas em sala de aula no âmbito do projeto *Ler e Pensar* e as possíveis contribuições na formação dos estudantes a partir da participação do projeto por meio da mediação realizada pelos professores. Esta categoria é composta de duas perguntas: “*Quais atividades você desempenha com os alunos no âmbito do projeto Ler e Pensar?*”; e “*Você percebeu melhoras no aprendizado do aluno após a participação no Ler e Pensar? Quais?*”

O objetivo da primeira pergunta é identificar de que forma o *Ler e Pensar* é trabalhado em sala de aula para, em um segundo momento, analisar se o que está sendo desenvolvido pelos professores corresponde às expectativas do projeto. O exame das 184 respostas a esta pergunta não contabilizou os 21 respondedores que disseram não terem iniciado o trabalho com o *Ler e Pensar* quando da aplicação do questionário, e os cinco respondedores que atuam na supervisão pedagógica, ou seja, fora da sala de aula.

A atividade mais mencionada pelos professores foi a realização de leituras, o que foi citado 103 vezes. Em seguida, as atividades mais desenvolvidas são, respectivamente: interpretação (33); debates e discussão (22); produção de texto (22); pesquisa (20); análise crítica (15); leitura de notícias que envolvam conteúdos propostos no currículo (14); leitura e interpretação de imagens (11); rodas de conversas e conversação (9). Também foram mencionadas outras formas de trabalho, no entanto, com número menor de citações, são elas: estudo dos gêneros textuais (6); ortografia, recorte e colagem (5); produção e análise de gráficos

e tabelas (5); produção de jornal mural (5); projeto jornal eletrônico “Extra, Extra!⁴⁰” (3); formação para a cidadania (3); trabalho inter e transdisciplinar (3); trabalho com *fake news* (2); produção de jornal na escola (2); trabalho com vídeos e filmes (2); produção de vídeos e músicas (2); e participação dos pais e da família (2). Tiveram uma única menção: projetos de sustentabilidade; intervenção na comunidade; resolução de palavras-cruzadas; e atividades relacionadas ao esporte.

As inferências às respostas sobre as atividades desenvolvidas pelos professores no projeto *Ler e Pensar* serão realizadas após a análise das respostas ao segundo questionamento desta categoria, a saber: “*Você percebeu melhoras no aprendizado do aluno após a participação no Ler e Pensar? Quais?*” Em um primeiro momento, os professores responderam a esta questão assinalando “sim” ou “não”, em uma proposta de pergunta fechada no questionário. Depois, caso respondessem afirmativamente à questão, deveriam pontuar quais melhoras foram essas. O resultado, como exposto na análise quantitativa, revelou que 78,3%, ou 144 respostas, perceberam melhoras na formação do aluno após a participação no projeto; 21,7% (40 respostas) disseram que não. A análise das respostas negativas apontou que essas 40 respostas correspondem, exclusivamente, a educadores que ainda não haviam iniciado o projeto, ou que estavam na fase inicial. Ou seja, todos os professores que estão no projeto há mais tempo avaliam como positiva a participação no *Ler e Pensar*.

Dos 144 professores que disseram perceber mudanças na formação do aluno, doze não especificaram quais. As 132 respostas restantes foram quantificadas e serão analisadas a seguir. A melhora na leitura e o interesse por notícias e atualidades foram mencionados pelos respondedores 36 vezes cada, sendo as mudanças que foram percebidas o maior número de vezes. Em seguida, estão: desenvolvimento ou melhora do senso crítico (30); melhora na interpretação de textos (17); melhora na escrita (15); mais interesse, atenção e participação na realização das atividades (15); opiniões mais construtivas e qualidade na argumentação (14); compreensão da realidade que os cerca (12); ampliação do conhecimento dos conteúdos curriculares trabalhados (11); produções de textos mais criativos e mais elaborados (9); melhora na argumentação oral (8); ampliação do vocabulário (8); despertar da curiosidade, da atenção e da observação (7); gosto e interesse pela pesquisa (7); trabalho em equipe, respeito pelos colegas (5); mais visitas na biblioteca e interesse por outras literaturas (4); despertar do gosto pela leitura de jornal dos alunos e familiares (3); protagonismo dos estudantes (2); diferenciação

⁴⁰ O projeto “Extra, Extra!” é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e tem por objetivo o desenvolvimento de jornais eletrônicos escolares. Os trabalhos realizados pelas escolas municipais podem ser conferidos no site: www.extraextra.curitiba.pr.gov.br/.

do que é informação e o que é boato (2); e motivação para escrever e participar do jornal da escola (1).

Depois de identificar as atividades realizadas e as melhorias no aprendizado do aluno após a participação no projeto *Ler e Pensar*, torna-se possível a realização de inferências a respeito das propostas que o *Ler e Pensar* valoriza⁴¹, são elas: a leitura crítica da mídia; o protagonismo dos estudantes; a aprendizagem significativa e contextualizada dos conteúdos curriculares por meio de sua aproximação com fatos reais do cotidiano; o trabalho multi, inter e transdisciplinar; a compreensão sobre a convergência das mídias; e o mergulho no mundo digital (*fake news*, curadoria, inovação tecnológica, etc.).

A leitura cuidadosa dos depoimentos dos professores permite avaliar que, em maior ou menor grau, os objetivos do *Ler e Pensar* estão sendo alcançados, como verificado nas respostas a respeito das mudanças positivas no ensino-aprendizagem dos estudantes. O jornal, ao levar o cotidiano para a sala de aula, está contribuindo para que os alunos leiam mais, escrevam melhor, discutam com mais argumentos, interajam mais em sociedade e sejam mais críticos com relação ao que leem e ao mundo que os cerca. A análise, no entanto, revela que os bons resultados ocorrem de maneiras distintas em cada escola, a partir das atividades propostas pelos professores. Ou seja, a contribuição do *Ler e Pensar* na formação dos estudantes não é idêntica em todos os lugares, mesmo que os objetivos do projeto sejam os mesmos. No entanto, pequenas mudanças não invalidam os bons resultados, que podem ser identificados, como nos exemplos a seguir:

R1: *“Melhor leitura, ampliação vocabular, envolvimento com a comunidade e interesse por notícias.”*

R30: *“Visão crítica sobre os conteúdos, melhora na leitura e na escrita. Aprenderam a dar opiniões construtivas.”*

R48: *“Um olhar crítico sobre as informações, não aceitando tudo como verdade, procurando pesquisar em fontes variadas para comparar as informações.”*

R67: *“Pesquisar em diferentes mídias, buscar se informar sobre o meio que vive (cidade, estado, país), leitura de mundo, ouvir e ler opiniões diferentes, melhor visão crítica do mundo.”*

R88: *“Maior interesse na busca de informações, ótimo desempenho de leitura, os alunos conseguem debater melhor sobre temas polêmicos, considerando o que é informação e o que é boato.”*

⁴¹ As sete expectativas do projeto *Ler e Pensar* estão elencadas no endereço eletrônico: www.lerepensar.com.br/o-projeto/

R97: “*Melhora no posicionamento frente a situações cotidianas, opiniões mais consistentes, melhora na leitura e na análise.*”

R155: “*Os alunos se mostraram mais participativos e críticos com relação aos fatos vividos na sociedade.*”

R181: “*Visão crítica, análise e reflexão sobre atualidades e acontecimentos que definam contextos de vida da comunidade.*”

3.4 CRITÉRIOS DE ESCOLHA

De caráter exploratório, um dos objetivos do questionário aplicado foi definir as escolas a serem visitadas pela pesquisadora. De início, entendeu-se que três instituições escolares seria o número ideal, para evitar comparações entre uma e outra, caso fossem escolhidas duas, ou se basear apenas em uma realidade. Como o *Ler e Pensar* é aplicado para turmas de ensino fundamental I, fundamental II e médio, partiu-se da ideia de realizar observação em todos os níveis de ensino, a partir de respostas qualificadas. Ou seja, um dos critérios norteadores para seleção foi a análise de respostas de professores que, teoricamente, estariam mais preparados para aplicar o projeto em sala de aula para que, dessa forma, a pesquisadora conseguisse obter mais informações sobre o *Ler e Pensar*, a partir da observação e entrevistas com docentes que realmente se dedicam a colocar o projeto em prática. Outro critério definido desde o início é que as escolas que receberiam a observação deveriam ser da rede pública, isso porque quando implantando, em 1999, o *Ler e Pensar* tinha por finalidade levar a comunicação para as escolas públicas, que até hoje representam a maioria dos professores inscritos (1.432 são da rede pública e 599 são do Colégio Sesi-PR). Além disso, a oferta de recursos nas escolas particulares difere das possibilidades das escolas públicas e, também por isso, entendeu-se que a pesquisa deveria priorizar o ensino público.

Como já explicado, o município de Curitiba foi escolhido para realização das visitas por elas terem caráter periódico, assim, não havendo possibilidades da pesquisadora se deslocar para três municípios diferentes todas as semanas. Além disso, a capital do Paraná é a sede do projeto *Ler e Pensar* e do jornal *Gazeta do Povo*, aproximando as realidades. Uma das questões limitadoras do questionário quis saber se o professor aceitaria receber a pesquisadora em sua sala de aula. Havendo negativa a esta pergunta, mesmo que as respostas atendessem a outros critérios, a escola era retirada das possibilidades de observação.

Relembra-se aqui que esta pesquisa tem por objetivo identificar como o *Ler e Pensar* se reestruturou após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Tendo isso como premissa, um

dos critérios de seleção buscava saber se o professor havia trabalhado com o projeto na época da *Gazeta do Povo* impressa. A análise dos questionários revelou que 54,3% dos respondedores, o que representa 100 professores, faziam parte deste grupo. O número cai para 43, quando se trata apenas de professores que dão aula nas escolas públicas de Curitiba.

Outro critério de seleção escolheu os professores que já realizaram os cursos de capacitação oferecidos pelo *Ler e Pensar*. Este critério foi proposto de modo a selecionar aqueles que, tendo consciência dos objetivos do projeto, teoricamente, estariam melhor preparados para repassar o que sabem aos estudantes. Além disso, este critério teve por objetivo evitar que os educadores escolhidos para visitas justificassem desconhecimento sobre o que se propõe o projeto. E ainda faz parte daquilo que se chamou de respostas qualificadas.

A periodicidade que o *Ler e Pensar* é aplicado em sala de aula também foi analisada. Se o objetivo das visitas nas escolas é um acompanhamento periódico toda semana, os professores que responderam que trabalham com o projeto somente mensalmente, trimestralmente ou anualmente não poderiam ser selecionados. Assim, este critério definiu como possíveis para visita os educadores que disseram aplicar o *Ler e Pensar* semanalmente ou diariamente.

Após a definição destes seis principais critérios de seleção: escola localizada em Curitiba; da rede pública; cujo professor aceita receber a pesquisadora em sala de aula; que participou do projeto na época da *Gazeta do Povo* impressa; realizou os cursos de formação do *Ler e Pensar*; e aplica o projeto semanalmente ou diariamente em sala de aula, nenhum professor do ensino médio atendeu a todos eles, o que era considerado essencial para a observação em sala de aula. Aplicar o *Ler e Pensar* semanalmente para turmas de ensino médio é, realmente, um grande desafio, visto que os professores desta etapa são divididos por disciplinas e lecionam duas vezes por semana por turma, ou três vezes, no caso das aulas de Português. Dessa forma, a ideia inicial de visitar uma escola de ensino fundamental I, uma do fundamental II, e uma do ensino médio precisou ser revista. Pensou-se, então, em realizar a parte empírica da pesquisa nas duas etapas do ensino fundamental. No entanto, apenas dois professores do segundo ciclo se enquadraram nos critérios propostos. Mesmo assim, insistiu-se neste nível. Uma das professoras selecionadas, que lecionava no 9º ano, estava de licença médica e, portanto, encontrava-se ausente da escola. Com essa resposta, a pesquisadora refletiu novamente e entendeu como melhor opção restringir as visitas ao ensino fundamental I.

Essa decisão foi tomada após verificar que a força do *Ler e Pensar* se consolida nos primeiros anos do ensino fundamental. Isso pode ser comprovado pela análise dos questionários, visto que 60% dos respondedores são provenientes desta etapa de ensino. Apenas

18% lecionam no fundamental II. Além disso, a aplicação dos critérios de seleção revelou 14 professores do ensino fundamental I que se enquadram a todos eles, um número expressivamente maior aos do segundo nível. Além disso, os educadores do 1º ao 5º ano têm as 20 horas semanais dedicadas a uma turma, o que amplia, significativamente, as possibilidades de aplicação do *Ler e Pensar* todas as semanas junto aos alunos e a realização de um trabalho interdisciplinar.

Por fim, após a definição do ensino fundamental I como foco de análise, a pesquisadora chegou ao número de 14 professores que atendiam aos seis critérios propostos. De modo a reduzir o *corpus*, propõe-se a busca por respostas qualificadas. Então, optou-se por escolher os professores que se informam prioritariamente por jornais online e leem a *Gazeta do Povo* todos os dias e, assim, estariam mais familiarizados com o jornal que é a base para o projeto *Ler e Pensar*. Também buscou-se os educadores que estão há mais de duas edições no projeto e, portanto, possuem mais experiência e têm mais informações a serem transmitidas. Finalmente, a pesquisadora optou por definir escolas com realidades distintas e que estão localizadas em bairros distantes um do outro, para que se observasse o projeto em diferentes contextos. O que levou a definição de três escolas para observação nos seguintes bairros:

4 RESULTADOS E ANÁLISES

De acordo com o estabelecido pela hermenêutica de profundidade (HP), base metodológica desta pesquisa, este capítulo se baseia em três fases de análise que se complementam entre si: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva, e interpretação/reinterpretação dos dados.

O capítulo inicia, dessa forma, pela interpretação da *doxa*, ou seja, do cotidiano dos sujeitos que compõem o campo de investigação. Esta etapa é importante porque, na HP, leva-se em consideração que indivíduos analisados são parte de uma história e estão inseridos em um contexto que não deve ser ignorado. Com este objetivo, a pesquisadora acompanhou, durante dois meses, o desenvolvimento do projeto *Ler e Pensar* em três escolas municipais de Curitiba (PR). Assim, foi possível visualizar como, de fato, o *Ler e Pensar* se concretiza em sala de aula, a partir de realidades distintas.

Em seguida, a pesquisadora se deteve em realizar entrevistas semiestruturadas com dez professores que integram o *Ler e Pensar*, o que compõe a segunda fase da HP. A análise discursiva traz um aspecto adicional para a pesquisa, a partir de um olhar diferenciado sobre as formas simbólicas. Os educadores entrevistados trouxeram informações essenciais para o desenvolvimento desta dissertação, que serão esmiuçadas ainda neste capítulo, interpretando a realidade em estudo, enquanto protagonistas desta realidade.

Por fim, a análise se encerra pela interpretação/reinterpretação, a partir do cruzamento dos resultados das etapas anteriores e construção de novos significados. A terceira dimensão analítica da HP leva esse nome, conforme vimos em Thompson (2011), porque o campo de investigação já é interpretado pelos próprios sujeitos que o constituem. Assim, o que oferecemos nesta dissertação é um processo de reinterpretção das formas simbólicas.

As três etapas de análise serão descritas no decorrer deste capítulo, com objetivo de responder à questão norteadora desta dissertação: Como o projeto *Ler e Pensar* se reconfigura a partir da desmaterialização da *Gazeta do Povo*? De base analítica, este capítulo também traz elementos para responder aos objetivos gerais, específicos e aos pressupostos pontuados ainda na introdução desta pesquisa.

4.1 A INTERPRETAÇÃO DA *DOXA*

A interpretação do cotidiano dos sujeitos da pesquisa, ou interpretação da *doxa*, corresponde à análise sócio-histórica da metodologia da hermenêutica de profundidade. Dessa

forma, para reconstruir os ambientes em que as formas simbólicas são produzidas, a pesquisadora utilizou-se da técnica da observação participante em sala de aula. Assim, conforme os critérios de escolha, expostos no capítulo anterior, foram realizadas visitas na Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elboux (Hugo Lange); Escola Municipal Miguel Krug, (Portão); e Escola Municipal Paulo Freire (Sítio Cercado).

A pesquisadora realizou observação entre os dias 3/09/2018 a 29/10/2018, em um total de 14 visitas nas escolas citadas, sendo seis na Escola Paulo Freire, cinco na Dom Manuel e três na Miguel Krug. O número desigual reflete a agenda das professoras de cada instituição. Propôs-se, inicialmente, o acompanhamento semanal das atividades do *Ler e Pensar* nas três escolas referidas. No entanto, algumas vezes, as próprias educadoras precisaram cancelar a presença da pesquisadora em sala, em decorrência do calendário das escolas, reuniões e, principalmente, porque não iriam desenvolver o projeto naquele dia. Essas intercorrências serão analisadas, com mais detalhes, no decorrer deste capítulo.

É importante ressaltar que a presença da pesquisadora nas instituições só se concretizou após a autorização⁴² da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. As imagens das crianças⁴³, utilizadas para ilustrar o acompanhamento das atividades em sala de aula, também foram autorizadas pelos respectivos responsáveis e estão em posse da pesquisadora, assim como a permissão para acompanhar, fotografar e entrevistar as professoras, que são os sujeitos desta pesquisa.

4.1.1 Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elboux

Localizada no bairro Hugo Lange, na Rua Presidente Rodrigo Otávio, 1.158, a Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elboux oferta as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil (a partir dos quatro anos). O nome da escola é uma homenagem ao bispo Dom Manuel, que foi arcebispo de Curitiba de 1950 a 1970. A escola foi criada em 1960, mas já funcionava desde o ano de 1951 em uma casa situada no prolongamento da Rua XV de Novembro, às margens da BR 116. A instituição só veio a ser instalada no prédio onde funciona atualmente, em 28/11/1992.

⁴² APÊNDICE II.

⁴³ O modelo de autorização para uso de imagem dos alunos consta no APÊNDICE III deste trabalho.

Fotografia 1 - ESCOLA MUNICIPAL DOM MANUEL DA SILVEIRA D'ELBOUX



FONTE: a autora (2018).

As visitas nesta instituição foram realizadas entre os dias 05/09/2018 a 24/10/2018, em um total de cinco encontros junto a professora e alunos. Por opção da professora Silmara de Souza Prestes⁴⁴, regente de uma turma de 5º ano, visitei – e aqui passo a fazer uso da primeira pessoa – esta escola às quartas-feiras pela manhã, das 7h30 às 11h30. A instituição também funciona no período vespertino, das 13h30 às 17h30, e conta com 32 professores, 450 alunos matriculados e sete salas de aula.

A sala de aula do 5º ano C, turma que acompanhei nesta escola, era formada por cerca de 30 alunos. Apesar de cheia, a sala estava sempre bem limpa e iluminada. As crianças se dispunham no ambiente da maneira convencional, enfileirados em carteiras coloridas e bem conservadas, como pode ser visto na imagem a seguir.

⁴⁴ O termo de consentimento para utilização das imagens e entrevista desta professora consta no APÊNDICE IV desta pesquisa.

Fotografia 2 - SALA DE AULA ESCOLA DOM MANUEL



FONTE: a autora (2018).

A escola tem nota 7,5 no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁴⁵ de 2017, última atualização. A instituição atende alunos provenientes de 28 bairros de Curitiba. Uma média de 57% dos educandos reside nos bairros do entorno: Hugo Lange, Cabral, Cristo Rei, Bairro Alto, Juvevê, Jardim Social, Alto da XV, entre outros. E 6% são oriundos de cidades da região metropolitana. A maioria das famílias têm nível superior de ensino e renda média de mais de cinco salários mínimos, conforme revela a professora Silmara, em entrevista.

Eles (os pais) são mais participativos, cobram mais, são conhecedores dos direitos. É uma comunidade exigente, e eu gosto muito disso, quando mostram que querem qualidade. As crianças vêm para estudar, elas gostam de estudar. Eu adoro isso. [...] É uma classe média, média alta, dá para contar nos dedos os alunos carentes. (PRESTES, 2018).

Formada em Pedagogia pela UFPR, com especialização em Educação Especial e em Pedagogia Terapêutica, Silmara atua há 22 anos como professora e há cinco na escola Dom Manuel, quando começou a trabalhar com o *Ler e Pensar*.

Das cinco visitas nesta instituição, em quatro, a professora levou os alunos para o laboratório de informática, composto por 19 máquinas que respondem bem às necessidades

⁴⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

daquela comunidade escolar, apesar das crianças terem que formar duplas para usar o computador.

Fotografia 3 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESCOLA DOM MANUEL



FONTE: a autora (2018).

No primeiro dia que visitei a instituição, a professora levou os 28 alunos presentes ao laboratório de informática. Eles sentaram-se no chão, junto a outra turma da escola, para visualizar o que seria exibido na parede da sala a partir de um projetor. Então, Silmara conectou um dos computadores no site da *Gazeta do Povo* e acessou a notícia “Incêndio de grandes proporções destrói Museu Nacional, um dos mais antigos do Brasil⁴⁶”, publicada no domingo (02/09/2018), data em que ocorreu o incêndio e, portanto, três dias anteriores à aula.

A professora se deteve, então, em explicar para as crianças o que é manchete e o lide da notícia, além de apresentar outros elementos jornalísticos como linha-fina e foto. Em seguida, a turma fez a leitura coletiva do texto, pausada, diversas vezes, para comentários dos estudantes, como os expostos aqui:

E1: “*Como o incêndio aconteceu no Rio de Janeiro, com certeza, foi alguma pessoa que incendiou o museu.*”

Ao que, uma aluna rebate:

⁴⁶ Ver em: www.gazetadopovo.com.br/cultura/incendio-de-grandes-proporcoes-destroi-museu-nacional-um-dos-mais-antigos-do-brasil-dknxywj3yinaysxdpl9pgks7q/

E2: “Acho que você precisa ler o texto primeiro para saber o que aconteceu.”

E3: “O museu estava há anos sem receber reformas”.

E4: “Este museu tinha um dos fósseis mais antigos do Brasil”.

Ao trazer o assunto em evidência na mídia para a sala de aula, a professora assume a responsabilidade da escola enquanto espaço de mediação, não relegando este papel social ao espontaneísmo do dia a dia, ou seja, os produtos midiáticos que as crianças e adolescentes consomem ganham espaço também dentro da sala de aula, não subestimando essa troca de saberes somente para o pátio da escola (OROFINO, 2005). Quando a instituição escolar admite essa responsabilidade, ela torna-se um espaço de mediação institucional, e não apenas situacional, segundo o proposto por Orozco Gómez (1993).

O autor propõe um quadro teórico denominado múltiplas mediações, classificadas em quatro grupos: individual, situacional, institucional e vídeo-tecnológica. Quando a escola traz para dentro de sala a discussão sobre os meios, ela age de forma institucional, em outras palavras, enquanto instituição social que atua como cenário para a mediação dos meios de comunicação.

Ao encerrar a atividade com os alunos, a professora Silmara me diz “tudo isso aqui é em sua homenagem”. Essa fala da educadora revela, como afirma Gil (2008), que a presença do pesquisador em campo pode provocar alterações no comportamento dos investigados, diminuindo a espontaneidade do processo. Neste caso, o que pareceu é que, apesar da boa intenção de preparar uma aula diferente, a discussão da notícia da *Gazeta* no laboratório da escola, inclusive com a presença de outra turma, foi organizada desta maneira por conta da minha presença no ambiente pesquisado.

Nos encontros que se seguiram, em duas oportunidades as crianças tiveram que produzir o próprio texto jornalístico. Em uma das vezes, o pedido foi que a notícia fosse feita de forma coletiva. A sugestão do tema veio da professora, que propôs que os alunos relatassem o fato da escola Dom Manuel ser a primeira do município a ter posto de coleta ecologicamente correta de óleo de cozinha, o que, prontamente, foi acatado pela turma. O posto de coleta de óleo é, inclusive, fruto do trabalho da professora Silmara com o projeto *Ler e Pensar* na escola, a partir da discussão sobre reciclagem do óleo de cozinha. O posto de óleo na escola é uma conquista da qual a professora e a turma se orgulham e se sentem motivadas a falar. Os alunos também prepararam *folders*, fazendo, eles mesmos, a diagramação do material no computador,

e distribuíram para a comunidade em torno da escola, com objetivo de conscientizá-la sobre reciclagem do óleo e informá-la sobre o novo local de coleta.

Além do trabalho com o posto de coleta, a professora também desenvolveu, ao longo dos cinco anos que trabalha com o *Ler e Pensar*, um “jardim de mel”, com abelhas sem ferrão, e uma horta orgânica, ambos localizados no jardim da escola. As três iniciativas demonstram a preocupação da professora com a educação ambiental. Somado a isso, o que é importante ressaltar é que as ações nasceram a partir de discussões com os alunos mediadas por notícias sobre as temáticas. Dessa maneira, percebe-se, em primeiro lugar, uma crença na educação voltada para a tomada de consciência sobre uma situação concreta (FREIRE, 1983). Após tomarem consciência sobre essas situações de cunho ambiental, os alunos se motivaram a transformar a realidade local (SOARES, 2011). Com contornos educacionais, a educação passa, então, a fazer sentido para os jovens, que ampliam seus interesses em participar da comunidade em que se inserem (SOARES, 2011). O segundo ponto que merece ser destacado é a utilização dos meios de comunicação para que a educação vá além dos muros da escola, o que Silmara disse, em entrevista, ser uma das suas ambições.

Em outro encontro, Silmara convida a designer gráfica e ilustradora Rita Solieri Brandt, professora da UFPR, para ministrar técnicas de ilustração para as crianças. A designer trouxe lápis preto, aquarela, canetas coloridas, lápis de cor, entre outros materiais, aos quais se juntaram flores e folhas recolhidas pelos alunos no pátio da escola para utilizarem em seus desenhos. A oficina tinha por objetivo que os estudantes exercitassem diversas técnicas de ilustração com liberdade para produzir.

Fotografia 4 - CRIANÇAS RECOLHEM MATERIAIS PARA ILUSTRAÇÃO



Fonte: a autora (2018).

Fotografia 5 - ALUNA PRODUZ ILUSTRAÇÃO COM LÁPIS, FOLHAS E SEMENTES



FONTE: a autora (2018).

Ao trazer uma profissional para dentro da escola, Silmara aproximou os alunos da comunidade, rompendo, novamente, os muros da instituição e proporcionando abertura para um diálogo permanente com indivíduos de fora do ambiente escolar (SOARES, 2011; OROFINO, 2005). Além disso, pelo fato da designer ser professora da UFPR, a atividade possibilitou que os alunos tivessem contato com a universidade, em uma relação de troca, visto que, para a instituição de ensino superior, também é importante o contato com a comunidade.

Em outros dois encontros, o foco da professora Silmara foi trabalhar com os alunos sobre *fake news*, uma proposta do próprio *Ler e Pensar*, que lançou projeto denominado: “Especial *Fake News*: Missão Leitura,” no mês de setembro de 2018. Com objetivo⁴⁷ de desafiar os professores a entenderem um pouco mais sobre as notícias falsas e ajudá-los, junto aos estudantes, a não serem vítimas de meias-verdades, o *LeP* lançou quatro episódios no YouTube sobre a temática, que deveriam ser assistidos com as turmas. Os alunos da professora Silmara assistiram aos vídeos no laboratório de informática, novamente, em projeção na parede.

⁴⁷ Ver em: www.gazetadopovo.com.br/ler-e-pensar/uma-novidade-do-ler-e-pensar-missao-leitura-15tl61v17zzdlmigp8wlheaih/

Fotografia 6 - 5º ANO DISCUTE SOBRE FAKE NEWS



FONTE: a autora (2018).

Em seguida, as crianças produziram um texto sobre *fake news* e fizeram filmagens, em casa, gravando o que haviam escrito. A discussão sobre notícias falsas na escola pode ir ao encontro do que propõe a Unesco (2013) em sua cartilha sobre alfabetização midiática e informacional. Neste documento, a organização defende que cidadãos educados em mídia passam a exigir uma cobertura mais justa e apurada das notícias.

Ainda sobre as *fake news*, é importante destacar que a temática surtiu efeito com a turma. Todos queriam participar e fazer comentários sobre o assunto, muitas vezes, relacionados às eleições, visto que estava em época de campanha eleitoral. Neste sentido, ressaltou-se o comportamento defensivo da professora para tratar de questões político-partidárias. Evitou-se falar em nomes de candidatos, especialmente à presidência, o que revela uma postura temerosa, observada também nas outras escolas, para tratar de política em sala de aula.

Apesar disso, é preciso destacar o ambiente criado e mantido por educadora e alunos. Todos se sentiam muito à vontade para comentar, participar, levantar na sala para pegar o dicionário, por exemplo, ou mesmo para ir ao banheiro. É claro que, como vimos em Soares (2011), não existem ecossistemas e experiências 100% educacionais. No entanto, a observação na turma da professora Silmara mostrou que é possível desenvolver um processo educativo baseado no diálogo e na participação livre e crítica dos educandos, conforme propôs Freire (1983).

4.1.2 Escola Municipal Miguel Krug

Fundada em 1978 como escola estadual, a Escola Municipal Miguel Krug foi municipalizada em 2002. Hoje, são 30 professores, 423 estudantes matriculados, do 1º ao 5º ano, e atendidos em oito salas, nos turnos matutino e vespertino. A escola Miguel Krug está localizada na Rua Morretes, 1.115, no bairro Portão.

Fotografia 7 - ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL KRUG



FONTE: a autora (2018).

Os estudantes provêm dos bairros Vila Guaíra (53%), Portão (26%), Parolin (13%), Lindoia (6%) e Água Verde (2%). E a situação socioeconômica das famílias é a seguinte: 4% sobrevive com menos de um salário mínimo, 36% ganha entre 1 a 3 salários, 48% recebe entre 3 a 5 salários, e 12% acima de 5 salários. A escola obteve nota 6,5 no Ideb.

Nesta escola, as visitas foram realizadas de 14/09/2018 a 26/10/2018, às sextas-feiras pela manhã, em um horário reduzido, apenas uma aula para cada uma das duas turmas do terceiro ano. O número de encontros também foi menor ao das outras instituições, em um total de três. Isso pode ter ocorrido por conta da professora que acompanhei, Priscila Markir Barth⁴⁸, na época, ser corregente de turma, ou seja, uma professora auxiliar que, por isso, ficava à mercê do que as titulares estipulavam.

⁴⁸ Apêndice V.

De qualquer forma, Priscila se desdobrou durante o ano para conseguir colocar em prática o *Ler e Pensar* nesta instituição, tanto que ela ficou em segundo lugar no concurso cultural do projeto em 2018, com o tema: “A luta contra o *bullying* e o *ciberbullying* e a busca por uma cultura de paz”. Ela também se mostrou bastante empenhada no *Ler e Pensar* nas próprias redes sociais, em que costumava postar os certificados dos cursos que realizou, matérias da *Gazeta do Povo* sobre educação e atividades que desenvolveu com os alunos, sempre relacionadas ao projeto.

No caso da escola Miguel Krug, todos os encontros foram realizados no laboratório de informática. O laboratório, além de ser equipado com 17 computadores, possui uma televisão e um projetor. Priscila também costumava trabalhar com as crianças com os *netbooks* distribuídos nas escolas municipais pela Prefeitura de Curitiba. Os estudantes observados nesta instituição eram crianças do 3º ano, ou seja, com apenas oito anos de idade – fato que, de início me causou um certo receio, mas os resultados do trabalho da professora revelam, como veremos, que é possível desenvolver um trabalho de conscientização, sensibilização e criticidade mesmo com alunos mais novos.

Fotografia 8 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESCOLA MIGUEL KRUG



FONTE: a autora (2018).

Na primeira visita na Miguel Krug, a professora mostrou para a turma duas notícias falsas sem avisar para as crianças que se tratavam de *fake news*. Uma delas tratava de uma tempestade solar que passaria sobre a Terra e seria preciso desligar todos os aparelhos elétricos,

e a segunda notícia falava sobre um pesquisador russo que havia descoberto que o mundo acabaria em 16 de fevereiro. Os comentários foram os seguintes:

E5: *“A minha mãe deve saber, porque ela sempre entra no Google”*

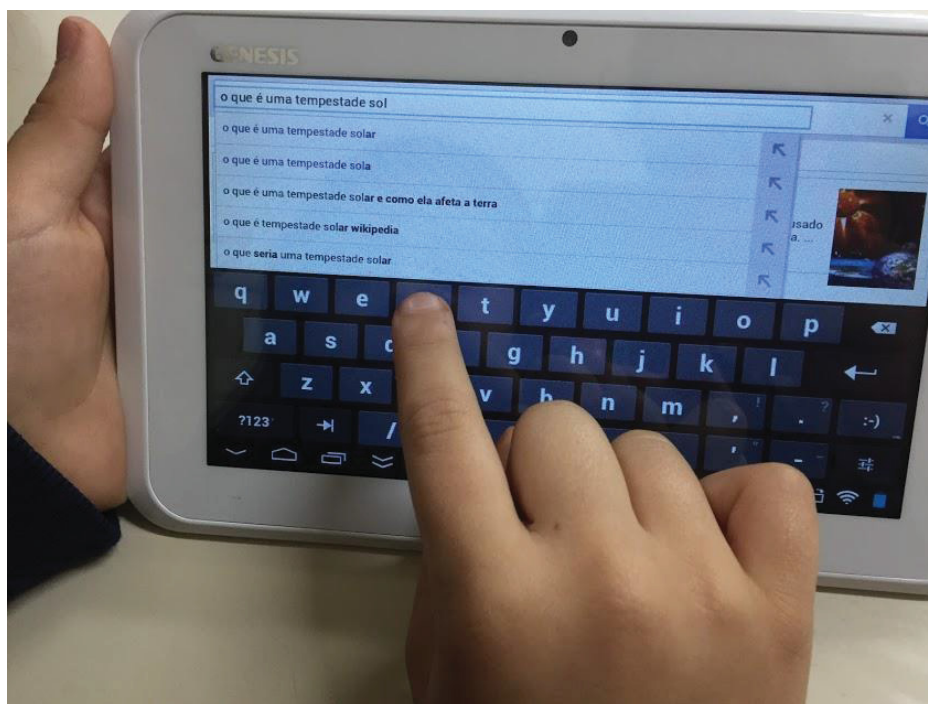
E6: *“Eu acho que o russo está meio perdido. Não diz nem o ano que vai acontecer”.*

E7: *“Mas e se não for verdade?”*

E6: *“Eu não estou acreditando nisso. A gente nem cresceu e trabalhou para morrer agora. A gente precisa pesquisar para ver se é verdade mesmo, já falaram que o mundo iria acabar outras vezes”.*

Ao instigar a criticidade dos alunos, a professora, que já havia trabalhado a temática com a turma, propõe que eles pesquisem sobre as notícias trazidas para sala para checar a veracidade delas.

Fotografia 9 - CRIANÇA VERIFICA NOTÍCIA FALSA



FONTE: professora Priscila (2018).

Quando as crianças constataram que, de fato, se tratavam de notícias falsas, a professora solicitou que elas escrevessem dicas para o leitor não ser ludibriado pelas *fake news*. O exercício deveria ser feito nos *netbooks*.

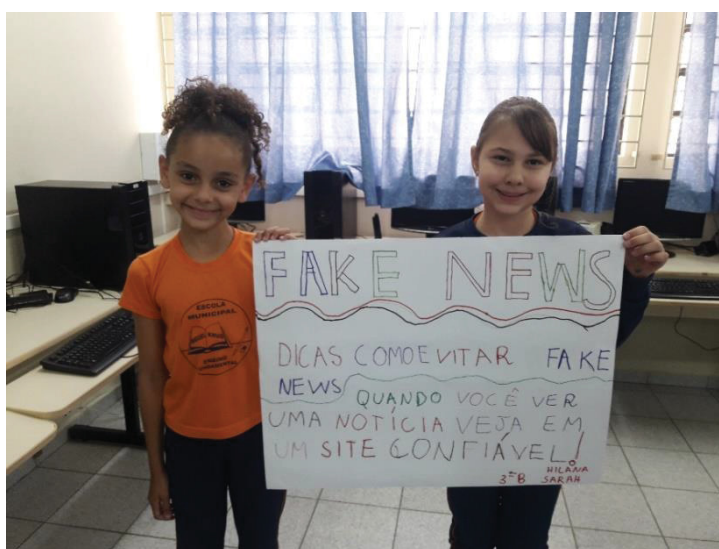
Nos três encontros que acompanhei a professora Priscila, a pauta eram as *fake news*, assunto que foi debatido com fôlego com as crianças. Novamente no laboratório de informática, mas, dessa vez, sem uso de tecnologia, outra atividade proposta foi a produção de cartazes sobre a temática para que fossem expostos na escola e chamassem atenção de pais, alunos e professores que circulam pelos corredores. Esta prática, que pode ser entendida enquanto comunicação interna, é utilizada sobremaneira nesta instituição. Em todas as visitas, a escola estava repleta de atividades dos alunos para que a mensagem fosse difundida a mais pessoas. Outro assunto trabalhado foi o *bullying*.

Fotografia 10 - ESTUDANTE PRODUZ CARTAZ SOBRE FAKE NEWS



FONTE: a autora (2018).

Fotografia 11 - MENINAS MOSTRAM CARTAZ COM DICAS PARA EVITAR FAKE NEWS

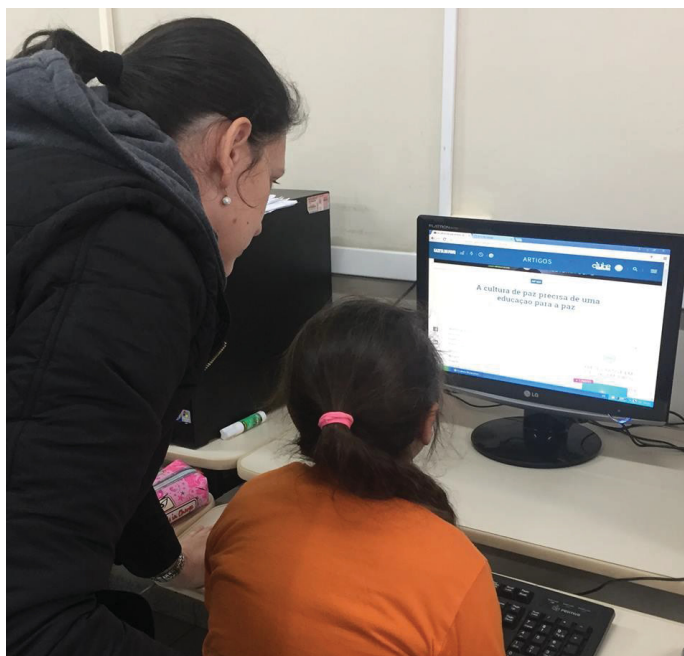


FONTE: a autora (2018).

Os estudantes, no entanto, queriam que a mensagem chegasse a ainda mais pessoas. Quando a professora apresentou a ideia de expor os cartazes na escola, eles não se sentiram tímidos com a proposta. Pelo contrário, pediram que os cartazes fossem colados no muro da instituição, para que as pessoas que passassem pelo entorno também visualizassem seus trabalhos. Esse desejo reflete a vontade das crianças de serem ouvidas, de passarem uma informação, que aprenderam e consideram importante, para outros sujeitos. O trabalho em educação midiática tornou os alunos, mesmo enquanto crianças de oito anos, capacitados a produzir suas próprias narrativas de comunicação e, mais do que isso, empoderados a acreditar que teriam, sim, como fazer a diferença.

Durante as visitas na escola Miguel Krug, Priscila trabalhou sobre *fake news* com as duas turmas do 3º ano. Mas, o trabalho com o *Ler e Pensar* durante o ano de 2018 não se restringiu a essa temática. A professora também trouxe para discussão temas como vacinação, Copa do Mundo e *bullying*, com objetivo de, segundo ela, trazer conteúdos do dia a dia para sala de aula. Isso porque o jornalismo, enquanto prática que busca reconstruir a realidade social diária (GADINI, 2007), tem muito a contribuir neste sentido. Para todas as discussões, a educadora trouxe reportagens da *Gazeta* que versavam sobre essas pautas.

Fotografia 12 - PROFESSORA ACESSA SITE DA GAZETA COM ALUNOS



FONTE: arquivo Priscila (2018)

O trabalho sobre a Copa do Mundo resultou na visita de um jogador de futebol profissional à escola. Na oportunidade, Guilherme Parede, à época, atuando no Coritiba F.C,

foi entrevistado pelos próprios alunos que fizeram vários questionamentos ao jogador. As crianças também puderam jogar bola com o profissional e, por fim, ele sorteou uma camisa autografada. Novamente, vemos aqui como o trabalho com o *Ler e Pensar* possibilitou a presença da comunidade na escola. Isso porque, conforme afirma Orozco Gómez (1997), os meios de comunicação oferecem possibilidades que antes não eram possíveis. “Oferecem uma ‘janela para o mundo’ e interessantes possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, de distração e esparecimento, assim como de aprendizagem constante” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 60-61).

No fim da atividade, a professora gravou vídeos dos alunos comentando sobre esta prática. A gravação de vídeos das crianças não foi uma atividade isolada da educadora. Formada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e diversos cursos livres na área de Tecnologia, Priscila tem como rotina a utilização de diversas mídias durante o processo de ensino e aprendizagem. Nas discussões sobre *fake news*, ela também incentivou a gravação de vídeos pelos alunos, como forma de expressão.

Fotografia 13 - CRIANÇAS PRODUZEM NARRATIVAS AUDIOVISUAIS



FONTE: professora Priscila (2018).

Além das gravações em vídeo, a professora propôs que os estudantes produzissem narrativas sonoras, os chamados *podcasts*. Segundo ela, as crianças “amam se ouvir” e é uma oportunidade também para trabalhar a oralidade dos alunos. Priscila disse ainda, em entrevista, que essas atividades contribuem para motivar as crianças, a fazer elas se sentirem incluídas no processo de educação, a partir de suas individualidades (OROFINO, 2005).

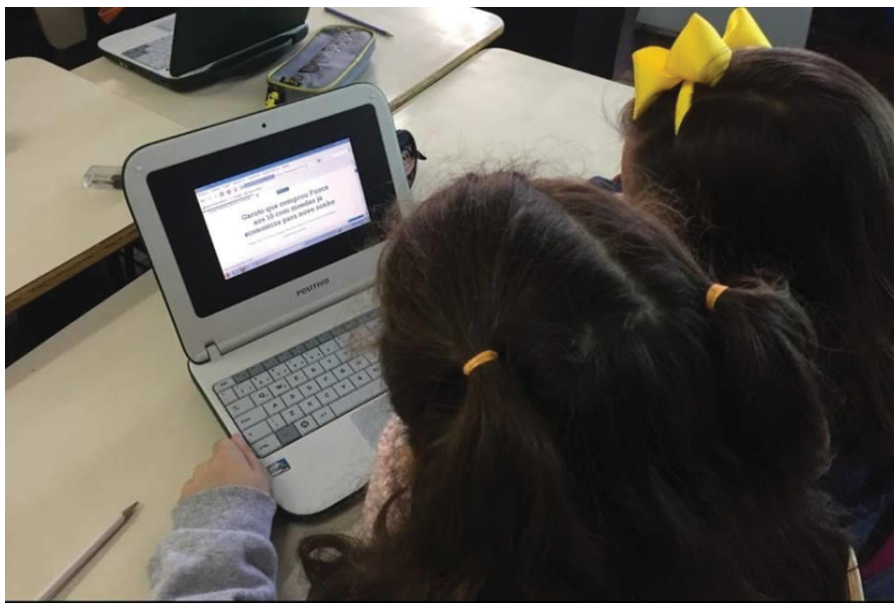
Consciente do papel da escola em inserir a discussão sobre os meios e suas tecnologias no cotidiano dos alunos (DALLA COSTA, 2008), a educadora utilizou de diversos artifícios tecnológicos para realizar a atividade com as crianças, em uma perspectiva ainda de inclusão digital. Dessa forma, foram aproveitados *netbooks*, *tablets*, o celular da própria educadora e o jornal impresso. Para trabalhar a *Gazeta* com os alunos, após sua desmaterialização, Priscila utilizou, além dos computadores do laboratório de informática, projeção em sala de aula e *netbooks*.

Fotografia 14 - PROFESSORA UTILIZA PROJETOR PARA EXIBIR JORNAL DIGITAL



FONTE: arquivo Priscila (2018).

Fotografia 15 - CRIANÇAS ACESSAM GAZETA DO POVO VIA NETBOOK



FONTE: professora Priscila (2018).

Ao inserir as tecnologias de comunicação na escola, desenvolver a criticidade das crianças a partir das *fake news* e incentivar a produção de mídia pelos próprios estudantes, Priscila se aproxima da perspectiva da mídia-educação de trabalhar com, para e através dos meios, como propõe Rivoltella (2010). Segundo ele, os meios de comunicação devem ser utilizados pela escola, em linhas gerais, para que os jovens conheçam a linguagem técnica das mídias; saibam avaliar os conteúdos midiáticos de forma crítica e estejam aptos a utilizar os meios como canal de expressão própria e do grupo.

Orozco Gómez (2002) também defende a incorporação das novas tecnologias e de todos os seus potenciais na escola. No entanto, segundo o autor, de nada adianta a simples inclusão das tecnologias no ambiente escolar sem que haja modificações no processo educativo. Não é o caso da professora Priscila, que busca formas diferentes de ensinar. Ela utilizou, por exemplo, estações de aprendizagem⁴⁹, com a divisão das crianças em grupos e revezamento de atividades, além disso, costuma deixar as crianças sentarem em duplas durante suas aulas. A ideia é dar espaço para que os estudantes possam criar mais, desenvolver a autonomia e a criatividade.

Apesar dos esforços da educadora em ir além do que propõe os currículos tradicionais, suas práticas, inclusive o trabalho com o *Ler e Pensar*, são vistas, em alguns casos, com resistência por outros professores. Essa situação pode ser evidenciada por uma das visitas

⁴⁹ As estações de aprendizagem foram propostas pela equipe do *Ler e Pensar*.

realizadas na escola Miguel Krug. Priscila me convidou, com antecedência, para um bate-papo com as turmas sobre “a importância do jornalismo no combate às *fake news*”. A ideia era trazer o depoimento de uma jornalista para somar às discussões já realizadas em sala de aula. Dessa forma, me preparei para falar com as crianças e, no dia estipulado, estava lá. No entanto, por conta de um contratempo na escola, as professoras titulares não quiseram liberar os alunos para o projeto, preferindo manter a turma inteira em sala de aula. A professora Priscila ficou muito nervosa com a situação, chorou e me pediu desculpas. Por fim, parte da segunda turma foi autorizada a participar da atividade e, assim, o bate-papo se concretizou com 13 crianças. Elas foram muito participativas, fizeram perguntas e prestaram bastante atenção.

Fotografia 16 - PESQUISADORA FALA SOBRE JORNALISMO E FAKE NEWS



FONTE: professora Priscila (2018).

Os contratemplos na escola Miguel Krug revelam a resistência de alguns professores em adotar práticas inovadoras de educação, ou até mesmo, dar espaço para que colegas de profissão trabalhem dessa forma. Freinet (1974) afirma, neste sentido, que as pessoas tendem a impor às novas gerações os mesmos métodos que as formaram. Orofino (2005) reforça que, por mais que os meios de comunicação estejam presentes na experiência cotidiana das crianças e adolescentes, os avanços na educação são lentos e em completo descompasso com as mudanças culturais. Ainda sobre esse assunto, Citelli (2016) destaca os diferentes tempos entre escola e mídia. Priscila (2018) diz também que encontrou dificuldades para estabelecer um

horário em que pudesse colocar o *Ler e Pensar* em prática, isso porque, “as professoras não quiseram, não acharam que tinha importância, elas falavam que estavam perdendo conteúdo das aulas delas para que eu pudesse trabalhar com o jornal”.

Tem a resistência porque a escola é muito tradicional, infelizmente a escola não está preparada para receber projetos. Por mais que a gente tenha boa vontade, eu paguei um preço bem alto emocionalmente para fazer, mas defendi até o último, porque eu amo os projetos, tanto o Extra-Extra como o Ler e Pensar. [...] Foi um preço de paz bem alto, mas eu achei que valeu a pena essa insistência, não por mim, por eles. Acho que as crianças precisam disso, elas têm que ter esse momento, essas atividades diferenciadas. A escola não é só uma caixinha fechadinha. [...]. A criança faz parte do mundo, ela tem que ter essas vivências. A sociedade mudou. Como a gente vai continuar dando aula do mesmo jeito? Não dá. Já deu. [...] Mas, enfim, eu ainda acho que tem muita resistência. (BARTH, 2018).

Ao invés de adotar uma posição defensiva diante dos desafios que os meios de comunicação impõem à escola, Priscila optou por ver, nestes mesmos meios, novas e interessantes possibilidades de fazer uma nova aula e uma nova escola (MARTÍN-BARBERO, 1996). Consciente da ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação (SANTAELLA, 2013), a professora também se preocupou em entender suas lógicas de funcionamento e como aplicá-las em sala de aula. Afinal, conforme propõe o currículo da Unesco (2013), é preciso que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação para que o trabalho tenha efeito multiplicador: de professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas para seus alunos e, eventualmente, para a sociedade em geral.

4.1.3 Escola Municipal Paulo Freire

A Escola Municipal Paulo Freire oferta educação infantil, ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, em um total de 670 alunos e 55 professores. As crianças do pré II ao 5º ano estudam nos períodos matutino, vespertino ou integral, em 27 salas de aula. O ensino integral recebe 150 alunos, no período das 8h às 17h, que fazem três refeições na instituição – café da manhã, almoço e lanche da tarde e contam com atividades extras, como acompanhamento de matemática e português, educação ambiental, práticas de movimento, entre outras. Em 2018, havia fila de espera com 50 nomes para matrícula no ensino integral.

A escola está localizada na Rua Olívio Domingos Leonardi, 162, no Sítio Cercado, da onde vem 98% dos alunos. O Sítio Cercado é o terceiro bairro mais violento de Curitiba⁵⁰, atrás apenas do CIC e do Tatuquara. Em 2017, a nota do Ideb da escola Paulo Freire foi 6,3.

Fotografia 17 - ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE



FONTE: a autora (2018).

Na escola Paulo Freire, foram realizados seis encontros, sempre às segundas-feiras pela manhã. O grupo acompanhado nesta instituição foi o Integral 3, que reunia alunos dos 4ºs e 5ºs anos. Às segundas de manhã, os estudantes tinham aula de Acompanhamento de Língua Portuguesa, com a professora Sônia Domingues⁵¹, educadora que está há mais tempo no *Ler e Pensar*, com um total de 19 dos 20 anos de projeto. Nesta turma, como se tratava de ensino integral, a professora tinha mais tempo e liberdade de trabalhar com o projeto e, por isso, foi possível realizar mais visitas nesta escola.

No entanto, das seis visitas realizadas na escola Paulo Freire, apenas em uma delas fomos ao laboratório de informática. Isso pode ter acontecido porque o espaço encontra-se, de certa forma, sucateado. Dos 16 computadores, 12 funcionam. No entanto, todas as máquinas

⁵⁰ Segundo dados divulgados pela Secretaria de Estado da Segurança Pública em janeiro de 2018. Juntos, os três bairros responderam por 33% dos homicídios dolosos na cidade. Mais em: www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/quais-sao-os-bairros-mais-violentos-e-os-mais-pacificos-de-curitiba-67vj6n8pbgagu20aj6y3zhned/

⁵¹ APÊNDICE VI.

estão ultrapassadas e, por isso, são muito lentas e precisam ser reiniciadas com frequência, o que dificulta o trabalho dos professores. Além disso, o espaço estava mal iluminado. Com apenas metade das lâmpadas funcionando.

Fotografia 18 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESCOLA PAULO FREIRE



FONTE: a autora (2018).

Apesar das dificuldades estruturais e físicas, a professora Sônia se desdobra para trazer as mídias para a sala de aula. Aos 57 anos, formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais, ela cursava, em 2018, pós-graduação em Educação Especial. A preocupação em trabalhar a comunicação com os alunos está em acompanhar a realidade do mundo atual.

Eu vejo que a escola, de forma alguma, acompanha o que é a realidade do mundo hoje. A escola não saiu do paradigma de ficar aluno atrás de aluno, aluno no livro e no caderno. Eu rompi essa barreira, porque eu tenho certeza que o aluno aprende mais fazendo pesquisa, vivenciando e vendo o que está acontecendo no mundo real, não num mundo ultrapassado. Eu gosto de trabalhar no chão, lá fora na horta. Então, os alunos veem que a escola é legal, é divertida. Eu quero 'desemparedar' essa forma de ensino. (DOMINGUES, 2018).

Em todas as visitas que realizei na escola, a sala de aula da professora Sônia nunca esteve organizada da forma tradicional, com os alunos sentados um atrás do outro. Ela preferia dividir a turma em grupos, o que possibilitava também o uso coletivo dos *notebooks*, quatro pertencentes à instituição e um que ela trazia de casa.

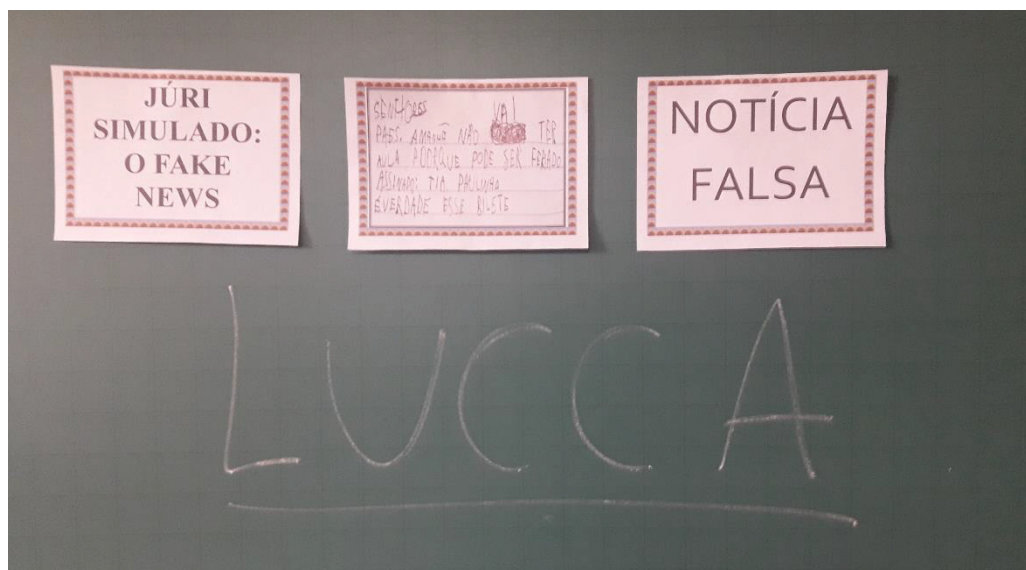
Fotografia 19 - SALA DE AULA ESCOLA PAULO FREIRE



FONTE: a autora (2018).

Na primeira visita, a professora organizou um júri simulado com os alunos. O objetivo era julgar se o menino Gabriel Lucca, de cinco anos, era inocente ou culpado, por conta do bilhete que ele escreveu aos pais, se passando pela professora, para comunicar que não haveria aula no dia seguinte. O bilhete do menino do interior de São Paulo (SP) viralizou na internet, transformando-se no meme “é verdade esse bilhete”. No tribunal, os estudantes da escola Paulo Freire representaram advogado de defesa, de acusação, testemunhas, jornalistas, o juiz e o próprio réu, Gabriel Lucca. Por fim, a turma considerou Gabriel culpado por seis dos nove votos.

Fotografia 20 - PROFESSORA ORGANIZA JÚRI PARA DEBATER FAKE NEWS



FONTE: a autora (2018).

A ideia da professora Sônia foi trazer uma história de fácil compreensão para as crianças, além de bastante comentada e divulgada na internet, para trabalhar sobre *fake news*, estimulando os alunos a refletir e encontrar formas de checar as informações. As discussões sobre as *fake news* resultaram ainda em “recadinhos” divulgados pelas crianças todas as semanas, no sistema de som da escola, com dicas sobre como identificar uma notícia falsa, amplificando a mensagem para todos os alunos, professores e funcionários da instituição. Ao assumirem o microfone da escola, os alunos tornam-se emissores, produtores e difusores de conteúdos, exercendo, assim, seu direito⁵² à liberdade de opinião e expressão, o que inclui transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

Em outra visita, ainda nessa temática, e sempre divididos por grupos, a professora Sônia trouxe os episódios da websérie sobre *fake news*, desenvolvida pelo Instituto GRPCom, para os alunos assistirem. Neste dia, foram utilizados dois *notebooks* da escola e um da própria professora.

⁵² O direito à liberdade de opinião e expressão está expresso no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fotografia 21 - CRIANÇAS ASSISTEM WEBSÉRIE SOBRE FAKE NEWS



FONTE: a autora (2018).

Fotografia 22 - CRIANÇAS ASSISTEM WEBSÉRIE SOBRE FAKE NEWS (2)



FONTE: a autora (2018).

Não é só no modo de dispor a sala de aula e na opção por organizar os alunos em grupos, que a professora busca inovar. Trabalhar de maneira lúdica foi a forma que ela

encontrou para despertar e manter o interesse das crianças pelas atividades que envolvem as mídias.

Uma de suas criações é a personagem Penélope Lero-Lero, inspirada na jornalista Penélope, do programa Castelo Rá-Tim-Bum⁵³.

Fotografia 23 - PROFESSORA CRIA PERSONAGEM PENÉLOPE LERO-LERO



FONTE: a autora (2018).

Na imagem acima, a professora segura o Leitoro Lero-Lero, mascote do projeto *Ler e Pensar* na escola Paulo Freire há, pelo menos, seis anos. O Leitoro e o caderno, também ilustrado na fotografia, costumavam ser encaminhados para a casa dos alunos junto com um exemplar da *Gazeta do Povo* impressa, para que as crianças fizessem a leitura do periódico com a família. Os três itens ficavam guardados em uma sacola, que era motivo de disputa entre os estudantes. Todo mundo queria levá-la para casa. E, quando em casa, os pais e/ou responsáveis fotografavam a criança junto ao mascote fazendo a leitura do jornal. Eles ainda precisavam escolher uma notícia e comentar no caderno as impressões sobre o que leram. Os alunos levavam o mascote para passear, para festas e até dormiam com ele. As fotos eram encaminhadas para a professora, que selecionava algumas para imprimir e anexar ao caderno, repleto de histórias das crianças e suas famílias com o jornal.

⁵³ A série educativa Castelo Rá-Tim-Bum, de cunho infanto-juvenil, foi exibida, pela TV Cultura, de 1994 a 1997.

No entanto, a atividade de leitura do jornal com a família foi reduzida após a interrupção da *Gazeta* impressa. Antes da desmaterialização, a escola recebia, diariamente, de dois a cinco exemplares do jornal para trabalhar com os alunos. Dessa forma, bastava a professora encaminhar um exemplar para a casa das crianças, onde a família podia folheá-lo por inteiro e escolher uma notícia para comentar. Com o jornal online, o exercício tornou-se mais esporádico, visto que a professora precisa imprimir a notícia para encaminhar aos pais, um processo que não tão ágil como anteriormente. Além disso, a escolha da notícia a ser lida em casa passou a ser feita pela própria educadora, limitando o acesso das famílias ao conteúdo completo do jornal.

Trazer a família das crianças para a escola é uma das preocupações da educadora, e o projeto *Ler e Pensar* a auxilia nisso. Sônia costuma convidar os pais e responsáveis para participarem das aulas e de eventos promovidos pela instituição. Em 2018, as famílias dos estudantes foram até a escola Paulo Freire conhecer o trabalho que a professora realiza com o jornal. Em uma das oportunidades que tive para conversar com os alunos, um deles me confessou:

E8: *“O dia que meu pai veio à escola, foi o dia mais feliz da minha vida”*.

Além das famílias, Sônia busca aproximar os estudantes da comunidade local e vice-versa. Durante três anos, a professora convidou um grafiteiro do bairro para falar com os alunos sobre grafite e pichação, visto que a escola recebia pichações constantes. As crianças também participaram de oficinas de grafite e, depois, produziram os próprios grafites no estacionamento da instituição – algumas das ilustrações permanecem nos muros da escola até hoje. Depois deste trabalho, que rendeu à Sônia premiação pelo Instituto GRPCo sobre envolvimento com a comunidade, a escola Paulo Freire deixou de ser pichada. Dessa forma, como afirma Soares (2011), as atividades em educomunicação podem contribuir tanto para incentivar a participação dos estudantes na realidade que os cerca, como para trazer a comunidade para escola, fortalecendo processos de democracia e diálogo entre as partes.

A participação da comunidade na escola faz parte do “desemparedar” que Sônia tanto busca. O trabalho com a horta foi outra maneira encontrada pela educadora para ensinar fora das “paredes” da sala de aula, entendendo que o lugar para estudar são todos (MARTÍN-BARBERO, 2014). E as crianças adoram! Cuidar da horta é a atividade preferida de muitos deles. Eles pesquisam receitas para fazer a partir do que é plantado e colhido na horta, aprendem sobre alimentação saudável e compartilham esse trabalho com as famílias.

Fotografia 24 - ALUNOS CUIDAM DA HORTA DA ESCOLA



FONTE: a autora (2018).

Fotografia 25 - PROFESSORA E ALUNOS EM ATIVIDADE NA HORTA



FONTE: a autora (2018).

Apesar do trabalho de quase duas décadas com o projeto *Ler e Pensar*, Sônia reconhece que lidar com a tecnologia é, ainda, uma dificuldade para ela. Afinal, conforme escreve Martín-Barbero (1995), enquanto para os mais jovens há uma espécie de convivência com a tecnologia, os mais velhos, geralmente, sentem-se inseguros em lidar com ela. No

entanto, essa questão não é impedimento para que a professora use as mídias digitais em sala de aula. Muitas vezes, ela conta com a ajuda dos próprios alunos para ensiná-la, em uma relação de constante troca entre educando e educador.

Muitas vezes, eu trago a proposta para a sala e são eles (os alunos) que me ensinam. E eles ficam motivados com isso: 'estou ensinando a professora'. Uma vez, um deles me disse, 'você é professora, tem que saber tudo'. Eu disse que não, que todos somos eternos aprendizes. (DOMINGUES, 2018).

Ao afirmar que, assim como ensina, também aprende com os alunos, a professora se aproxima de uma das prerrogativas de educação em Paulo Freire (1987). Para o autor, educador e educandos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, a partir de trocas dialógicas.

Ao educar, Sônia busca tirar os estudantes da “passividade” porque, conforme ela afirma em entrevista, “se você nunca é provocado, nunca vai ter outro pensamento”. É o que Freire (1983) chama de “tomada de consciência”, que possibilita ao sujeito sair da posição de espectador e tornar-se sujeito da própria história. E, neste sentido, os meios de comunicação têm papel fundamental nas aulas da professora, que os utiliza para promover debates, discussões e questionamentos, auxiliando no desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes perante a mídia e a sociedade como um todo (PEREIRA, 2000).

Durante minhas visitas na escola Paulo Freire, a professora Sônia tinha por costume começar a aula comentando algumas notícias que saíram na *Gazeta do Povo* do final de semana, essa em formato impresso, com os alunos. Após essa discussão inicial, o jornal era entregue para que eles pudessem folhear e ler o que mais os interessava. Assim, novamente, a educadora contribui para o “desemparedar” das crianças, mesmo dentro da sala de aula, trazendo assuntos locais, nacionais e internacionais para serem compartilhados com elas, entendendo a mídia como uma dimensão essencial da nossa experiência contemporânea (SILVERSTONE, 2005).

Por fim, assim como a professora Priscila, a professora Sônia também me convidou para falar com as crianças. Dessa vez, no entanto, a discussão não era sobre *fake news*, mas sim sobre a minha trajetória enquanto jornalista e a importância de praticar um jornalismo com ética e responsabilidade.

Fotografia 26 - PESQUISADORA FALA SOBRE SUA TRAJETÓRIA NO JORNALISMO



FONTE: professora Sônia (2018).

A discussão com os alunos do Integral 3 foi mais uma oportunidade de troca de saberes, de conexão com uma realidade distinta e de compromisso, enquanto pesquisadora da área de comunicação, de passar adiante o que aprendi (SILVERSTONE, 2005), contribuindo em desenvolver um vocabulário, para que os estudantes tornem-se alfabetizados em mídia e qualificados a fazerem a própria crítica dos meios de comunicação (BRAGA, 2006).

4.2 A ANÁLISE FORMAL DAS ENTREVISTAS

A segunda fase da metodologia HP é identificada como análise formal ou análise discursiva. Nesta etapa, parte-se do entendimento de que as formas simbólicas têm capacidade e objetivo de dizer alguma coisa sobre algo (THOMPSON, 2011). A análise das formas simbólicas se concretiza, nesta pesquisa, por meio da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de escolas públicas que participavam, no decorrer da pesquisa, do *Ler e Pensar*, em Curitiba. O método escolhido para conduzir a análise formal das entrevistas foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com a finalidade de saber mais de determinado texto, ir além das aparências e superar incertezas.

Como a questão norteadora desta dissertação refere-se à reconfiguração do *Ler e Pensar*, a partir da desmaterialização da *Gazeta do Povo*, os sujeitos a serem entrevistados foram escolhidos, novamente, por meio de critérios pré-estabelecidos, constituindo, dessa forma, uma amostra qualificada. Assim, partindo da questão norteadora, os educadores qualificados a participarem desta etapa compõem o grupo de 54,3%, das 184 respostas ao questionário, que trabalharam com o projeto na época da *Gazeta* impressa, o que correspondeu

a cem pessoas. Definiu-se então que seriam realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores, o que corresponde a 10% da amostra.

Com o número de unidades de amostragem definido, o segundo passo foi constituí-la. Nesta etapa, entendeu-se como importante compor a amostra com professores dos três níveis de ensino, buscando diversidade nas entrevistas. Novamente com a ordenação dos 10%, definiu-se, então, a quantidade de educadores que seriam entrevistados de cada nível. O questionário foi respondido por 111 professores (60,3%) que atuam no ensino fundamental I; 33 (17,9%) no fundamental II; e 40 (21,7%) no ensino médio. Dessa forma, e por meio de critérios de aproximação, a amostra foi composta por: seis professores do fundamental I; dois do fundamental II; e dois do ensino médio, totalizando dez.

Em seguida, iniciou-se o contato com os respondedores, dando preferência para os que estão há mais tempo no *Ler e Pensar*. No caso de resposta positiva, a entrevista era marcada conforme a agenda de cada educador. Neste sentido, é importante pontuar que apenas uma professora não aceitou ser entrevistada, tendo que ser substituída. Outro ponto que é preciso destacar diz respeito ao fato de que um dos professores entrevistados leciona em São José dos Pinhais (PR), município vizinho à Curitiba (PR). Neste caso, foi preciso quebrar o critério da localização porque não havia outros respondedores do ensino médio qualificados para a entrevista, de acordo com os critérios estabelecidos.

As entrevistas foram gravadas em gravador digital, com a autorização dos professores, e seguiram um roteiro base de perguntas, constituindo-se, por isso, como entrevistas semiestruturadas. Das dez, nove foram realizadas na própria escola em que o educador atua com o *Ler e Pensar*. Em apenas um dos casos, a entrevista foi feita, por conta da agenda do professor, em outra instituição onde ele atuava, localizada no mesmo bairro em que ele participa do projeto em estudo. As entrevistas tiveram duração de, aproximadamente, uma hora cada, totalizando dez horas de gravação.

O quadro abaixo revela o perfil dos professores entrevistados, que serão chamados, a partir de agora, pela inicial P seguida por um número, por exemplo, P1.

Quadro 2 – PERFIL DA AMOSTRA

	Nível que leciona	Escola	Bairro	Sexo	Idade	Formação	Anos de profissão
P 1	Fund. I	Escola Mun. Profa. Maria Marli Piovezan	Uberaba	F	46	Tem magistério e é formada em Direito (PUC)	23
P 2	Fund. I	Escola Mun. Rachel Mader Gonçalves	Uberaba	F	36	Formada em Pedagogia (UFPR), tem duas especializações	16
P 3	Médio	Colégio Est. Manoel Ribas	Prado Velho	M	35	Formado em Letras (UFPR), tem especialização	10
P 4	Fund. II	Escola Est. Aline Picheth	Ahú	F	44	Formada em História (UFPR), tem duas especializações	21
P 5	Fund. I	Escola Mun. CEI Curitiba Ano 300	Bairro Alto	M	41	Tem magistério, é formado em História (UFPR) e mestre	5
P 6	Médio	Colégio Est. São Cristóvão	São José dos Pinhais	M	38	Formado em Geografia (Fafijan), tem especialização	13
P 7	Fund. II	Escola Mun. Bairro Novo do CAIC	Sítio Cercado	F	48	Tem magistério, é formada em Letras (UFPR), tem especialização	24
P 8	Fund. I	Escola Mun. Miguel Krug	Portão	F	36	Formada em Pedagogia, tem especialização	10
P 9	Fund. I	Escola Mun. Dom Manuel da Silveira D'Elboux	Hugo Lange	F	45	Formada em Pedagogia (UFPR) e Direito, tem duas especializações	22
P 10	Fund. I	Escola Mun. Paulo Freire	Sítio Cercado	F	57	Formada em Pedagogia, tem duas especializações	22

FONTE: a autora (2019).

4.2.1 Análise das categorias

A análise categorial foi a tipologia escolhida, dentro da técnica de Análise de Conteúdo (AC), para examinar o discurso das entrevistas com os professores, aqui constituídas enquanto unidades de amostragem. A análise categorial toma em consideração a totalidade de um texto e o distribui em categorias temáticas. Como a análise das entrevistas é baseada em um *corpus* reduzido – dez unidades de amostragem – o foco aqui é uma abordagem qualitativa.

A partir da realização de leitura flutuante, foram definidas cinco categorias de análise e suas respectivas subcategorias: a) professores, sujeitos da pesquisa; b) o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização; c) O *Ler e Pensar* a partir do jornal impresso; d) contribuições do *Ler e Pensar*; e e) *Gazeta do Povo*, a base do projeto.

a) Professores, sujeitos da pesquisa

Os professores são os sujeitos que efetivam a realização do *Ler e Pensar* nas escolas. São eles que fazem a mediação entre alunos e mídia, a partir de uma vontade própria de cada um, visto que é o professor que se inscreve no projeto, e não a escola onde ele atua. Sabendo que o *Ler e Pensar*, um projeto que chega aos 20 anos, só se torna possível pela dedicação que os educadores dão a ele, esta categoria tem por objetivo conhecer o docente participante do *LeP*, a partir de três olhares (subcategorias): a vocação, a comunidade escolar e as formações.

Para a superintendente do Instituto GRPCom, Ana Gabriela Simões Borges⁵⁴, o educador que opta por inserir a discussão de mídias em sala de aula tem uma característica em comum: a inquietude. “É aquele professor engajado, que nunca está satisfeito, está sempre buscando algo para aperfeiçoar sua prática e está, geralmente, inserido em outros projetos extraclasse” (BORGES, 2019).

Subcategoria: vocação

Nas entrevistas realizadas com os dez professores questionou-se o motivo deles optarem por esta profissão. Esta pergunta foi realizada com objetivo de compreender se as motivações que o levaram a se tornar um educador têm correspondência ao fato deles desejarem participar do *Ler e Pensar*. Apesar de uma das entrevistadas, a professora P1 afirmar que iniciou na carreira em decorrência de uma obrigação do pai, que considerava o magistério “profissão de mulher” e que, por isso, não foi levada por nenhum “ideal”, nas outras nove, o que se ouviu, prioritariamente, foi: por paixão; pela vontade de transformar seres humanos; uma missão; por gostar de lidar com crianças e adolescentes; e por gostar de ler, estudar e pesquisar.

P3: “Ser professor, para mim, é paixão. E eu não desapaixonei ainda. Isso surgiu na minha pré-adolescência. Acho que é um susto. Eu me assustei professor. Uma vontade. Não dá para explicar. Talvez a necessidade de se auto expressar.”

⁵⁴ APÊNDICE VII.

P4: “[...] Por paixão. Gosto de preparar aula, ler, lidar com os alunos. O melhor lugar que tem na escola é a sala de aula”.

P5: “Desde a infância, eu sempre me vi professor. Eu ajudei a alfabetizar minha mãe, meus primos. Então, minha paixão pela docência vem desde criancinha mesmo. Eu acho que ser professor é uma missão. Quando a gente tem um aluno que coloca num texto que quer ser professor, a gente se enche de orgulho e consegue perceber que ainda existem sonhadores no mundo.”

P7: “[...] Eu me enveredei para a Língua Portuguesa pela paixão que eu tinha pelo processo de alfabetização, pela possibilidade daquilo transformar a vida de uma criança.”

P8: “Eu sempre tive o objetivo, desde criança, de transformar. Participava de projetos na igreja, cuidava das crianças na escola bíblica dominical. Tinha o perfil. [...] É uma profissão muito difícil, mas quantas vidas você consegue transformar ali, não é?”

P9: “Era meu sonho, eu sempre quis. Quando eu estava na oitava série, eu sabia que ia ser professora, mas o meu pai não queria. Dizia que era uma vida desgastante, a profissão não era reconhecida. [...] Eu me realizo na escola pública. Eu vejo o brilho no olho das crianças. Eu acredito que estou no caminho certo. [...] Quando eu entro numa sala, eu quero fazer o melhor, quero ouvir o meu aluno, quero descobrir como ele pensa.”

A partir dos depoimentos dos professores, o que se constata é que a paixão pela profissão foi o que os motivou a escolher a docência, muitas vezes, ainda na infância. A participação no projeto pode estar relacionada a uma vontade dos docentes em “transformar vidas” e, como veremos ainda neste capítulo, eles revelam as contribuições proporcionadas pelo *Ler e Pensar*, neste sentido. Além disso, é importante ressaltar o desejo por “ouvir o aluno”, “saber o que ele pensa”. Trazer o jornal para a sala de aula pode contribuir com o aumento do diálogo e debate entre alunos e professores, que passam a ter espaço para falar sobre o que acontece no mundo ao redor e dentro da escola, em um movimento de educação mútua e mediatizada pelo mundo (FREIRE, 1987).

Subcategoria: Comunidade escolar

O objetivo deste tópico é contextualizar a realidade das famílias dos alunos que integram o projeto *Ler e Pensar*, sob o olhar dos próprios professores. A ideia aqui é entender as potencialidades e desafios que cada comunidade escolar oferece aos docentes, porque, conforme visto ao longo desta pesquisa, o trabalho com as mídias em sala de aula não pode estar desvinculado da realidade que os rodeia.

Em sete das dez entrevistas realizadas, os professores revelaram que a comunidade é participativa, o que contribui, inclusive, com o desenvolvimento do projeto *Ler e Pensar*, como relata os docentes:

P6: *“A escola tem uma estrutura boa. É bem arrumadinha, bem pintadinha, bem cuidada, a gestão é muito boa e a comunidade é bem presente. [...] Tudo que a gente pede para os pais, para os alunos, os tios, inclusive com o Ler e Pensar, eles vêm e abraçam a causa mesmo.”*

P10: *“Quando você pede alguma coisa para os alunos, eles (pais e responsáveis) sempre contribuem. Sempre tem participação da comunidade”.*

Por outro lado, em outros três depoimentos, os professores relatam um cenário de negligência familiar, vulnerabilidades, violência, abuso de drogas e carências múltiplas.

P1: *“É uma comunidade de periferia, que não busca acesso à informação e eles são acomodados. Eles vivem dentro dos muros invisíveis. [...] São famílias carentes, são famílias, muitas vezes, negligentes. [...] A maioria não é participativa. Então, você tem que estar sempre estimulando, sempre incentivando e correndo atrás de estratégias para trazê-los para perto.”*

P2: *“A comunidade que a escola está inserida é uma comunidade extremamente carente, violenta, as nossas crianças estão inseridas num contexto de uso constante de drogas, violência de todos os tipos, desde a violência física, abuso sexual, o tratamento que as crianças recebem em casa, a gente vê o reflexo na escola. É uma comunidade bastante pobre, a maioria trabalha com reciclável mesmo, muitas famílias dependem do Bolsa Família. [...] Das escolas que eu já trabalhei, essa aqui é a que tem o contexto mais complicado. A gente vê que os alunos são bem vulneráveis, mas eles são carinhosos, são educados. A gente vê o reflexo da violência entre eles, na hora do recreio, mas, com a gente, eles têm uma gratidão tão grande, um respeito, um carinho.”*

P7: *“A gente tem uma evasão muito grande. Férias é um período complicado, porque tem muito roubo, furto de equipamentos, ou só para depredar mesmo. E a gente se entristece, porque é a própria comunidade, não é gente de fora que vem e faz. É uma comunidade carente, sim, mas uma comunidade que busca alternativas para sair dessas carências. Eles têm na escola um respeito muito grande, mas, por outro lado, têm questões sociais que fazem com que essa comunidade não entenda a escola como deles. Se entendesse a escola como deles, não fariam os saques. Então, a gente tem que trabalhar muito com eles sobre isso.”*

Subcategoria: formações

O objetivo desta subcategoria é identificar a participação dos professores nos cursos de formação do *Ler e Pensar* e de que forma isso pode contribuir com a prática docente em sala de aula. É importante ressaltar aqui que a participação nos cursos de capacitação, ofertados pela equipe do *Ler e Pensar*, é livre. Ou seja, o professor pode desenvolver o projeto sem ter se

inscrito nos cursos oferecidos na plataforma. A formação à distância é validada e certificada pela Universidade Tuiuti do Paraná e conta pontos para a progressão de carreira dos docentes.

Dos dez professores entrevistados, sete realizaram, pelo menos, um dos cursos ofertados na plataforma do projeto. A maioria deles, entretanto, conseguiu desenvolver várias das capacitações, quatro, seis e até oito. Todos eles relataram que os cursos contribuíram, de fato, com a aprendizagem, reciclagem de conteúdos e a prática em sala de aula. Alguns docentes disseram ainda que as leituras proporcionadas são bem embasadas e, inclusive, imprimem os textos para relê-los em outras oportunidades. O fato das capacitações proporcionarem horas para progressão na carreira também foi um tópico recorrente nas entrevistas.

P1: *“Eu fiz todos os cursos que estavam lá (na plataforma). Algumas coisas você consegue utilizar, trazer para sala, outras nem tanto. [...] Você vai se reciclando e melhorando. Os cursos contribuem com a minha prática em sala de aula, utilizar determinada matéria (jornalística) de uma forma que eu não usava, trazer atividades diferentes para os meus alunos.”*

P4: *“Eu dei conta de fazer uns oito (cursos). Porque esse ano é meu ano de progressão no Estado, peguei todos meus certificados e fui imprimindo, tinham vários do Ler e Pensar. [...] Eu gostei bastante de fazer os cursos. Tem gente que fala que curso à distância não vale nada, se você não estudar, não vale mesmo. Muitas coisas eu imprimir. Tinha textos enormes, eu gosto de escrever, de riscar, para usar depois. Tem uma pasta em casa etiquetada como ‘Ler e Pensar’, onde guardo todos os textos. [...] Uma coisa que é importante colocar é que eu só tenho 20 horas no Estado e não peguei aula extraordinária esse ano e ano passado, por questão de logística de família. E como não peguei essas aulas, resolvi aproveitar esse tempo para aprender a lidar com as novas tecnologias. Porque eu sei que têm colegas meus que têm quarenta aulas em várias escolas, então, para eles, ficaria inviável.”*

P9: *“Eu fiz alguns, mas tinha outros que gostaria de fazer. [...] Mas, os que eu fiz eram muito bons. Contribuíram bastante. Os que eu consegui, gravei os textos no computador, para poder ler com mais calma. Tinha leituras muito boas.”*

P10: *“Fiz seis (cursos). Sempre de temas que me interessam: inclusão, uso das mídias em sala de aula, leitura crítica da mídia, ensino híbrido. Eu fiquei bem gratificada, porque muitas sugestões eu apliquei em sala de aula.”*

De acordo com o currículo da Unesco (2013), o fortalecimento da alfabetização midiática e informacional entre os alunos depende que os próprios professores sejam alfabetizados em mídia e informação. Por isso, é tão importante que os educadores procurem se qualificar na área. Ainda segundo a Unesco, os professores alfabetizados em mídia terão capacidades aprimoradas de empoderar os estudantes em relação a aprender a aprender e a buscar a educação continuada, além de estarem contribuindo com o seu papel de defensores de uma cidadania bem informada e racional.

Com relação aos docentes que não conseguiram realizar os cursos de capacitação do *Ler e Pensar*, o principal motivo alegado foi a falta de tempo.

P7: “*O Ler e Pensar oferece formações hoje que exigem mais de você, tem que ter mais tempo, mais leitura. Eu ainda não entrei nesse ritmo. Hoje se exige mais do professor do que se exigiu lá atrás. Acho que o professor que se jogou bem no Ler e Pensar esse ano saiu com uma bagagem muito maior do que quem se jogava lá atrás.*”

Além disso, eles citam ainda uma sobrecarga de atividades, como o envolvimento em outros projetos; opção por não “levar trabalho para casa”, para poder se dedicar à família e ao lazer; e dificuldades para fazer as capacitações na própria escola, como mostra o depoimento abaixo:

P2: “*Não realizei os cursos porque eu divido minha vida pessoal da profissional, então eu tento limitar minha vida profissional ao tempo que estou na escola. Quando vou embora, tento viver minha vida fora disso. E na escola não tem como. Eu preciso conseguir um computador. A escola tem só um computador com internet. E aí você imagina, várias pessoas querendo usar, e eu fazendo curso.*”

b) O *Ler e Pensar* diante da desmaterialização

Esta categoria vai a fundo para compreender como o *Ler e Pensar* se reconfigura após a migração da *Gazeta do Povo* do modelo impresso para o online, com objetivo de trazer elementos que respondam à questão norteadora desta dissertação. Para melhor entendimento do processo, a categoria está dividida em quatro subcategorias: atividades desenvolvidas; tecnologias utilizadas; infraestrutura das escolas; e jornal em sala de aula.

Subcategoria: atividades desenvolvidas

Durante o ano de 2018, já no modelo digital, mas ainda em fase de adaptação, e mesmo a partir de limitações tecnológicas, como será visto adiante, os professores conseguiram desenvolver diversas atividades vinculadas ao *Ler e Pensar* com alunos do ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. A finalidade aqui é identificar os trabalhos realizados por meio do projeto, e, a partir disso, as possibilidades que o *Ler e Pensar* oferece para as escolas. Não será nesta subcategoria, todavia, que serão elencadas, em profundidade, as possíveis contribuições do uso das mídias em sala de aula, nem as tecnologias utilizadas para o desenvolvimento dos trabalhos referidos. Estes tópicos serão analisados em outras categorias e subcategorias ainda neste capítulo.

Dentre as possibilidades que a *Gazeta do Povo* oferece para a sala de aula, segundo o referido pelos próprios professores, estão: leitura de jornal, leitura coletiva de notícias, discussões diárias sobre o que é divulgado pela mídia, debates sobre temas agendados pelos meios de comunicação e contextualização do que é exigido pelo currículo. Neste sentido, os docentes relatam a utilização de notícias com gráficos e dados percentuais para ensinar matemática e previsão do tempo nas aulas de geografia, inserindo o jornal, de forma transversal, em diferentes disciplinas. Entretanto, o mais recorrente é a utilização do veículo de comunicação para abordar os gêneros textuais, que compreendem, entre outros formatos, notícias, crônicas, artigos de opinião e editoriais, todos eles contemplando o fazer jornalístico. Esta abordagem é trabalhada, especialmente, pelos professores do ensino fundamental II e médio.

P3: *“No ensino médio, eu trabalho crônicas, artigos de opinião e editorial, para auxiliá-los na hora de produzir textos, formar opinião, argumentos, essas coisas. No ensino fundamental, eu vou trabalhar mais com a linguagem visual do jornal, charges, tirinhas, notícias. E a Gazeta do Povo ajuda muito nisso. [...]”*

P7: *“[...] Outra coisa que acaba conduzindo a gente para o Ler e Pensar são os gêneros textuais que você tem como indicativos de gêneros curriculares. Então o 9º ano, por exemplo, trabalha com crônicas e artigos de opinião. Trabalhar com artigo de opinião e crônicas vinculadas ao jornal é a melhor coisa do mundo. E você constrói em cima daquele texto. Você não vai para o livro didático pegar aquele texto que está velho, você pega o texto que está vivo, que acabou de sair no jornal. Isso faz o ensino de língua ter mais sentido para o aluno.”*

Entendendo o jornalismo enquanto prática que busca reconstruir a realidade social diária (GADINI, 2007), os docentes relatam a utilização de textos jornalísticos em sala de aula como forma de aproximar os estudantes da realidade que os cerca, o que contribui em dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

P3: *“[...] O jornal entra mais como uma alternativa de linguagem. A linguagem jornalística, a complexidade de textos, temas e discursos presentes no jornal faz a audiência dele também estar presente em sala de aula. Jornal é um instrumento mais vivo, a linguagem jornalística é muito mais próxima da realidade. A própria crônica, que é um gênero jornalístico, parece que apanha um pedaço da realidade. Eu acho que a capacidade do jornal ser um texto muito vivo, faz a necessidade de tê-lo em sala de aula.”*

P5: *“[...] Eu acho a linguagem jornalística muito mais próxima das crianças, você pode atingir elas de uma maneira muito mais fácil do que a partir de uma linguagem coloquial. [...] É essa questão de colocá-las atualizadas com o mundo, porque o livro didático não traz coisas tão atuais.”*

P6: “[...] Resolvi trabalhar com o Ler e Pensar para ter o jornal em sala de aula, acho uma ferramenta útil para gente [...]. Às vezes, você vai trabalhar um conteúdo, o aluno abre o livro e fala ‘mas o que eu quero com isso?’ Mas se ele pega o jornal, ele vê que isso pode estar presente no dia a dia dele, por onde ele passa, então ele começa a se interessar por isso.”

P7: “[...] O Ler e Pensar trabalha com o texto social e, para mim, professora de Língua Portuguesa, isso é fundamental no meu trabalho. É o texto descolado desse texto acadêmico, é o texto circulando, o texto que tem função, que tem leitor. [...] O seu texto tem que ser lido por alguém, ele tem que ter uma função social. O texto jornalístico tem uma funcionalidade que dá para o aluno a noção de como é importante você saber ler e escrever.”

Durante as entrevistas realizadas com os educadores, apenas um deles relatou que a discussão sobre os assuntos pautados pela mídia acontece todos os dias em sala de aula, a partir do que é trazido pelos próprios alunos.

P1: “A questão da discussão em sala é todo o dia, então a gente discute sobre as notícias que eles viram [...]. Tanto que se você entrar na minha sala, eles vão discutir política com você, do jeitinho deles, a questão da segurança, educação, corrupção.”

De acordo com Borges (2019), o que o *Ler e Pensar* espera do professor é justamente isso, que ele não tenha que parar o que está fazendo para trabalhar com o projeto, e sim que ele concilie as atividades do projeto àquelas que já precisa executar.

Teve algum professor que conseguiu não falar do massacre de Suzano⁵⁵ nesses últimos dias? Todo mundo foi obrigado a comentar sobre o assunto com os alunos, eles querem falar disso. Não tem como o professor fugir de determinados assuntos que estão na mídia. E se não tem como ele fugir, por que não olhar a oportunidade de associar a conteúdos e debates que são importantes? [...] Tem temas da mídia que precisam ser discutidos na escola, sim. A escola não está apartada, ela precisa entender que existe realidade extra muros. (BORGES, 2019).

Ainda segundo a superintendente, o projeto quer possibilitar o protagonismo do aluno, que ele tenha voz, não é só o professor que deve falar em uma sala de aula. Neste sentido, a comunicação é entendida como um eixo transversal a ser trabalhado pelas escolas, como forma de ampliar as condições de livre expressão e participação dos jovens (SOARES, 2011). Sobre esse assunto, o professor P3 comenta que, independentemente do assunto fomentado, não

⁵⁵ A entrevista com Ana Gabriela Simões Borges, do Instituto GRPCom, foi realizada no dia 18/03/2019, cinco dias após dois ex-alunos de uma escola estadual em Suzano, no interior de São Paulo, invadirem e matarem dez pessoas, sendo nove na instituição escolar.
Ver em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/atiradores-invadem-escola-e-matam-estudantes-na-grande-sp-7zlh8io4loox5ts9m8estl7fl/>

cortaria uma discussão, entre alunos, iniciada em sala de aula. Ele diz também que costuma utilizar o jornal para “leitura pela própria leitura” e deixar que o estudante fomente discussões.

P3: *“Eu gosto de usar o texto sem pretexto, o texto pelo próprio texto mesmo e deixar que o aluno faça a parte dele. Trabalhamos muito com roda de conversa, então nós lemos o jornal e, durante o leitura, o próprio aluno fomenta discussões. [...] Eu tenho um projeto chamado Jardim Secreto na escola, às vezes sentado em círculo, às vezes deitado no colchão. Na minha aula, o aluno tem autonomia e liberdade para estar um pouco mais em evidência do que propriamente a minha organização.”*

O *Ler e Pensar* foi utilizado em sala de aula a partir de uma perspectiva instrumentalista de educação com os meios, conforme delimita Rivoltella (apud FANTIN, 2006). Dessa forma, os professores utilizaram os aparatos tecnológicos para apresentá-los aos alunos e ensiná-los a lidar com eles, também em uma visão de inclusão digital, além de empregarem as mídias em sala para diversificar e reinventar a didática.

P4: *“Estamos fazendo pesquisas em sala. Os alunos pegam o celular deles e fazem as pesquisas a partir de um link que eu passo. Claro que tudo relacionado ao conteúdo. [...] Às vezes, eu trago vídeos. Porque é uma linguagem que eles se identificam bastante. [...] Eu pedi para eles um trabalho que deveria ser apresentado em Power Point, e não em cartolina, e eles não sabiam utilizar o programa. Entre eles, eles foram se ensinando. Tem recursos no próprio celular. A gente acabou aprendendo juntos. O conteúdo foi trabalhado de uma forma diferente. Surgiu muito efeito, a gente gostou muito do resultado.”*

P8: *“As crianças assistiram muitos vídeos, trouxe reportagens em vídeos para a sala de aula também.”*

P10: *“Eu preciso falar sobre o uso correto do teclado. O trabalho vem muito antes. Eles não sabem dar espaço, mudar a letra, acentuar as palavras no computador. Então, eu preciso começar do básico. [...] Depois, ensinar como salvar o arquivo, como mandar por e-mail.”*

Os professores também utilizaram os meios de comunicação em um contexto produtivo, possibilitando que os estudantes produzissem as próprias narrativas de mídia. Neste sentido, as crianças e adolescentes, a partir de leituras de textos jornalísticos da *Gazeta do Povo* e outros veículos, criaram notícias, materiais de divulgação, vídeos, *podcasts*, murais, paródias, recados sonoros, divulgados nos aparelhos de som das instituições, e campanhas de conscientização, realizadas dentro e fora dos muros das escolas.

Como vimos, Orofino (2005) defende que os materiais de comunicação produzidos pelos estudantes devem ser elaborados a partir de uma natureza mais crítica e reflexiva, trazendo à tona questões que fazem parte do cotidiano da escola, como o *bullying*, e da comunidade local, além de iniciativas voltadas à preservação do meio ambiente. Os professores

têm caminhado neste sentido. Nas entrevistas, evidenciou-se que as questões voltadas ao meio ambiente e sustentabilidade são uma preocupação recorrente entre os docentes. Tanto que dos dez educadores, três deles relataram a criação de hortas nas escolas, onde o que é produzido vai para a merenda dos alunos, além de, eventualmente, ser levado para a casa das famílias e de funcionários. Dessa forma, as matérias da *Gazeta do Povo* que abordam essa temática, somadas a notícias sobre alimentação saudável, são bem quistas pelos educadores e, rotineiramente, utilizadas em sala.

O professor P6 desenvolveu um trabalho com os alunos sobre desperdício e consumo consciente de alimentos. Segundo ele, a consulta de material de apoio sobre o assunto foi realizada inteiramente no banco de notícias da *Gazeta do Povo*. O armazenamento e consulta de notícias em um banco de dados é uma das possibilidades oferecidas pelo webjornalismo, segundo Palacios (2014). A partir da leitura das notícias, professor e estudantes promoveram debates sobre o tema e elencaram medidas que eles próprios poderiam efetuar para conscientizar a população sobre o desperdício de alimentos. Eles, então, desenvolveram um panfleto educativo, que foi entregue pela turma em feiras livres, após as aulas. Além disso, também confeccionaram um livro de receitas intitulado “Ler e Pensar na Cozinha – Cozinhando com Sustentabilidade”, com dicas para reaproveitar alimentos. Segundo o educador, essa iniciativa aproximou os pais e responsáveis da escola, que se motivaram na produção do livro e contribuíram com as receitas divulgadas. Os alunos também ministraram palestras sobre o assunto para as outras turmas escola.

Outro tema gerador para produção de conteúdo em mídia foi o *bullying*. A professora P8 utilizou dois artigos veiculados na *Gazeta* para embasar seu trabalho, foram eles: “A cultura de paz precisa de uma educação para a paz⁵⁶”; e “A Pedagogia e a luta contra o *bullying*⁵⁷”, segundo ela, por meio das leituras e discussões em sala, foi possível “refletir, sensibilizar e conscientizar sobre esse ato de violência”.

P8: “Sobre o *bullying*, foram feitos podcasts, vídeos, textos, (os alunos) produziram cartazes, um mural interativo na escola – ‘O que você faria para contribuir por uma cultura de paz’? Fizemos uma paródia que apresentamos para outra escola, fizemos uma chamadinha de som na escola, (eles) entrevistaram os pais sobre o assunto e mandaram o conteúdo para mim por WhatsApp. Envolveu muito a família. A paródia postamos no Facebook da escola, divulgamos no Youtube, e foi além da comunidade escolar. Teve um vídeo que teve mais de mil

⁵⁶ Ver em: www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/a-cultura-de-paz-precisa-de-uma-educacao-para-a-paz-8cydk563lmxztes8lceyg34um/?fbclid=IwAR2l_Tk4pzgdD3F9xI5EBG8LZKuwP15OQVTaqQ_aFB7-jR8dg6FbmFAZIYO

⁵⁷ Ver em: www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/pedagogia-e-luta-contr-o-bullying/?fbclid=IwAR18YCIk9jf9SxYY7OasR2njsINRGO1ydRVKqjE9-1jIMjkJDAYcO-PzpmU

visualizações. [...] Foi um trabalho que teve resultados, teve casos de bullying que a gente identificou, foi um trabalho bem gratificante.”

As duas turmas de 4º ano do professor P5 também desenvolveram campanhas contra o *bullying*, a partir de leitura e discussões de matérias da *Gazeta do Povo* sobre intolerância religiosa e racial, por exemplo. Os alunos criaram a campanha “BAN – *Bullying* Aqui Não” e passaram em todas as salas da escola para divulgar a campanha.

Alguns professores conseguiram produzir, junto aos alunos, materiais que os aproximassem da comunidade local, em uma perspectiva de cidadania.

P2: *“Esse ano, conseguimos produzir um exemplar do jornal da escola. Por conta de verbas e outras coisas mais, eu não consegui fazer a segunda edição. [...] Nós vamos fazer a segunda edição ano que vem, nem que eu tenha que tirar dinheiro do meu bolso. [...] Eles vão falar de tudo que acontece na escola e na comunidade. Deles mesmos se ligarem sobre o que está acontecendo no bairro, filmarem, fotografarem.”*

P3: *“Nós fizemos um jornal. Eu procurei que eles utilizassem da linguagem jornalística que tiveram acesso para produzir o jornal com interesse da própria comunidade e da escola. Fizemos isso ano passado, fizemos esse ano.”*

P10: *“Este ano, teve uma creche do bairro que foi assaltada e eles (os alunos) chegaram em polvorosos na sala para me contar. E eu disse que eles, enquanto jornalistas, teriam que ir até lá para saber o que exatamente aconteceu. Então, nós fomos e fizemos as entrevistas com as pessoas que estavam envolvidas.”*

Outros assuntos norteadores para discussões e proposição de atividades, a partir de notícias divulgadas na *Gazeta do Povo*, foram, conforme relataram os professores entrevistados: *fake news*, eleições, greve dos caminhoneiros, Copa do Mundo e a questão da vacinação. É importante ressaltar ainda que uma das linguagens jornalísticas muito utilizada em sala de aula são as *charges*, que despertam o interesse das crianças e adolescentes.

Subcategoria: tecnologias utilizadas

Nesta subcategoria, vamos conhecer quais aparatos tecnológicos os professores utilizaram para desenvolver o *Ler e Pensar* durante 2018, segundo ano em que o projeto migrou para o formato digital. Neste sentido, é possível perceber que, enquanto alguns educadores, de acordo com a infraestrutura que as escolas oferecem, se posicionaram no projeto a partir das particularidades do jornalismo online, outros se encontram em um processo de adaptação e outros ainda não migraram para o modelo digital, seja por razões de preferência, ou,

principalmente, por conta da infraestrutura das instituições, tópico que será delineado na próxima subcategoria.

Dos dez educadores entrevistados, foi possível notar que dois deles migraram, de fato, para o jornal digital em sala de aula, compreendendo o webjornalismo com as particularidades que o definem e considerando os estudantes como “nativos digitais”. Os alunos do professor P6, por exemplo, acessaram ao conteúdo da *Gazeta do Povo* via *tablets*, em uma sala destinada para isso; em projeção, no laboratório multimídia, para leitura em conjunto e debates; pelos computadores de mesa, no laboratório de informática. Para este docente de ensino médio,

P6: *“Com a transição para o digital ficou bem mais prático, para falar a verdade. Para trabalhar e discutir é bem mais fácil. [...] Aqui (na escola) a gente tem wi-fi espalhado para todo lado. Se a escola estiver preparada para isso, é uma maravilha.”*

A professora P8 também conseguiu utilizar, em sua prática com o jornal, diversos aparatos tecnológicos. Segundo ela, em alguns momentos, os alunos foram ao laboratório de informática e, em outros, o trabalho foi realizado na própria sala de aula, com *netbooks* e projeção através do aparelho de *data-show* ou pela televisão, nesse caso, com a notícia previamente escolhida e salva em *pendrive*. Outros recursos utilizados foram o próprio celular da professora, ou ainda o *tablet* da escola, que serviram para que as crianças gravassem vídeos, áudios e fizessem fotografias.

P8: *“Na época do impresso, eu achava mais limitado. [...] Hoje, acho que estamos indo mais além. Naquela época, não tinha estímulo para outras ferramentas. [...] Acho que o digital estimula muito a prática de tecnologia, de usar o computador, o celular, o tablet. Eu gosto de trabalhar assim, então, para mim, está sendo muito bom, não sei para os outros professores.”*

Para conseguir efetivar o trabalho em sala de aula com as tecnologias digitais, a professora buscou capacitação. Ela realizou vários cursos na área, além dos ofertados pelo *Ler e Pensar*.

P8: *“Eu fiz muitos cursos, sempre busquei me qualificar. Fiz curso de Tecnologia na UTFPR, o que eu me interessei, vou atrás. A Prefeitura (de Curitiba) tem uma equipe excelente nessa área, com cursos de edição de vídeo, edição de áudio, stop motion, tinha muito curso, eu fazia todos. E isso me ajudou muito.”*

Um dos cursos realizados pela educadora abordou o uso da lousa digital como recurso pedagógico, no entanto, ela diz não ter utilizado a lousa durante o ano de 2018, apesar da escola possuir uma.

P8: *“Uma coisa que queria ter usado e não usei foi a lousa digital. Eu fiz o curso da lousa, sei mexer na lousa e pretendo trabalhar ano que vem. A escola tem e está fechada na caixinha.”*

Em 2017, primeiro ano da virada da *Gazeta do Povo* do formato impresso para o digital, conforme relata a superintendente do Instituto GRPCom, Ana Gabriela Simões Borges, por solicitação dos professores, a equipe do *Ler e Pensar* manteve o Bolo (Boletim de Leitura Orientada) no formato impresso, apesar de ter modificado a periodicidade do material de apoio pedagógico, que passou de quinzenal para mensal. O ano de 2018 marca, então, o início do *Ler e Pensar* no formato digital, quase que em totalidade, isso porque alguns professores receberam, em suas casas, a *Gazeta* impressa dos finais de semana, apropriando-se deste material para uso com os alunos, como veremos a seguir. Sobre a *Gazeta* impressa, durante as entrevistas, quatro, dos dez educadores entrevistados, disseram que nunca chegaram a receber o material, inclusive, desconheciam este recurso, o que foi uma surpresa para a superintendente do Instituto GRPCom. Para Borges (2019), todos os professores estariam recebendo o material em suas casas. Ela disse ainda que, a partir do ano de 2019, os docentes que integram o projeto deixarão de receber a *Gazeta do Povo* do final de semana, restringindo a assinatura deles ao conteúdo online do veículo. Assim, o *Ler e Pensar* deixa de ser um projeto predominantemente digital, para integralmente digital.

Como a transição é, ainda, muitos recente, a palavra mais utilizada pelos professores durante as entrevistas foi “adaptação”. O professor P6, por exemplo, começou a trabalhar com o projeto de maneira multimídia em 2018, e não em 2017, primeiro ano de desmaterialização.

P6: *“Ano passado, eu xeroquei e imprimir muita matéria [...]. Esse ano que eu comecei a trabalhar com o multimídia.”*

A impressão das notícias da *Gazeta do Povo* é um recurso, ainda, muito utilizado pelos professores. Eles recorrem a isso para conseguir efetivar o projeto, mesmo sem a infraestrutura necessária, ou também por considerarem que as crianças “precisam” ter contato com o material físico.

P2: *“E como eu faço? Aqui, internet não tem, wi-fi não funciona [...]. Quando eu consigo um tempo na minha permanência, vou em busca das notícias e faço xerox para os alunos. E quando eu consigo agendamento, quando o data-show está funcionando, eu consigo passar as matérias para eles dessa forma também. [...] Pela dificuldade que meus alunos têm e uma dificuldade de compreensão muito grande, eu tenho muita necessidade de estar escrito no papel, eles precisam olhar, eu leio, depois eles leem, a gente marca as partes principais, interpreta de várias maneiras diferentes, os pontos de vista de cada um deles [...]. Eu preciso ter aquele*

registro no caderno. [...] Então, pela necessidade dos meus alunos, eu preciso de algo físico e concreto. Eu tenho essa demanda de conseguir o computador, conseguir internet, fazer o trabalho de formatação e fazer a impressão para eles. Então, é um gasto para a escola, é um gasto do meu tempo.”

P4: *“A Gazeta foi para sala de aula assim. Muitas vezes, eu acabava imprimindo o material e levava para a sala para eles fazerem a leitura.”*

P5: *“Algumas matérias eu imprimia, porque eu achava interessante os alunos manusearem. [...] O dia que a internet não pega, a minha carta na manga, eu já pré-selecionei o texto, mando para a direção e peço para que eles imprimam uma cópia ou duas para poder passar com as crianças. Aí volta a ser coisa impressa, não é o online que seria o intuito da Gazeta. [...] Eu estou num processo de adaptação.”*

P9: *“A criança tem que manipular, o virtual fica muito vago para criança. Por isso, eu apresentava o jornal de outras formas. Imprimia algumas matérias [...]”*

Além da impressão das notícias, outra maneira encontrada pelos educadores para trabalhar com o conteúdo da *Gazeta* digital, mas de forma *off-line*, é a partir da projeção dos conteúdos em *data-show* ou pelos aparelhos de televisão disponibilizados em sala de aula, e salvos, previamente, em *pendrive*. Este recurso é utilizado, por alguns, como um “plano B”, ou seja, caso a internet não funcione, eles partem para a projeção *off-line*, ou ainda como a única forma possível, diante da infraestrutura das instituições. Para garantir que consigam, efetivamente, trabalhar com o que foi previsto, alguns docentes optam por levar o próprio *notebook* para a escola. Para Borges (2019), essa não é maneira ideal para trabalhar o *Ler e Pensar* no formato digital, todavia, para muitos deles, é a única forma possível, até o momento.

Ocorre que a execução do projeto nesses formatos quebra quase que, integralmente, o contato dos alunos com o jornalismo multimídia, que é uma transformação por que passam os veículos de comunicação do Brasil e do mundo. A partir de um olhar mais aprofundado, é possível perceber que, mesmo nas condições mais próximas das ideais, ou quando os estudantes têm acesso ao conteúdo de forma individualizada, as potencialidades do webjornalismo são utilizadas, ainda, de forma muito incipiente pelos professores, neste caso, não por opção deles, mas por uma limitação do próprio *Ler e Pensar*.

Santaella (2013) afirma que as experiências de leitura em meio impresso e digital são distintas, troca-se o manuseio e folhear das páginas pela leitura a partir de cliques. Além disso, a leitura nas telas eletrônicas é também uma edição, em que o próprio leitor, ou navegador, produz uma sequência própria cada vez que lê, diferentemente do texto impresso, que é dado por completo. A internet é, como vimos, altamente flexível e a hipertextualidade que ela traz permite ao leitor seguir diferentes percursos de leitura que respondam ao seu interesse particular

(CANAVILHAS, 2014). O leitor das telas eletrônicas recebe até uma denominação própria – Santaella (2013) o chama de “leitor imersivo”. Todavia, essas potencialidades esbarram no bloqueio de notícias da *Gazeta* para os estudantes. Os professores, sim, têm acesso ilimitado, as crianças e adolescentes, não. Dessa forma, eles não podem navegar pelo site da *Gazeta do Povo* com liberdade e fazer opção pelas notícias que querem ler. O acesso acontece, muitas vezes, da mesma forma que no impresso, uma notícia específica é dada por completo, e eles fazem a leitura do conteúdo escolhido, geralmente pelo professor, minimizando o protagonismo do aluno, que o projeto diz buscar.

Ainda sobre as potencialidades do meio digital, os docentes relatam que a busca da notícia a ser trabalhada em sala de aula foi facilitada com a *Gazeta* online. Isso porque, basta que eles, na página inicial do veículo, digitem o termo que procuram para, então, terem acesso aos conteúdos pesquisados. Portanto, uma característica da internet que passa, de fato, a ser utilizada, é a memória, ou seja, a possibilidade que a internet tem de ser um verdadeiro banco de dados (PALACIOS, 2014).

Para Borges (2019), em condições ideais, o *Ler e Pensar*, após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*, deveria ser trabalhado no local em que o professor já está, sem que houvesse necessidade de direcionar os alunos para um laboratório de informática, por exemplo. Ela diz só acreditar em “dispositivos móveis”, dessa forma, o ideal seria que cada aluno tivesse acesso no seu próprio aparelho. Neste sentido, um dos apontamentos que pode ser feito aqui é que, como vimos, a maior parte dos professores envolvidos com o projeto lecionam para crianças do ensino fundamental I, que têm, em média, até onze anos de idade. Este público não costuma ter acesso facilitado ao celular, mesmo os provenientes de uma classe econômica mais favorecida. Já os alunos do ensino médio, segundo relataram os professores, em sua maioria, têm aparelho celular e utilizam o dispositivo na escola. No entanto, muitos deles não possuem recursos para ter *wi-fi* no celular, e algumas escolas não garantem esse acesso.

P3: “À medida que meus alunos têm celular com internet disponível em sala, eles mesmo usam. Eu faço questão. [...] Acontece que, a maioria dos meus alunos tem celular, mas falta o crédito para rodar a informação.”

P1: “A gente pensa que todo mundo tem acesso à internet, não tem. [...]. Porque eles (a equipe do *Ler e Pensar*) falam em plataforma digital, falam em jornal online. Mas a impressão que eu tenho é que eles só lembram da classe que tem acesso, mas esquecem que a grande maioria, da nossa realidade, dessa região periférica, não tem acesso à internet. Os alunos só vão ter onde? Quando eles vão para a escola. E a partir do momento que a escola não tem [...].”

O fato dos alunos não possuírem *smartphones* com acesso à internet, além das escolas não oferecerem *wi-fi* em todos os ambientes e, principalmente, aos estudantes, faz com que muitos professores optem por executar o projeto no laboratório de informática, nesse caso, estritamente relacionado aos docentes que trabalham em instituições em que computadores e internet funcionam. No entanto, nessas situações, ou ainda quando os alunos são direcionados a outros ambientes para projeção das notícias, o deslocamento da sala de aula até esses espaços é um dos pontos em comum no discurso dos professores entrevistados. Neste sentido, eles lembram quando a *Gazeta do Povo* era impressa e, assim, podiam trabalhar com o conteúdo na própria sala.

P1: “[...] Temos uma sala de projeção. Então, vamos lá uma vez por semana para trabalhar o online. [...]. Antes era mais prático, a gente tinha na mão, né? Estava ali, levava para sala e fazia o trabalho. E a partir do momento que eu não tenho mais, que eu vou ter que sair da minha sala, você precisa ter um grau de disciplina, tem que ensiná-los, senão a turma vai lá para fazer ‘fervo’. [...] Meus alunos já estão acostumados a sair da sala, porque a gente faz isso direto, então eles já têm uma maturidade, eles já conseguem. Mas não é fácil. Creio que foi por isso que alguns professores acabaram desistindo do projeto.”

P4: “[...] Semana passada, eu levei os alunos para sala de informática, dos 15 computadores, seis estavam funcionando. Aí fica impraticável, ainda mais numa sala de 30 alunos. [...]. Você planeja, faz tudo certo e aí não funciona certinho. Acaba que cansa, né? As meninas (funcionárias) vão lá e deixem tudo certo. Quando chegam os alunos, a internet cai. Você perde uma aula toda nisso. Então, a logística dificulta muito, e por isso, acabo preferindo ficar na sala de aula mesmo.”

P9: “[...] Eu acho que é difícil por conta que, às vezes, não está funcionando a internet e a gente só tem aquele dia para trabalhar, levo as crianças na informática e, então, preciso mudar todo meu planejamento.”

Segundo Bradshaw (2014), a internet oferece instantaneidade ao jornalismo, a partir da atualização constante de conteúdos, sem a necessidade de que o receptor esteja, naquele exato momento, em contato com o veículo de comunicação, como acontece na TV e no rádio. Essa atualização constante de notícias, além de impor pressão aos jornalistas (ADGHIRNI, 2011), que passam a ser cobrados por velocidade e urgência na divulgação dos materiais, e ainda um conteúdo bem apurado e redigido, permite que o leitor se informe de forma muito mais veloz do que em outrora. No entanto, a transição do *Ler e Pensar* para o digital, ao invés de contribuir com a dinamicidade das notícias em sala, em alguns casos, reduziu a periodicidade do projeto, como relata o educador:

P5: “O acesso à *Gazeta online* por essas questões de suporte tecnológico ficou muito mais complicado. Tanto que a periodicidade diminuiu bastante. [...] Depois que o *Ler e Pensar* se

tornou eletrônico, por conta das dificuldades de logística, a gente tem trabalhado o projeto uma vez a cada 15 dias, uma vez por mês. Antes, nosso projeto era semanal.”

P1: *“Hoje, a gente trabalha com o projeto uma vez por semana, antes era todo dia. Porque é no fim de semana que vem o jornal e a gente vê o jornal online uma vez por semana, na sala de projeção. Às vezes, a notícia já não está tão fresquinha.”*

Há ainda os professores, que mesmo com a transição da *Gazeta do Povo* para o digital, não migraram, ou migraram, de maneira muito restrita, a este formato. É o caso do educador P3 que desenvolveu o *Ler e Pensar*, muitas vezes, a partir do próprio banco de dados. Ele guarda na escola uma série de exemplares da *Gazeta do Povo*, que acumulou ao longo dos anos, e também de outros veículos, resistindo ao trabalho com o jornal no formato impresso.

Algumas educadoras relataram que, às segundas-feiras, costumam promover discussões com os alunos, a partir do que é publicado no jornal semanal, recebido aos finais de semana. Elas também disseram que, após a leitura que realizam, deixam o jornal nas escolas, por entenderem que a publicação deve ser de uso coletivo da instituição e não ficar restrita a elas ou aos seus alunos. Por fim, destacaram o interesse das crianças e adolescentes pela edição semanal.

P7: *“[...] Às segundas-feiras, faço uma leitura do jornal semanal com a turma e passo o jornal para eles verem, enquanto isso, dou minha aula. [...] Sempre tem algo que salta aos olhos dos alunos. Ou é o editorial, ou a crônica, ou a charge. E mesmo porque você tem numa sala de aula interesses múltiplos. Toda semana eu trazia o jornal para circular na turma. Todos se interessavam, eles pediam para tirar cópia.”*

P4: *“A Gazeta vem impressa na minha casa, no sábado ela chega e, na segunda-feira, trago para escola. Fica na sala dos professores, terminando aquela semana, vai para a biblioteca, para que qualquer um possa usar. [...] Ter esse material na escola é importante. Eu penso que, se eu estou no *Ler e Pensar*, a escola toda pode ter acesso. [...] Não sou só eu que utilizo, a professora de Geografia, por exemplo, ela gosta muito, porque como ela trabalha a questão ‘mundo’, o jornal tem informações mais atualizadas.”*

P10: *“Principalmente, na segunda-feira, eu trago o jornal que recebo no fim de semana. E algumas notícias que têm ali, têm a ver com que eu estou trabalhando, então falamos sobre ela.”*

O trabalho com o *Ler e Pensar*, durante o ano de 2018, pela professora P7, foi realizado, exclusivamente, a partir dos exemplares da *Gazeta* recebidos no final de semana. Dessa forma, embora o veículo tenha migrado para a plataforma online, neste período de adaptação, ainda há educadores que se mantêm atrelados ao jornal impresso.

P7: “*Não fomos para o digital. E aí acho que a culpa não é dos alunos, acho que a culpa é minha. [...] Eu não consegui absorver o digital como deveria. [...] Tem a limitação da escola aliada à minha culpa de não abraçar o digital, talvez eu tenha uma resistência, ou uma dificuldade.*”

A educadora P7 define a transição da *Gazeta do Povo* para o digital como um “choque”. A professora P1 também relata que a virada digital aconteceu de forma muito abrupta.

P7: “*O meu sonho é que a gente pudesse alinhar as duas formas. Que nessa transição, não fosse tirado o impresso. Que a gente pudesse ir se acostumando a viver sem o impresso. Para mim, foi um choque. Para mim, foi difícil. Tanto é que eu acho que eu perdi e meus alunos também.*”

P1: “*Tudo isso foi muito rápido. Simplesmente, eles (da equipe do LeP) chegaram e falaram ‘não vai ter mais jornal impresso’. E a gente teve que se readaptar. E isso, para mim, na minha realidade, deu uma quebra muito grande, por causa da gente tentar se readaptar sem ter o laboratório de informática para usar.*”

Segundo Santaella (2013), a sociedade passa pela mais profunda revolução midiática da história. E, de acordo com Dizard (2000), sem conceder tempo para que as pessoas avaliem como podem se adaptar a esse ambiente, diferentemente do registrado com a introdução de outras tecnologias de mídia, como o rádio e a televisão, que foram inseridas de forma mais lenta e gradual. Com isso, exige-se, também do professor, uma adaptação veloz a esta nova cultura.

Subcategoria: infraestrutura das escolas

Neste tópico, queremos evidenciar as condições que as escolas da rede pública oferecem aos professores se inserirem na cultura digital, a partir do depoimento dos próprios docentes, além de registrar a persistência deles em se manter no *Ler e Pensar*, mesmo com a escassez de recursos. Neste sentido, os professores relatam falta de manutenção nos laboratórios de informática; *wi-fi* que não funciona em sua sala de aula; internet de má qualidade, ocasionando constantes “quedas” no serviço; computadores sucateados, defasados, lentos ou até mesmo estragados.

P2: “*Aqui é uma comunidade que foi esquecida, esqueceram esse lugar. [...] O laboratório de informática tem um data-show e uns 20 computadores que não funcionam, porque estão totalmente sucateados, com aquelas telas antigas, o CPU não roda [...].*”

P7: *“Uma coisa que atrapalha muito é a estrutura que a gente tem, do acesso à internet na escola. Temos uma sala de informática, mas o acesso é bem complicado, não é sempre que a internet funciona, nossos computadores têm um acompanhamento de manutenção bem ruim, então temos vários computadores que não funcionam. E nossas turmas são bem grandes, para trazê-los todos aqui é inviável.”*

O educador P3 destaca que os computadores das escolas têm uma vida útil menor do que os de uso pessoal, justamente, por serem utilizados por várias pessoas de maneiras diferentes. Além disso, o professor P5 lembra que as tecnologias tornam-se defasadas cada vez mais rápido, e as escolas não conseguem acompanhar esse ritmo.

Todavia, mesmo distante das condições ideais, os professores, a partir de vontade própria e esforço pessoal, insistem em trabalhar com as tecnologias de comunicação nas escolas.

P1: *“A gente não tem condições mesmo. Tenho falta de materiais, falta de recursos, mas não é por isso que eu vou deixar de fazer. O salário é baixo. Mas eu vou fazer a minha parte, como eu posso e até além, em respeito aos meus alunos, porque eles têm direito a uma escola gratuita e de qualidade, que a gente sempre defende e eu faço parte disso.”*

P8: *“Os computadores não funcionam muito bem. Mas, quando eu vou para lá (laboratório de informática), sempre consigo usar. O pessoal reclama muito que não consegue. Eu não vejo problema de usar porque sempre trabalhei no limite de recursos, e muitas pessoas só querem trabalhar quando está tudo 100%.”*

Neste cenário de múltiplas defasagens, a escola em que leciona o professor P6 se destaca como um possível modelo a ser implantando em outras instituições escolares. Trata-se do Colégio Estadual São Cristóvão, localizado em São José dos Pinhais (PR), região Metropolitana de Curitiba. O colégio conta com laboratório de informática; laboratório multimídia, com projetor e som; e um espaço, com temática digital e *puffs* coloridos, para uso dos 32 *tablets* que a instituição oferece. Além disso, são 14 *data-shows*, permitindo o uso simultâneo por diversos docentes; e mais 25 *notebooks*, que chegaram em 2018 para utilização em sala de aula. Por fim, há um funcionário qualificado, que auxilia os professores no emprego das tecnologias.

c) O *Ler e Pensar* a partir do jornal impresso

Durante 18 anos, os professores participantes do *Ler e Pensar* utilizaram o jornal impresso para desenvolver atividades pedagógicas junto aos alunos. No entanto, quando a *Gazeta do Povo*, suporte para o projeto, migra do impresso para o digital, o *Ler e Pensar*

também precisa transformar suas lógicas de funcionamento. O novo formato, no entanto, é muito recente e, segundo a própria superintendente do Instituto GRPCom, Ana Gabriela Simões Borges (2019), ainda não está consolidado. Diante deste contexto, nas entrevistas com os educadores, eles relataram algumas perdas nessa transição, entre elas, principalmente, o recebimento de exemplares da *Gazeta* todos os dias nas escolas, o que permitia que outros professores também utilizassem o material, além da facilidade, por estar “em mãos”, de inserir o conteúdo midiático diariamente em sala; a manipulação do material físico que, por si só, já era um atrativo para os alunos; a democratização do acesso ao jornal, a partir da leitura pela comunidade e pela família; e a limitação da escolha das notícias a serem trabalhadas em sala pelas crianças e adolescentes, restrita à preferência dos professores. Neste sentido, esta categoria se subdivide nas duas práticas do formato impresso que eles mais sentem falta no digital: a escolha das notícias pelos alunos; e a democratização do acesso.

Subcategoria: escolha dos alunos

A escolha das notícias pelos próprios educadores, sem que haja participação do aluno, é uma das queixas frequentes com relação à transição do *Ler e Pensar* para o formato digital. Segundo os professores, essa prática reduz o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, protagonismo que é, justamente, uma dos objetivos da inserção da comunicação em sala de aula, contribuindo com a abertura dos canais de expressão, participação livre dos educandos e educação dialogal, conforme abordado em Freire (1983).

P5: “*Os alunos não têm acesso ao jornal em sala. Então, o acesso democrático deles mesmos procurarem no jornal, não existe mais. A gente trabalhava, às vezes, assim: ‘escolha sua matéria favorita no jornal e fale sobre ela’. Hoje em dia, a gente não consegue fazer isso. [...] Então, a questão é essa, eu escolho, eu seleciono e o protagonismo das criança é nenhum. Eu gostaria muito que elas voltassem a ser protagonistas na pesquisa, para saber o que vai interessar a elas.*”

P9: “*Eu gostava do jornal impresso porque não era eu que escolhia, eu nunca escolhia uma notícia para as crianças.*”

P10: “*Eu costumava deixar a caixa de jornal no chão, deixava eles escolherem o jornal e ler o que quisessem.*”

Subcategoria: democratização do acesso

Em um contexto de ubiquidade dos meios de comunicação (SANTAELLA, 2013), democratizar o acesso à mídia faz parte, inclusive, do fortalecimento da democracia, especialmente em países marcados pela desigualdade socioeconômica. No Brasil, por exemplo, o contato com os bens culturais é privilégio de uma minoria de convertidos, o que colabora para a formação de uma sociedade “deformadamente midiaticizada” (BRAGA, 2006). Dessa forma, a escola pública, enquanto instituição capaz de irradiar conhecimento e apoio à comunidade que a cerca, pode contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária.

Dos dez professores entrevistados, quatro (P1; P2; P8; e P10) disseram que o acesso aos jornais pela família e comunidade foi reduzido ou interrompido após a virada digital, prática que era muito valorizada, especialmente nas periferias, em que muitos não teriam possibilidade de ter contato com o conteúdo de outra maneira. A *Gazeta do Povo* chegava às famílias dos alunos por meio de atividades de leitura propostas por estes educadores, e também aos moradores locais, a partir da abertura dos portões da escola ao seu entorno social, aos finais de semana. Com a desmaterialização da *Gazeta*, os professores relatam, então, dificuldades para seguir envolvendo família e comunidade no trabalho com a mídia, que iniciam com as crianças e adolescentes, em sala de aula.

P2: “Lá⁵⁸ tinha o ‘Comunidade Escola⁵⁹’, nós abríamos a escola aos sábados e domingos para a comunidade e tinham várias oficinas. [...] E também o canto do jornal, em que as pessoas iam muito para ver anúncios de emprego. Era um contato muito grande. As pessoas iam até a escola para ler o jornal. Eu guardava as edições da semana inteira para isso. E as crianças iam também para fazer recortes e pesquisas.”

P8: “As crianças levavam para casa o jornal impresso. Isso era uma vantagem. As famílias tinham acesso ao jornal diariamente. Ali⁶⁰, principalmente, que era uma comunidade bastante carente, as crianças falavam que os pais esperavam a sacolinha com o jornal. [...] Eu acredito que os pais estejam sentindo falta.”

P10: *Aqui na sala a gente faz um trabalho e, muitas vezes, se eu quero dar continuidade em casa, eu preciso imprimir a notícia para que os alunos possam levar para casa e ler com a família. Isso me travou bastante.”*

⁵⁸ O advérbio de lugar utilizado pela professora refere-se à Escola Municipal Donatilla Caron dos Anjos, localizada no bairro em Uberaba, em Curitiba (PR).

⁵⁹ Inaugurado em 2005, o programa Comunidade Escola, da Prefeitura de Curitiba, mantém abertas as escolas durante os finais de semana. Atividades socioeducativas e gratuitas são desenvolvidas nas salas de aula, quadras esportivas, auditórios, bibliotecas e laboratórios de informática. O programa contempla 19, das 183 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, uma cobertura de, aproximadamente, 10% das instituições. Ver em: <http://www.comunidadeescola.org.br>

⁶⁰ A educadora está se referindo à Escola Municipal CEI do Expedicionário, localizada no bairro Novo Mundo, em Curitiba (PR), instituição onde ela desenvolveu o Ler e Pensar na época da *Gazeta do Povo* impressa.

d) Contribuições do *Ler e Pensar*

Esta categoria tem por objetivo analisar, por intermédio das entrevistas realizadas com os professores integrantes do *Ler e Pensar*, as contribuições do projeto para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade. A análise aqui proposta se divide em três subcategorias, a partir das frentes de trabalho que o *Ler e Pensar* busca atuar: leitura, cidadania e alfabetização midiática (BORGES, 2019).

Subcategoria: leitura

A primeira contribuição do *Ler e Pensar* deve ser na formação de leitores, em consonância com a natureza para a qual ele foi criado, ser um programa de leitura (BORGES, 2019). Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), de 2018, revelaram que 29% dos brasileiros são analfabetos funcionais (o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos). “A gente acredita que os índices de leitura e alfabetização no nosso país estão caóticos. Isso é muito grave”, avalia Borges (2019). Dessa forma, esta subcategoria visa identificar possíveis contribuições do projeto no incentivo à leitura de crianças e adolescentes. Entre as três frentes de contribuição, a leitura foi a menos citada pelos professores, apesar disso, eles relataram: auxílio na alfabetização dos alunos mais novos; aprimoramento das produções textuais; e o despertar do interesse pela leitura de jornal.

P1: *“O único acesso que os alunos têm ao jornal é na escola e eles viram como é importante. Hoje, quando a gente traz os jornais na sala, eles já vão procurando, já têm o costume, já têm o hábito de olhar, de procurar as reportagens que mais interessam a eles. E antes era assim: ‘ler jornal, para quê?’ ‘Acessar a internet para ler jornal’? Isso é um hábito que a gente desenvolveu, porque a maioria não tinha esse costume. Eles acabam mudando a postura.”*

P9: *“Eu trabalhei o jornal com o 1º aninho também. Eu comecei fazendo a leitura do jornal para eles, porque eles não tinham leitura. [...] As letras maiores eles recortavam para formar o alfabeto. Cada criança recortava uma notícia que interessou e levava para casa para fazer caligrafia. Em seis meses, as crianças que tinham mais facilidade já estavam lendo e escrevendo melhor. Teve o M⁶¹, que tinha muita dificuldade, e aprendeu a ler e a escrever com o projeto. [...] Na minha turma de 5º ano, poucos tinham dificuldade de leitura, então eu tinha que ampliar a leitura deles, e nada melhor que o jornal. [...] E deu muito certo. As crianças aprenderam uma outra linguagem, porque o jornal propicia isso, e no nosso currículo pede, para a ampliação de palavras, ampliação de textos, de leitura. Então, casou perfeito. Os textos melhoraram bastante.”*

⁶¹ Inicial do nome do aluno.

P7: *“Os alunos saíram daqui esse ano com uma condição de produção de texto incrível.”*

Subcategoria: cidadania

O *Ler e Pensar* quer que o aluno se interesse por assuntos do cotidiano, se entenda enquanto cidadão pertencente a uma sociedade e que sinta que é capaz de contribuir para tornar essa sociedade melhor. “A gente quer que ele entenda que faz parte disso, sim. Não é porque a crise é na Venezuela ou na China que não me impacta, impacta, sim” (BORGES, 2019). Fantin (2006) fala sobre a importância da educação para os meios para auxílio na formação de novos pertencimentos, participação, autonomia e senso crítico. Freire (1983) também traz subsídios para esta discussão. Para o educador, a formação dos educandos deve buscar a responsabilidade social e política, a partir da tomada de consciência da situação vivida e o protagonismo pela sua história. Os depoimentos abaixo evidenciam contribuições do projeto nesse sentido.

P1: *“Os alunos se tornaram mais maduros, participativos, preocupados com o que acontece ao redor, não só no mundinho deles. Porque aqui eles estão numa transição, estão entrando na adolescência, então, eles precisam passar a prestar atenção, que aquilo que eles fazem, vai repercutir na sociedade, e que eles são cidadãos conscientes. [...] Foi muito bacana que, no ano passado, tinha um aluno da EJA que estava com o título de eleitor parado há 11 anos. Depois de todo o trabalho, ele foi regularizar a situação e trouxe o título para me mostrar.”*

P2: *“[...] A gente discute muito sobre o que é certo ou errado e o porquê aconteceram certas coisas, como acidentes, invasões, mortes. [...] Eu tento trazer o que está acontecendo de errado para tentar que eles façam uma história diferente. [...] Eles estão bem afiados, ficaram bem inteirados na época das eleições, têm noção da diferença de presidente e governador.”*

P5: *“Quando você trabalha com o jornal, coloca a criança no mundo que a cerca. Elas começam a ler sobre política, sobre educação, sobre tudo. Coisas que até então elas desconheciam. Tanto que eu passei a escutar muito ‘isso passou ontem no jornal, professor’. Então, elas começaram a se atentar mais para o mundo a sua volta.”*

P6: *“Eles entendem que podem transformar a realidade. Que não é difícil conscientizar alguém.”*

P10: *“Através das discussões, dos questionamentos, eles saem da passividade. Vamos discutindo e agregando novos pensamentos. Se você nunca é provocado, você nunca vai ter outro pensamento.”*

O fortalecimento do sentimento de pertença diante do mundo e da comunidade em que se inserem despertou os estudantes para ações de responsabilidade social, conforme vimos, é o caso da campanha contra o desperdício de alimentos, a implantação de um ponto de coleta de óleo e hortas nas escolas.

Subcategoria: alfabetização midiática

Por fim, o *Ler e Pensar* quer que os estudantes saibam ler e interpretar os produtos da mídia, por meio de uma alfabetização midiática. Segundo Borges (2019), o objetivo é que tornem-se capazes de fazer uma leitura crítica do que é divulgado pelos meios de comunicação, ou seja, identificar as intencionalidades, as *fake news*, o que há nas entrelinhas, e ainda que façam comparações entre as coberturas de diferentes veículos sobre o mesmo assunto para formar a própria opinião. A alfabetização midiática é explicada por Braga (2006) enquanto uma maneira de contribuir com um vocabulário em mídia, para que os usuários exerçam e desenvolvem sua competência de seleção e interpretação do midiático.

A partir do depoimento dos professores, o que se constatou é que eles desenvolveram, sim, a análise crítica dos meios de comunicação, inclusive, em alguns casos, com comparação editorial. Em cinco das dez entrevistas, os educadores disseram ainda que realizaram leitura crítica, junto aos alunos, da própria *Gazeta do Povo*, base para o projeto.

P1: *“A gente trabalhou que um jornal não pode colocar mentiras. Que tem que tomar cuidado com a informação. Às vezes, vai ser tendencioso, mas por isso a importância de eu saber o que eu quero. E ir atrás da informação, porque se um foi tendencioso, eu não posso ficar só naquela leitura, eu preciso pesquisar em vários meios para que eu possa ter a minha opinião. [...] Porque o jornal não é uma fonte única de verdade, isso a gente trabalha. São vários jornais e vários pontos de vista.”*

P9: *“Sempre fazemos debates. Sempre levar eles a pensar, nunca você impor. Será? Vamos ver em outro jornal como isso saiu. Quantas pessoas foram entrevistadas? Teve uma notícia sobre o aumento da passagem de ônibus em Curitiba, e a passagem já estava altíssima. Saiu na Gazeta que o aumento era necessário, mas apareceu só o lado dos empresários, não apareceu o lado do povo.”*

Sobre as contribuições da alfabetização midiática na formação das crianças e adolescentes, os docentes relataram:

P2: *“A reflexão não é só com textos jornalísticos, por isso que eu trabalho sequência didática, que é você trazer diferentes visões. Os alunos têm muito essa noção: ‘Será que isso que está escrito é verdade?’ Eles leem e sabem que aquilo não é 100%, que tem uma pessoa por trás escrevendo. [...] Tudo que eles leem, eles questionam hoje.”*

P6: *“Eles ficaram bem atentos com a questão das fake news. Direto eu falo com eles sobre isso. Até nas próprias pesquisas que eles fazem para a escola.”*

P8: *“As crianças estão mais críticas, estão mais ‘aviãozinhos’. ‘Será que é isso mesmo, professora?’ ‘Será que é verdade?’ Elas desconfiam do que leem e estão mais atentas sobre os assuntos.”*

P10: *“Os alunos sabem definir uma pauta, se a minha opinião vai ser o foco, ou se eu tenho que ser imparcial na hora de registrar. Eles já sabem que têm que ouvir os dois lados.”*

Em entrevista, Borges (2019) afirmou que os cursos oferecidos pelo Instituto GRPCom preparam o professor para fazer a análise crítica da mídia e, até mesmo, incentivam a comparação editorial, ou seja, que o educador leve para sala de aula outros jornais, além da *Gazeta do Povo*. Quatro docentes disseram adotar essa prática.

P1: *“A gente trabalhou uma reportagem do Lula quando ele foi preso. Pegando sempre a Gazeta como base, usamos também outros jornais online que falavam da mesma notícia, só que de forma diferente. Uns defendendo o Lula, outros sem partido nenhum e outros ‘tacando o pau’. A mesma notícia cada um mostrou de uma forma. Nenhum está errado, são pontos de vista diferentes.”*

P3: *“[...] Eu uso outros jornais, não só a Gazeta do Povo. [...] Seja a Folha de S. Paulo, o Estadão, o jornal Metro, que é um jornal popular e a gente também recebe aqui na escola. Uso o jornal Valor, que poucos alunos teriam acesso.”*

P7: *“Estar com o Ler e Pensar e estar com a Gazeta do Povo na sala é um recorte, de um ponto de vista, de uma mídia específica. Como formadora de Língua Portuguesa, eu não fiz só esse olhar. Eu abracei o Ler e Pensar, levei essa mídia, mas também música, vídeos, o jornal Le Monde, programas de TV, eu preciso levar outros olhares. Porque eu não quero que meu aluno tenha uma visão e um ponto de vista, eu quero que ele tenha todos os pontos de vista possíveis para que ele construa o seu. [...] Nós comparamos jornal impresso com digital, diferentes jornais impressos, a Folha de S. Paulo, a Gazeta do Povo, o Estado de Minas... A gente iniciou o trabalho e meio que consolidou a ideia de que as mídias têm discursos que aparecem nas entrelinhas das publicações. A ideia é que a mídia seja imparcial, mas a escolha dos temas que você escreve, a forma como você escreve, é uma tendência de um olhar... Foi publicado dessa forma nesse jornal, mas talvez outro dissesse de uma forma diferente. Isso eu tenho total noção de que eles absorveram.”*

P10: *“Eu trago vários jornais com a mesma matéria e nós analisamos o que os jornais quiseram dizer. Depende de quem escreve, depende da tendência do jornal. [...] Esse ano, acho que fizemos duas vezes a comparação da mesma notícia na Gazeta com outro jornal. Esse citou esse detalhe, o outro não [...]”*

e) *Gazeta do Povo*, a base do projeto

Os professores, enquanto integrantes do projeto *Ler e Pensar*, podem acessar, gratuitamente, os conteúdos online da *Gazeta do Povo*. Além disso, durante o ano de 2018, eles também receberam a revista semanal, aos sábados, em suas residências, com conteúdo mais analítico e aprofundado, apesar de quatro, dos dez educadores entrevistados, relatarem, durante as entrevistas, que nunca chegaram a receber o material. De qualquer forma, como assinantes

da *Gazeta do Povo*, em contato diário com as notícias publicadas, os professores estabeleceram um vínculo com o jornal, independente de qual vínculo seja esse. Como são eles os mediadores entre a *Gazeta do Povo* e os alunos, esta categoria tem por objetivo identificar as relações que os educadores criaram com o veículo, trazendo ainda a discussão sobre a transição de formato do jornal e como eles sentiram essa mudança. Por fim, entendendo a *Gazeta do Povo* enquanto um meio de comunicação que tem suas próprias convicções editoriais e, inclusive, as tornou públicas em 2017, verificar de que forma os professores escolhem os conteúdos do jornal que serão trabalhados em sala de aula. Levando isso em consideração, essa categoria se subdivide em duas: o professor assinante; e a *Gazeta* em sala de aula.

Subcategoria: o professor assinante

Os professores, enquanto assinantes da *Gazeta do Povo*, desenvolveram diferentes relações com o jornal, conforme relataram nas entrevistas. Dos dez educadores, sete deles disseram que leem a *Gazeta* diariamente, geralmente pelo celular, em casa ou quando estão em momentos de espera, como numa fila de banco, no ônibus, na sala de um consultório médico. O fato de ser assinante desenvolveu neles próprios o hábito de ler jornal todos os dias, o que não era comum para grande parte. Apenas um dos docentes revelou-se leitor da *Gazeta* há 15 anos, e outra professora disse já ter assinado outro jornal anteriormente, no caso, a *Folha de S. Paulo*. Do total, dois deles afirmaram que, se não fosse pela gratuidade, não teriam possibilidades de pagar pela assinatura. Os depoimentos abaixo sintetizam essa discussão.

P8: *“Eu gosto bastante de ser assinante da Gazeta. Não sei se fosse pagar, eu pagaria, se eu teria condições. Eu acho que é muito prático, agora com todo o conteúdo online, e essa questão de acompanhar pelo Facebook. Meu marido também pede minha senha, ele é bem leitor. Geralmente, leio todos os dias, pelo menos, uma notícia. Eu vejo a capa e o que me interessa, eu clico para ler. Mas minhas preferidas são as notícias de Curitiba, Educação e a página do Ler e Pensar.”*

P6: *“Sempre pela manhã, eu acesso ao site da Gazeta pelo celular, e já vou direto ler sobre Educação, Agronegócio, Mundo. Notícias sobre cidadania, já pensando no que eu vou usar com os alunos. Guardo o link para usar na próxima aula. Hoje, a tecnologia te ajuda muito. É uma forma de se manter atualizado e até buscar notícias antigas para trabalhar. [...] Agora, o jornal semanal, eu nunca recebi.”*

Três professores relataram que não têm costume de ler a *Gazeta do Povo*, e que fazem a leitura somente quando interessados em escolher algum conteúdo para ser trabalhado com os

alunos. Estes três docentes disseram ainda que preferem se informar por outros veículos e, principalmente, pela televisão.

P2: *“Eu uso outros meios para me informar. E só acesso à Gazeta quando vou selecionar alguma coisa para as crianças. Não costumo acessar a Gazeta do Povo, porque ela não atende o que eu quero. Eu acho a Gazeta muito elitizada, desde a linguagem, até o tipo de informação que traz. [...] Então, eu costumo me informar pela televisão. Eu assisto um jornal de cada emissora, justamente para ter várias visões.”*

P5: *“Acesso à Gazeta quando tenho demanda com as crianças. [...] Eu não costumo acompanhar a Gazeta, eu vejo os jornais na televisão.”*

P9: *“Eu não sou de ler a Gazeta do Povo, eu leio outros jornais. E também não tenho como acessar todos os dias, porque estou em sala de aula direto.”*

Com relação à revista semanal, quatro entrevistados comentaram que a leitura do material físico já virou rotina nos seus finais de semana e que, inclusive, a edição circula nas mãos de outros membros da família.

P4: *“Estava no médico, estava lendo a Gazeta. Às vezes, estou em casa, no notebook, aparece uma notificação, então eu abro o site para olhar. Quando chega a Gazeta, eu tiro do plástico e vou ler. E circula na mão do marido, às vezes as crianças dão uma olhadinha e aí vem para a escola durante a semana. Se é em uma hora atividade, que às vezes a gente não está cheia de coisa para fazer, eu estou sempre lendo, sempre olhando. Mas, no dia a dia, é sempre o celular.”*

P10: *“[...] Recebo a revista em casa aos finais de semana. No domingo, eu sempre tiro um tempo para ler e ver o que vamos comentar na segunda-feira. [...] Eu gosto das crônicas do José Carlos Fernandes, como ele relata a questão da vida cotidiana dos curitibanos.”*

P1: *“[...] Quando chega o impresso no final de semana, eu já vou olhando. Criei o hábito, né? Vou olhando as notícias que têm, o que me interessa e o que posso trabalhar com as crianças. Eu gosto de ler sobre política, então a primeira coisa que eu procuro para ler é política, e depois vou ver as outras notícias.”*

P7: *“Ela (a Gazeta) chega sábado na minha casa e eu passo o final de semana com ela ali, no meu balcão, leio e marco o que é importante para mostrar para as crianças. Então, ela é minha no sábado e no domingo. Chegou segunda, já não é mais minha. Eu trago ela para escola e ela circula nas mãos das crianças.”*

O professor P3 foi o único que demonstrou, durante a entrevista, uma relação mais sólida com a *Gazeta do Povo*, antes mesmo de participar do *Ler e Pensar*. Ele, que é educador há dez anos, disse que tem mais tempo como leitor de jornal do que como professor, visto que há 15 anos é leitor assíduo da *Gazeta*, apesar de ter críticas ao conteúdo do periódico.

P3: *“Grande parte do meu pensamento de mundo eu devo à leitura sistemática, ordinária do jornal. E aí especificamente à Gazeta do Povo, apesar de ter muitas críticas. [...] Nunca tinha sido assinante, não tinha condições para isso. Eu comprava os exemplares avulsos, desde 2004. Essa experiência é maravilhosa. A versão digital tem os seus bônus. Eu, por exemplo, estou deitado e estou lendo com o meu celular na versão digital. É muito mais fácil. Parei aqui na escola, estou esperando alguém, estou lendo o jornal. Leio todos os dias.”*

Embora reconheça facilidades do conteúdo jornalístico em formato digital, o professor afirma que sente falta da “relação idílica de confiança” que havia estabelecido com a *Gazeta do Povo* impressa e diária. Dizard (2000) pontua que há uma resistência psíquica de abrir mão do jornal diário, justamente, como afirma Jouve (2002), por se tratar de hábitos cotidianos e memórias que carregamos.

P3: *“Só quem é leitor de jornal há muito tempo sabe aquela sensação de você acordar de manhã e ir na banca de revista, ou na padaria, porque você aproveita a desculpa de comprar o jornal para conversar com o jornaleiro, ou o padeiro. Ou as pessoas que recebem em casa, as mais privilegiadas que têm uma assinatura, é como se você recebesse uma visita todo dia no seu jardim. Acho que isso faz falta não só para mim, mas para todos os leitores que acompanham a Gazeta do Povo há muito tempo.”*

Subcategoria: a Gazeta em sala de aula

Esta subcategoria quer entender de que forma os professores escolhem as notícias da *Gazeta do Povo* que serão trabalhadas em sala de aula com crianças e adolescentes da rede pública, entendendo-a enquanto um veículo que tem suas próprias convicções editoriais. Neste sentido, os docentes relataram que o processo de escolha dos conteúdos é um exercício, muitas vezes, cansativo e que exige cuidado. Segundo eles, é preciso “peneirar” o que é recebido e buscar textos jornalísticos que eles chamam de “imparciais”. Sobre isto, a educadora P7 destacou que, “do mesmo jeito que o jornal não é isento, o professor também não é”, compreendendo a impossibilidade de neutralidade na educação (FREIRE, 1977; 2015).

P7: *“O professor carrega seu perfil, sua história de vida, sua formação. Eu sou uma pessoa que me cuido muito para ser o mais imparcial que eu puder. Por exemplo, quando eu trabalhei a questão das cotas raciais, eu levei textos de negros a favor e contra as cotas. Eu levei discursos de direita e de esquerda. Eu levo todos os discursos para sala de aula. A gente discute, lê muito, constrói o texto, e o posicionamento do aluno não vai ser necessariamente o meu ponto de vista. Mas eu preciso que a argumentação que ele use, sustente aquele ponto de vista. Então eu sou, graças a Deus, e graças à minha formação, e à minha ética profissional, eu sou totalmente isenta de qualquer julgamento no meu trabalho. Então, eu levo a Gazeta do Povo, mas levo o Le Monde Diplomatique, que é de esquerda. Eu nunca agi de forma tendenciosa. Eu preciso que eles por si só construam os discursos deles.”*

Alguns professores confessaram que evitam levar notícias de cunho político para sala de aula, tanto por não se sentirem preparados para promover discussões sobre essa temática, como por não concordarem com o posicionamento do jornal.

P5: *“Geralmente, eu leio a notícia previamente em casa e analiso. Eu tenho toda essa questão de peneirar. Tento evitar questões políticas, por causa do posicionamento da Gazeta.”*

P8: *“Eu procuro conteúdos imparciais, principalmente quando se trata de posicionamento político, eu evito. Não procuro discutir questão política em sala de aula. Tomo cuidado com essa questão. Tanto que as matérias que a gente trabalhou foram coisas mais do cotidiano, que são coisas que você sabe que a sociedade precisa daquilo, que é essencial. A questão da vacinação, do bullying. Eu evito falar de política porque eu acho complicado, também de gênero, sexualidade. Eu evito porque eu acho que preciso ter um embasamento muito profundo sobre isso. [...] Porque quando eu faço alguma coisa, eu gosto de me fundamentar bem, para não falar besteira.”*

Sobre a questão de trabalhar conteúdos de cunho político em sala de aula, outros professores disseram que não se sentem receosos quanto a isso e que, inclusive, entendem a discussão como importante para a formação dos estudantes.

P7: *“Vinha charge satirizando o Lula, o Haddad, a gente discutia. Era interessante ver o pensamento deles (dos alunos) e as opiniões que eles tinham frente ao que o jornal trazia. E a liberdade para se manifestar. Eu não tenho receio nenhum de trabalhar com política em sala de aula, apesar das políticas federais induzirem a gente a questões bastante complicadas [...]. Mas sabedora do compromisso que a gente tem enquanto educador, dentro do possível, fazer o que é possível.”*

P4: *“Eu tenho muito cuidado com a questão política. [...] Eu tenho que tomar muito cuidado com o que eu trago porque eles são muito imaturos com as questões partidárias. [...] Eles são muito jovens, eles têm muita informação, mas eles não têm ainda esse discernimento. Por isso, quando eu vou escolher um material, eu tenho que ver a finalidade daquilo, então eu faço uma interpretação crítica. Por exemplo, Ditadura Militar, eu passei para eles toda a questão do histórico, como aconteceu, falei dos atos institucionais. Então, veio o debate, e tem aluno que concordava, e aluno que discordava. [...] Achei algumas matérias na Gazeta que falavam sobre esse assunto, mas eram todas com viés de apoio ou uma coisa muito superficial. [...] Mas, a ideia aqui é debater. A ideia não é impor, não existe isso em sala de aula.”*

P1: *“Eu me sinto segura para trabalhar política com as crianças, primeiro porque eu tenho um embasamento legal. Estudei as leis, a Constituição, o ECA, o regulamento da escola e eu não coloco a minha opinião. [...] Você vai ensiná-los que política é importante, o que é república, o que é democracia, esquerda e direita, qual a função dos políticos que estão em Brasília, e foi em cima disso que a gente trabalhou. [...] Todo esse trabalho a gente pesquisou na Gazeta, porque a Gazeta trouxe, né? Um pouco de cada candidato, quais eram as promessas, então esse trabalho a gente faz, pesquisando e debatendo.”*

De qualquer forma, a escolha das notícias a serem levadas para os alunos é baseada, principalmente, segundo os educadores, em algum tema gerador. Assim, de acordo a atividade que eles querem desenvolver em sala, os professores fazem a pesquisa no banco de dados da *Gazeta do Povo*, em busca de notícias relacionadas, por exemplo, à sustentabilidade, meio ambiente e cidadania. Por fim, durante a entrevista, uma das professoras relatou que gostaria de encontrar materiais na *Gazeta* que trouxessem notícias positivas sobre a região que a escola se insere, de forma a aproximar os alunos do jornal.

P2: *“Têm partes da Gazeta que não é para gente ler, não. É um assunto que eu sei que está lá na elite. E eu gostaria de pegar notícias que estão aqui, no Uberaba, Cajuru e região. Você só vai ver isso nas partes que tem assassinato. É muito difícil ver alguma coisa que está acontecendo aqui na região, só tem notícia de coisa ruim. As coisas boas estão do outro lado da cidade. [...] Eu quero saber o que está acontecendo aqui, eu não quero saber o que está acontecendo lá no Batel. Então, como eu vou trazer uma coisa cultural que está acontecendo por aqui? E têm, sim, coisas boas que acontecem. Por aqui perto tem alguma biblioteca comunitária? Eu não sei. E não é a Gazeta do Povo que vai me dizer isso.”*

4.3 INTERPRETAÇÃO/ REINTERPRETAÇÃO

Por fim, chegamos à terceira e última dimensão analítica que propõe a metodologia da hermenêutica de profundidade (HP). Trata-se de uma interpretação dos resultados das etapas anteriores para síntese e construção de novos significados. Neste sentido, como já pontuado, Thompson (2011) chama este processo de reinterpretação, isso porque as formas simbólicas já foram interpretadas pelos sujeitos que compõem esta pesquisa, por meio de suas falas registradas, tendo o pesquisador o papel de reinterpretar o campo estudado. O objetivo aqui é revisitar a questão norteadora da dissertação, o pressuposto e os objetivos elencados de maneira a trazer respostas ao que esta pesquisa se propôs.

Todo o processo de leitura, produção e análise desta dissertação, desde a introdução até este momento de inferências, baseou-se na seguinte questão norteadora: *Como um projeto de uso de mídia em sala de aula se reconfigura a partir da migração do jornal impresso para o digital?* O *Ler e Pensar* é, como vimos, o objeto de estudo, e a *Gazeta do Povo*, a base para o projeto, mantido pelo Grupo GRPCom. Com esses delineamentos apontados, recorda-se aqui os três objetivos traçados para esta pesquisa, a saber: verificar a migração da leitura de papel para a leitura em telas nas escolas; identificar de que forma a comunicação auxilia no processo de ensino e aprendizagem; e analisar a contribuição do *Ler e Pensar* para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

Partimos do primeiro objetivo específico, este sobre a migração da leitura de papel para a leitura em telas nas escolas, após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*, base do projeto *Ler e Pensar*. Com a finalidade de verificar de que forma o conteúdo do veículo, agora online, está sendo apropriado por professores e alunos nas escolas da rede pública, a pesquisadora foi a campo. Dessa forma, foram realizadas 14 visitas em três escolas municipais de Curitiba, durante os meses de setembro e outubro de 2018. Além da observação, as análises das dez entrevistas e das 184 devolutivas dos questionários, ambos instrumentos realizados com educadores participantes do *Ler e Pensar*, trazem elementos fundamentais para o entendimento deste novo cenário.

Antes de tudo, é preciso destacar que o *Ler e Pensar* no formato digital ainda não está consolidado nas escolas, e a palavra que melhor define esse processo é: adaptação. Em dois anos com a *Gazeta do Povo* online, os professores, no âmbito das possibilidades e contextos de cada um, migraram em diferentes níveis para o jornal digital. Alguns não migraram ou migraram de forma muito restrita. Essa inferência pode ser aludida a partir da análise do questionário, quando em uma das questões propostas, o educador deveria dizer de que forma trabalha com os conteúdos da *Gazeta* em sala junto aos alunos. A alternativa mais citada, com 63 menções foi “imprimo as matérias do jornal”. Em seguida, aparece a opção “com projeção em *data-show*”, citada por 37 professores e que, muitas vezes, se concretiza a partir da projeção *off-line*, ou seja, o docente previamente escolhe a notícia a ser trabalhada com os estudantes, salva em *pendrive* e projeta o conteúdo em *data-show*. Essas práticas também foram relatadas, de forma mais detalhada, durante as entrevistas.

A projeção em *data-show* permite que o docente realize leitura coletiva das notícias com os alunos, que é umas das atividades, com uso do jornal, mais citadas por eles. Todavia, quando o professor imprime ou projeta uma notícia *off-line*, ele quebra quase que integralmente o contato das crianças e adolescentes com as potencialidades do jornalismo multimídia, e das transformações por que passam os veículos de comunicação no Brasil e no mundo. É claro que, neste sentido, é preciso considerar que, para muitos educadores, essas foram as únicas possibilidades para executar o *Ler e Pensar*, isso porque, do que muito se queixou, foi da falta de infraestrutura adequada para atender o projeto em formato digital nas escolas. Para 73% dos docentes que responderam ao questionário, a virada digital da *Gazeta* dificultou o acesso ao jornal para professores e alunos. Eles citam computadores sucateados, lentos, laboratórios de informática sem manutenção, máquinas estragadas ou com número reduzido, ambientes da escola sem *wi-fi* ou com *wi-fi* de qualidade ruim e com quedas de rede constantes, fatores que não passam segurança ao professor para utilizar os equipamentos digitais no dia planejado.

Uma das professoras disse que a escola em que atua, está há pelo menos 15 anos sem receber um computador novo. Para estes educadores, a preferência pelo jornal impresso se dá pela facilidade de poder utilizá-lo em qualquer lugar e momento, o que, ironicamente, é justamente o que se acredita que a internet oferece. Quem têm limitações de acesso ao mundo digital, por fatores múltiplos, sabe que a internet não é 100% acessível como muitas pessoas parecem crer.

Um apontamento curioso diz respeito ao fato de que a mídia mais utilizada pelos educadores para se informar é o jornal online. Dos 184 respondedores do questionário, 87 (47,3%) utilizam *sites* jornalísticos para se manter atualizados. Apenas 11 (6%) se informam pelo jornal impresso. Nas entrevistas, eles também falaram sobre as facilidades que o conteúdo online oferece, e que a leitura da *Gazeta do Povo* é feita, prioritariamente, pelo celular. Ou seja, mesmo que os professores no seu dia a dia não tenham acesso ao jornal impresso (96,7% não assinam outros jornais), eles, em sua grande maioria, preferem trabalhar com este formato em sala de aula. A transição da *Gazeta* agradou os educadores para uso pessoal, visto que eles podem ter acesso às notícias em tempo real na tela de seu *smartphone*. A questão levantada por eles é a dificuldade de se trabalhar com este formato nas escolas públicas devido à estrutura precária que elas oferecem.

De qualquer maneira, o que foi visto durante os dois meses de observação nas escolas visitadas, lembrando que essas instituições foram escolhidas a partir de respostas qualificadas, é a leitura da *Gazeta do Povo* das seguintes formas: no laboratório de informática; em *notebooks*, cedidos pelas instituições ou da própria professora; em projeção no *data-show*, mas com utilização da internet; em *netbooks*, distribuídos às escolas pela Prefeitura de Curitiba; no celular de uma das docentes; ou ainda pela revista impressa. Nas três escolas, além da leitura das notícias, os aparelhos tecnológicos citados foram utilizados pelos alunos para assistirem aos vídeos educativos da série “Especial Fake News: Missão Leitura”, proposta pela equipe do *Ler e Pensar*. Dessa forma, o que se percebe é que, mesmo que em processo de adaptação, a leitura em telas já acontece nas instituições visitadas, especialmente na Escola Miguel Krug, onde foi verificada a maior diversidade de empregos para o conteúdo digital, a partir dos esforços da própria professora Priscila para se capacitar em tecnologias de mídia e até mesmo para efetivar o projeto com os alunos, frente à resistência de outros educadores da instituição.

Conforme pontuado, a leitura em telas acontece em diferentes níveis nas escolas, a partir das condições de infraestrutura e preferências do educador. Todavia, em alguns casos, a leitura em meio digital não se concretiza, ou se concretiza de forma muito incipiente. Como é o caso da professora P7, que se restringiu ao uso da *Gazeta* em formato de revista. O professor P3 relatou que até ensaiou algumas idas ao laboratório de informática com os alunos, mas

devido às condições do espaço, optou por trabalhar com o seu próprio banco de dados, formado por edições da *Gazeta do Povo* e de outros jornais impressos que ele acumulou ao longo de 15 anos de leitura. Há ainda os educadores que preferem imprimir as notícias que serão trabalhadas em sala de aula, especialmente com as crianças. Os docentes disseram que elas precisam ter contato com o material físico, por necessidades cognitivas, de ter o conteúdo em mãos e no caderno, e também por considerarem o digital “muito vago”, o que dificultaria a apreensão do conteúdo pelas crianças. Em todas essas situações, o *Ler e Pensar* se manteve no formato impresso, mesmo depois a virada digital da *Gazeta*.

Na contramão destes relatos, o Colégio São Cristóvão, de São José dos Pinhais, se destacou no sentido de oferecer mais possibilidades de utilização do digital pelos docentes, conforme relatou o professor P6, que, de fato, teve condições para trabalhar com o *Ler e Pensar* a partir da *Gazeta do Povo* online. O colégio conta com aparelhos novos e em pleno funcionamento para utilização dentro e fora de sala de aula e, o mais importante, *wi-fi* de qualidade e disponível em todos os ambientes da instituição.

Todavia, mesmo nas condições mais próximas das ideais, ou quando os estudantes têm acesso ao conteúdo de forma individualizada, as potencialidades do webjornalismo são utilizadas, ainda, de forma muito incipiente pelos professores, neste caso, não por opção deles, mas por uma limitação do próprio *Ler e Pensar*. Isso acontece porque as crianças e adolescentes, como não são assinantes da *Gazeta do Povo*, têm acesso limitado aos conteúdos do veículo. Ou seja, eles não conseguem navegar livremente pelo site da *Gazeta*, aproveitando da hipertextualidade que a internet oferece. Pelo contrário, a leitura ocorre, apenas, a partir da notícia escolhida pelo educador, reduzindo também o protagonismo dos alunos, que o projeto diz buscar. Dessa forma, a leitura em telas acontece quase que da mesma forma que a leitura em meio impresso, em que as frases e imagens se apresentam em uma ordenação previamente prescrita (SANTAELLA, 2013).

O segundo objetivo específico quis identificar de que forma a comunicação pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma concepção freireana. Neste sentido, é importante ressaltar que não se fala em inserir a comunicação em sala de aula, ela já está posta e faz parte do processo educativo, à medida em que a educação é comunicação, é diálogo (FREIRE, 1977). Nas entrevistas, foi possível captar algumas expressões que remetem a isso, mas foram as visitas nas escolas que trouxeram mais elementos para essa discussão. As três educadoras, cada uma a sua maneira, tinham por preocupação criar e manter um ambiente de diálogo entre elas e os alunos. A ideia não era restringir, mas dar liberdade a eles. E as

crianças, por sua vez, se sentiam à vontade para comentar, participar, expressar opiniões e interagir entre elas e com a professora.

Silmara, da Escola Dom Manuel, disse que gosta de ouvir seus alunos, descobrir como eles pensam. Sônia, da Paulo Freire, aos 57 anos, relatou que segue aprendendo com os estudantes, que é uma eterna aprendiz. E Priscila, da Miguel Krug, se mostrou, durante todas as visitas, próxima às crianças e em sintonia com a realidade delas.

É claro que houve momentos, nas três escolas, em que a educação dialogal, que se faz em comunhão entre aluno e professor (FREIRE, 1987), deu lugar a posturas mais autoritárias. É importante lembrar, neste sentido, que não existem ecossistemas e experiências 100% educativas (SOARES, 2011). No entanto, a observação durante dois meses nas três instituições mostrou que, apesar das dificuldades, é possível desenvolver um processo educativo baseado no diálogo e na participação livre e crítica dos educandos, conforme propôs Freire (1983), e que esta disposição contribui para um ambiente de ensino mais saudável, baseado no respeito mútuo entre alunos e professores e maior motivação, de ambas as partes, ao processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à inserção dos meios de comunicação na escola, as análises demonstraram que eles conferem interessantes possibilidades para fazer uma nova aula (MARTÍN-BARBERO, 1996). Aqui, podemos citar, a partir das entrevistas realizadas com os docentes, a linguagem mais próxima aos alunos; aproximação com a realidade; e o estímulo à promoção de debates, discussões e questionamentos. Para a professora P7, o jornal possui textos vivos, que aproximam os estudantes da realidade que os cerca e dão mais sentido à escola. Orozco Gómez diz que os meios de comunicação oferecem uma “janela para o mundo” (1997), que é justamente o que a professora Sônia busca em seu dia a dia em sala de aula, “desemparedar” os alunos. Afinal, se hoje é possível aprender em qualquer e em todos os lugares (MARTÍN-BARBERO, 2014), por que limitar os estudantes ao livro didático?

Quando os professores foram questionados se perceberam melhoras no aprendizado dos alunos após a participação no *Ler e Pensar*, 144 (78,3%) responderam que sim. Uma análise mais aprofundada revelou que os 40 docentes (21,7%) que responderam negativamente à pergunta não haviam iniciado o projeto, ou estavam na fase inicial. Ou seja, todos os professores que integram o *Ler e Pensar* há mais tempo avaliam como positiva a participação no *LeP*. Dito isso, partimos, então, para o terceiro e último objetivo específico, que se refere à análise da contribuição do *Ler e Pensar* para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

Para Cortina (2005) aprende-se a ser cidadão como se aprende quase tudo nessa vida. Pensando em uma educação para a cidadania, e nas contribuições do *LeP* para esse fim, é possível dizer que os estudantes se sentiram empoderados a mostrar que têm condições de fazer a diferença, mesmo enquanto crianças ou adolescentes. Isso pode ser verificado a partir, por exemplo, das campanhas de cunho socioambientais em que participaram ativamente. Aqui, é possível citar o posto de coleta de óleo, e sua respectiva campanha de divulgação para a comunidade entorno da escola; as discussões e o trabalho de comunicação sobre desperdício de alimentos; e a preocupação, o cuidado e a dedicação que as crianças da Escola Paulo Freire têm com a horta. É preciso ressaltar ainda as diversas campanhas contra o *bullying* que foram protagonizadas pelos estudantes e trouxeram efeitos positivos para as escolas. Em todos esses casos, as discussões partiram de textos publicados na *Gazeta do Povo*, sobre educação, consumo consciente, alimentação saudável, meio ambiente, entre outros.

As atividades do *LeP* também aproximaram pais e responsáveis das escolas. A professora Priscila, por exemplo, solicitou que as crianças entrevistassem os pais sobre *bullying* e encaminhassem o conteúdo por áudio ou vídeo via WhatsApp. A professora Sônia convidou os pais para participarem de uma aula na Escola Paulo Freire e conhecerem o trabalho que os filhos desenvolvem com o jornal. Uma das crianças me confidenciou, inclusive, que aquele teria sido o dia mais feliz da sua vida. Com relação à aproximação com a comunidade, a professora Silmara trouxe para a sala de aula especialistas em diversas áreas para conversar com os alunos, como foi o caso da docente da UFPR.

Soares (2011) afirma que atividades em educomunicação podem contribuir tanto para incentivar a participação dos estudantes na realidade que os cerca, como para trazer a comunidade para a escola, fortalecendo processos de democracia e diálogo entre as partes. A professora Sônia parece saber disso. Quando uma creche do bairro foi assaltada, os alunos da Escola Paulo Freire, enquanto jornalistas mirins, foram até lá verificar o que exatamente aconteceu. Além disso, a instituição enfrentou constantes pichações anos atrás. A professora, diante desta realidade, convidou um grafiteiro do bairro para falar com os alunos sobre grafite e pichação. A atividade foi realizada por três anos consecutivos, e contou ainda com oficinas de grafite, em que as crianças produziram os seus nos muros da escola. Depois deste trabalho, a instituição deixou de ser pichada.

Nas entrevistas, os professores relataram que, após a participação no *Ler e Pensar*, os alunos se mostraram mais preocupados com o que acontece ao redor, mais participativos, saíram da posição de passividade, despertaram para ações de responsabilidade social, além de fortalecerem o sentimento de pertença diante do mundo e da comunidade em que se inserem.

O *Ler e Pensar* foi criado para ser um programa de leitura. E essa continua sendo a principal motivação dos professores para participarem do projeto. Segundo dados do questionário, 31,5% dos docentes integram o *Ler e Pensar* para desenvolver habilidades de leitura e escrita dos estudantes. As entrevistas dos professores revelam que o projeto tem contribuído neste sentido. Eles falam sobre o aprimoramento de produções textuais; o despertar do interesse pela leitura do jornal, inclusive dos próprios docentes; e o auxílio na alfabetização dos alunos mais novos, neste caso em específico, com a *Gazeta do Povo* em formato impresso, que permitia às crianças fazerem recortes de notícias, letras e números. Os educadores do ensino fundamental I costumam utilizar a *Gazeta* para desenvolver a leitura dos alunos, para que conheçam palavras novas e saibam como escrever uma notícia. Já os professores do ensino fundamental II e médio trabalham o jornal para discutir os gêneros textuais, como crônicas, artigos de opinião e editoriais. Dessa forma, o veículo é utilizado tanto para que os adolescentes saibam desenvolver produções de diferentes formas de textos, como para que eles tenham argumentos para embasá-los.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a mídia não é analisada de forma crítica no projeto *Ler e Pensar*. Ou seja, os conteúdos noticiosos seriam utilizados, principalmente, para diversificar e enriquecer uma aula, como no caso do ensino dos gêneros textuais, mas não seriam problematizados. Isso poderia acontecer tanto por uma despreocupação do Grupo GRPCom, enquanto empresa privada centrada em seus próprios interesses, como pelo despreparo dos professores, que não teriam recebido a formação necessária para se trabalhar de forma crítica com os meios de comunicação.

No entanto, as entrevistas realizadas com os docentes revelaram que eles desenvolvem, sim, análise crítica dos meios de comunicação, inclusive da própria *Gazeta do Povo*, a partir de comparações editoriais. Quatro dos dez docentes disseram levar outros jornais para sala de aula, além da *Gazeta*, especialmente veículos que tenham posições editoriais diferentes, para que os estudantes tenham um olhar mais aprofundado sobre o que é divulgado pela mídia e saibam construir o seu próprio posicionamento a partir da leitura de diversos meios.

P7: “Nunca fazemos leitura crítica com peso de valor. Nunca (afirmamos) que um jornal é melhor que outro. Mas há percepção de que existem diferentes linhas nos jornais. Os alunos mesmos já percebem isso. E é legal eles poderem dizer ‘eu sou conservadora e ponto’ e conviver com um colega que é totalmente de esquerda. Não tem problema. O mundo é assim. Cabem os diferentes papéis. Esse é o papel da escola também, de no conteúdo acadêmico, dar condição para a pessoa, de além de ser estudante, leitor, escritor, ser cidadão do jeito que ele é. E eu acho que o jornal ajuda nisso também, nessa construção individual.”

O que ficou claro durante as entrevistas é que professores e alunos caminham rumo a uma alfabetização midiática, de saber ler e interpretar os produtos da mídia, por meio de um vocabulário próprio desenvolvido pelas análises e discussões em sala de aula. Neste sentido, os docentes falaram que as crianças e adolescentes estão mais críticos, questionam o que leem, querem saber os dois lados da notícia, checam a veracidade do que é publicado e sabem que cada veículo possui suas próprias convicções editoriais.

Além disso, a superintendente do Instituto GRPCom disse que a plataforma do *Ler e Pensar* oferece cursos de leitura crítica da mídia para os professores, para que eles se apropriem desta temática e utilizem em suas atividades com o jornal.

A gente ensina a fazer leitura crítica, que vai servir para leitura crítica de nós mesmos ou de quem quer que seja. A leitura crítica é uma coisa que ele (o professor) vai se apropriar e vai saber fazer independente de qual seja o meio, a gente está dando uma ferramenta. Então, ele pode fazer isso com a gente, não tem problema nenhum, inclusive a gente recebe críticas, discordâncias, e assim é a democracia. (BORGES, 2019).

O pressuposto de pesquisa é, assim, refutado. Todavia, entende-se como essencial sua formulação no início no desenvolvimento deste estudo para, justamente, chegar a esses resultados. Não seria possível desenvolver uma dissertação sobre a uso de uma mídia específica em salas de aula das escolas públicas do Paraná, sem analisar criticamente de que forma este conteúdo chega aos alunos, a partir da mediação dos professores. Ainda sobre essa discussão, é importante dizer que, embora as entrevistas com os educadores tenham revelado a leitura crítica dos meios, em nenhum momento, durante as visitas nas escolas, discutiu-se a *Gazeta do Povo* criticamente, ou qualquer outro veículo. Nessas instituições, as atividades desenvolvidas na linha da alfabetização midiática restringiram-se ao debate sobre as *fake news* e, neste sentido, compreendendo a *Gazeta* enquanto fonte confiável para a busca de informações.

Uma ressalva que pode ser feita aqui é que a observação foi realizada em salas de aula do ensino fundamental I e, assim, os professores, como alguns citaram, podem considerar os alunos muito imaturos para esse tipo de discussão, entendendo que ela deve ser feita quando eles estiverem mais velhos. Além disso, as visitas se concentraram em dois meses do ano, de forma que a leitura crítica dos meios de comunicação pode ter sido efetivada em outros períodos. De qualquer maneira, ficam aqui os apontamentos.

Os resultados dos três objetivos específicos elencados aqui fornecem elementos para responder à questão norteadora do trabalho, entendendo que a junção dos três, somado ao pressuposto de pesquisa, encaminham as considerações desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jornal está presente na minha sala de aula como o livro didático está presente, como o lápis, como uma caneta, ele é mais uma ferramenta, tem o mesmo peso, ou até maior.
P3, 2018.

As crianças gostam disso, elas querem estar se comunicando.
P9, 2018.

Hoje em dia, tudo é mídia, tudo é na mídia, então eles têm que tomar esse conhecimento e saber utilizar.
P1, 2018.

É a linguagem deles, eles são nativos digitais, eles nasceram dentro dessa tecnologia.
P5, 2018.

A ideia é que eles saiam com um espírito mais questionador, que eles estejam sempre observando à televisão, lendo jornal, uma revista, com um olhar mais crítico.
P4, 2018.

Dezoito anos de um projeto que teve no jornal impresso a sua base para uso pedagógico da mídia em sala de aula. Quando a *Gazeta do Povo* migra para a plataforma digital, o projeto de educação para a mídia, *Ler e Pensar*, também precisa transformar suas lógicas de funcionamento. Foi assim, sem muito tempo para se adaptar à ideia, que, em 2017, a base para o projeto se tornou o jornal online. Os professores interessados em seguir desenvolvendo o *Ler e Pensar* junto aos alunos precisaram aceitar o desafio, mesmo a partir das limitações estruturais e tecnológicas das escolas públicas. É neste momento de transição que esta pesquisa se inseriu com o objetivo de compreender de que forma o projeto se reconfigura diante da desmaterialização da *Gazeta*.

Para percorrer este percurso, a hermenêutica de profundidade (HP) foi a metodologia escolhida. Aqui, já nas considerações finais desta pesquisa, é possível elencar a importância da HP para cumprir os objetivos propostos. Pontua-se a sensibilidade de uma metodologia que enxerga o campo-objeto, que está para ser observado, como campo-sujeito, ou seja, constituído por indivíduos que, eles próprios, interpretam e dão significado a suas vidas. Portanto, o processo de interpretação não foi trabalhado apenas como um procedimento especializado, mas, sobretudo, como uma característica fundamental dos seres humanos, todos eles parte de uma história e não apenas espectadores dela. Além da sensibilidade para realizar a pesquisa de

campo, a HP possibilitou a utilização de diversos métodos para solucionar cada fase proposta. Assim, desde a pesquisa exploratória, promovida por meio de aplicação de questionários, passando pela observação participante nas escolas, até chegar às entrevistas semiestruturadas com os professores, todas as fases foram fundamentais para atingir os resultados elencados.

São dois anos de *Ler e Pensar* no formato digital, mas o fato é que o projeto ainda não se consolidou neste modelo. Em primeiro lugar, por conta mesmo da falta de estrutura das escolas para realizar atividades com foco na cultura digital. Mesmo que estejamos vivendo a mais profunda revolução midiática da história, a escola, muitas vezes, continua presa a métodos de educação bastante tradicionais, o que leva vários autores, observadores deste cenário educacional, a falar sobre os diferentes tempos entre escola e mídia (destempos) além de uma posição defensiva da instituição perante os meios de comunicação. É preciso destacar a falta de investimentos do próprio poder público para que as escolas acompanhem as mudanças da sociedade, o que é evidenciado em laboratórios de informática sem manutenção, computadores sucateados, escolas sem *wi-fi* ou *wi-fi* de má qualidade, equipamentos tecnológicos em números reduzidos ou inexistentes. Tudo isso se traduz em limitações para professores e alunos participarem de uma escola conectada.

Dessa forma, mesmo após a virada digital da *Gazeta*, os educadores seguem utilizando o material impresso para desenvolver atividades com o uso do jornal em sala. Muitos imprimem as matérias do site do jornal, ou fazem projeção do conteúdo *off-line* a partir de *data-show*. Nas entrevistas, dois docentes relataram que desenvolveram o *Ler e Pensar*, em 2018, com base em um banco de dados da *Gazeta do Povo* – jornais que o professor acumulou durante 15 anos de leitura – ou ainda pela revista impressa dos finais de semana. É preciso considerar a realidade das instituições escolares aqui referidas, que disponibilizam condições para uso do digital bem distante das ideais, mas também, nestes casos, conforme os próprios educadores revelaram, a resistência deles em trabalhar com o novo. Neste sentido, não cabe aqui julgamentos sobre a postura dos professores, afinal, com relação a outras tecnologias de comunicação, houve mais tempo para adaptação e, além disso, algumas pessoas apresentam uma resistência psíquica em abandonar os antigos hábitos.

Os docentes relatam ainda dificuldades em lidar com as novas tecnologias. É também por isso que os professores sentem falta do jornal impresso, da certeza de ter o material em mãos todos os dias, da facilidade para inseri-lo em uma aula, sem a necessidade de muito planejamento. Afinal, quando há laboratório de informática em condições de ser utilizado, é preciso agendar horário e torcer para que, neste dia, a internet funcione.

A superintendente do Instituto GRPCom, Ana Gabriela Simões Borges, conhece essa realidade. Todavia, Borges (2019) avalia que esta é a forma possível no momento de utilizar a *Gazeta* digital nas escolas. Não é a ideal. Mas, segundo ela, com o jornal impresso o projeto também não acontecia em condições ideais, o que para Borges se traduziria em um exemplar para cada aluno. “A minha visão é que, mesmo sem as condições ideais, a gente não deve se pautar nisso para continuar a iniciativa, é aos pouquinhos. E as coisas vão melhorando. Eu acredito que dentro de um tempo as escolas vão ter as condições necessárias”.

Durante a observação realizada nas escolas, as professoras utilizaram *netbooks*, *notebooks*, projeção em *data-show* e levaram às crianças aos laboratórios de informática para acessar a *Gazeta do Povo* em formato digital, além de promover outras atividades com base tecnológica. Também é preciso destacar o caso do professor P6, do Colégio Estadual São Cristóvão, de São José dos Pinhas, que, entre os dez docentes entrevistados, foi quem dispunha da melhor estrutura para trabalhar o jornalismo online com os adolescentes do ensino médio. A instituição conta com laboratório de informática; laboratório multimídia, com projetor e som; e um espaço, com temática digital e *puffs* coloridos, para uso dos 32 *tablets* que o colégio oferece. Além disso, são 14 *data-shows*, permitindo o uso simultâneo por diversos docentes; e mais 25 *notebooks*, que chegaram em 2018 para utilização em sala de aula. Por fim, há um funcionário qualificado, que auxilia os professores no emprego das tecnologias.

Neste sentido, é de fundamental importância destacar que, tanto a observação nas escolas, como as entrevistas com os professores, foram realizadas a partir de respostas qualificadas. Ou seja, buscou-se educadores que estão há mais tempo no *Ler e Pensar*, também por já terem vivenciado o projeto na época da *Gazeta* impressa e ainda por terem mais experiência e informações a serem transmitidas. Além disso, um dos objetivos da pesquisa de campo foi verificar de que forma está sendo realizada a leitura em telas nas escolas e, por isso, foram escolhidas instituições em que de fato ela se concretiza, mesmo a partir de dificuldades e limitações. As respostas ao questionário já haviam nos dado elementos quantitativos que revelaram que para 73%⁶² dos docentes a virada digital da *Gazeta do Povo* dificultou o acesso ao jornal para professores e alunos, além do que a maioria deles seguia imprimindo notícias do veículo, como alternativa possível para desenvolver o projeto com os alunos.

No entanto, mesmo nas condições mais próximas das ideais, as potencialidades do webjornalismo são utilizadas, ainda, de forma muito incipiente pelos professores, neste caso,

⁶² Número equivale aos 100 dos 184 educadores que responderam à seção do questionário destinada aos docentes que já haviam participado do *Ler e Pensar* na época da *Gazeta do Povo* impressa. Do total, 73 disseram que a virada digital dificultou o acesso ao jornal para professores e alunos.

não por opção deles, mas por uma limitação do próprio *Ler e Pensar*. Isso ocorre porque os docentes recebem assinatura gratuita da *Gazeta*, os alunos não e, por isso, não têm liberdade para navegar no site do veículo, escolher as notícias de sua preferência e percursos de leitura que respondam aos seus interesses particulares, a partir da hipertextualidade que a internet oferece. Pelo contrário, como os conteúdos da *Gazeta* são bloqueados para não assinantes, as crianças e adolescentes leem o material digital nas escolas quase que da mesma forma como leem o texto impresso, que é dado por completo, e não permite que o leitor siga diferentes percursos de leitura.

No questionário, nas entrevistas, durante as visitas, o que os professores pedem é a volta do jornal impresso. É certo que a atual aposta da *Gazeta do Povo* é no conteúdo digital, especialmente acessado por dispositivos móveis. De qualquer forma, há possibilidades importantes que o impresso oferecia às escolas, e que foram minimizadas pela *Gazeta* online, a serem reconsideradas. A primeira diz respeito à vontade dos educadores de que os estudantes voltem a ser os protagonistas das atividades com o jornal, o que era possível com a versão impressa, na qual as crianças e adolescentes folheavam as edições e escolhiam as notícias que desejavam ler, debater e se aprofundar. O que os professores se queixam é que, com o conteúdo online, somente eles fazem as escolhas das notícias a serem levadas para sala de aula, reduzindo o protagonismo do aluno que o *Ler e Pensar* diz buscar, e que é, justamente, um dos objetivos da inserção da comunicação em sala de aula.

Outra possibilidade que o *Ler e Pensar* oferecia a partir da versão impressa, e que foi reduzida ou interrompida após a virada digital, é o acesso aos jornais pela família e comunidade, prática que era muito valorizada, especialmente nas periferias, em que, muitos, não teriam condições de ter contato com o conteúdo de outra maneira. A *Gazeta do Povo* chegava então, às famílias dos alunos por meio de atividades de leitura propostas pelos educadores, e também aos moradores locais, a partir da abertura dos portões da escola ao seu entorno social, nos finais de semana. Neste caso, o jornal era utilizado pela comunidade para buscar emprego, se informar e para que as crianças fizessem recortes e pesquisas da escola. Com a desmaterialização da *Gazeta*, os professores relatam dificuldades para seguir envolvendo família e comunidade no trabalho com a mídia, trabalho que iniciam com as crianças e adolescentes, em sala de aula.

Por outro lado, o *Ler e Pensar* em formato digital trouxe interessantes contribuições para o trabalho dos docentes para fazer uma nova aula e uma nova escola. Os educadores mais conectados às tecnologias desenvolveram, ao longo do ano de 2018, atividades com vídeo, áudio e fotos. As crianças puderam se ouvir, se ver, utilizar as mídias sociais com objetivo de expandir a mensagem para mais pessoas, enfim, comunicar. E os jovens gostam disso. Os

depoimentos dos professores revelaram a vontade das crianças e adolescentes, enquanto nativos digitais, de utilizar as tecnologias na escola, de produzir, se sentir parte e até mesmo de espairer enquanto aprendem.

Somado a isso, os professores também comentam sobre a facilidade para pesquisar notícias que querem levar para sala de aula, a partir de um tema gerador, como foi o caso da Copa do Mundo, da greve dos caminhoneiros, de campanhas de vacinação, e de matérias relacionadas ao meio ambiente e sustentabilidade. Com a *Gazeta* online, os docentes só precisavam digitar na página inicial do veículo o termo que procuravam para, então, terem acesso aos conteúdos pesquisados. Portanto, uma característica da internet que passa, de fato, a ser utilizada, é a memória, ou seja, a capacidade que a internet tem de ser um verdadeiro banco de dados.

Ainda sobre as potencialidades que a internet oferece, uma das sugestões que fica para o projeto, é aproveitar da interatividade que o online permite para fazer um link entre as escolas. Freinet (1974) já fazia isso no século passado, naquela época, a partir de correspondências entre instituições escolares de diversas localidades da França. Dessa forma, as escolas se correspondiam entre elas sobre o material jornalístico que produziam. Os estudantes gostavam dessas atividades e se motivavam a participar. Com a internet, professores e alunos de diversos municípios participantes do *Ler e Pensar* poderiam trocar práticas, conhecer os trabalhos desenvolvidos por outras escolas e neles se inspirar.

Diante da importância de um projeto de uso de mídia em sala de aula que atinge milhares de professores e estudantes de todas as regiões do Paraná, outra sugestão é que os jornalistas da *Gazeta do Povo* produzissem, periodicamente, materiais de interesse das escolas. Já se sabe que os educadores têm predileção para falar com os alunos sobre questões ambientais, de cidadania e sustentabilidade, por exemplo. Esses e outros temas, de interesse não só das escolas, mas da sociedade em geral, poderiam ser explorados cotidianamente dentro da redação, criando um link entre a equipe do *Ler e Pensar*, os jornalistas da *Gazeta* e as escolas públicas do Paraná.

O ano de 2019, quando o *Ler e Pensar* completa 20 anos, chega com novidades aos educadores e alunos. A primeira delas diz respeito à saída do Colégio Sesi/PR do projeto que, em 2018, envolveu 103 professores de Curitiba. Também neste ano, os docentes passam a não contar com a assinatura da revista impressa, que chegava nos finais de semana, com conteúdo mais analítico e aprofundado. A assinatura da *Gazeta do Povo*, concedida gratuitamente aos educadores do *Ler e Pensar*, passa a dar acesso somente ao conteúdo online do veículo. Dessa

forma, o projeto deixa de ser predominantemente digital e se torna integralmente digital, com o Bolo, cursos de formação e as notícias da *Gazeta* acessíveis apenas via internet.

Conforme os docentes relataram nas entrevistas, a revista era um recurso importante para as escolas. Após a leitura em casa nos finais de semana, já na segunda-feira, eles a traziam para a escola, e o material, então, circulava nas mãos de professores e alunos tendo como destino, geralmente, as bibliotecas das instituições. A interrupção do envio das revistas da *Gazeta do Povo* aos educadores, com certeza, fará falta às escolas que antes tinham contato com esse material, uma ferramenta que vinha a contribuir com leituras e pesquisas da comunidade escolar.

Segundo Borges (2019), após dois anos de *Ler e Pensar* com a *Gazeta do Povo* online, o foco agora é educar para a cultura digital, o que não se restringe a trabalhar com tecnologias, mas criar uma cultura de inovação e criatividade, o que inclui o digital. Vale ressaltar que se espera que, nos próximos anos, o poder público passe a oferecer melhores condições para que o professor, realmente, possa contar com uma estrutura de apoio. O que se nota, neste momento, é uma sobrecarga para o educador que, algumas vezes, precisou tirar dinheiro do bolso, levar os próprios equipamentos de tecnologia e utilizar da sua internet para conseguir desenvolver aulas diferenciadas com os alunos. Além disso, espera-se que o educador, em sua casa, se capacite ele mesmo para trabalhar com as mídias em sala de aula.

É certo que a inquietude e a vontade de fazer diferente são características em comum do professor que opta em participar do *Ler e Pensar* e que, como vimos, muitas vezes, estão dispostos a fazer a mais. Mas é preciso enxergar um universo mais amplo de educadores, não se restringindo aos que participam do projeto *Ler e Pensar*. O que se quer dizer aqui é que não é certo cobrar esforços sobremaneira dos docentes, sem uma contrapartida do Estado. Até porque, não são todos que estarão dispostos a driblar todas as dificuldades e limitações para, de fato, desenvolver uma nova aula e uma nova escola, a partir da mediação da mídia.

Essas considerações não podem ser encerradas antes de ressaltar a iniciativa do Grupo GRPCom em manter um projeto nas escolas públicas há 20 anos. Em tempos difíceis como esse, com a desvalorização da figura do professor e das instituições de ensino, são salutares as ações que apoiem à educação pública brasileira, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em duas décadas de projeto, o *Ler e Pensar* já atingiu milhares de professores e estudantes em dezenas de municípios do Paraná com contribuições significativas no processo de ensino e aprendizagem e formação para cidadania.

Neste sentido, cabe aqui destacar os subsídios para a leitura e escrita de crianças e adolescentes a partir da leitura de notícias do jornal. Conforme constatou-se em pesquisa de

campo, desenvolveu-se o hábito de leitura nos estudantes e as produções textuais foram aprimoradas. Além disso, é preciso citar as contribuições para o desenvolvimento da cidadania e o sentimento de pertença. As crianças e adolescentes foram protagonistas de ações de cunho socioambiental, se engajaram em ações dentro e fora da escola e se sentiram empoderados ao perceberem que podem fazer a diferença na sociedade.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a mídia não seria analisada criticamente nas escolas por meio do *Ler e Pensar*. Todavia, os resultados da análise qualitativa refutaram este pressuposto, visto que, não todos, mas alguns docentes levam os meios de comunicação para a sala de aula a partir de um olhar mais crítico, inclusive por meio de comparações editoriais. Entendendo a *Gazeta do Povo* como uma mídia que tem um ponto de vista, os educadores levaram aos alunos também outros olhares midiáticos perante o mundo. Dessa forma, os estudantes compreenderam que existem diversos discursos e intencionalidades nos meios de comunicação e que, por isso, é preciso desenvolver uma competência de seleção e interpretação do conteúdo midiático, para criar o seu próprio posicionamento, a partir da leitura de fontes confiáveis.

A constatação de uma criticidade perante à mídia pelos educadores traz esperanças para o fortalecimento da democracia, a partir da formação de uma sociedade alfabetizada em mídia e, por isso, exigente sobre uma cobertura justa e bem apurada das notícias, e de um ambiente com meios de comunicação livres, independentes e plurais. Além disso, a pesquisa também verificou as contribuições da pedagogia freireana para o processo de ensino e aprendizagem, em um momento em que Paulo Freire é alvo de ataques nas redes sociais e discursos políticos.

Na contramão disso tudo, é possível destacar que uma educação baseada no diálogo permanente entre professores e alunos, e em um processo educativo de mão dupla, em que educador e educando se ensinam em comunhão, que é o que defendia Freire, contribui para a formação de um ambiente educativo mais saudável. Dessa forma, ao se sentirem pertencentes e incluídos na escola, os alunos se mostram mais motivados a aprender e se sentem livres para comentar, participar e expressar suas opiniões, assim como os professores também se revelam entusiasmados para ensinar e, assim, contribuir na formação integral dos jovens.

Nesse sentido, a inserção dos meios de comunicação, conforme demonstrou este trabalho, vem para somar à formação crítica dos alunos. A mídia, ao trazer a realidade do cotidiano para a sala de aula, contribui para a atualização dos estudantes perante o mundo, questionamentos e debates sobre a comunidade em que se inserem, de forma particular, e a sociedade, de forma ampla. Os estudantes se mostraram, assim, dispostos a participar de ações

de interesse coletivo em vista à construção de um mundo melhor e mais atentos, críticos e questionadores ao que recebem dos discursos midiáticos que também traduzem as posições das instâncias de poder.

Este trabalho em educação midiática definiu a pesquisa em torno do projeto *Ler e Pensar*, mantido pelo maior grupo de Comunicação do Paraná, após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Como vimos, o projeto no seu modelo online ainda não está consolidado, e a palavra mais utilizada pelos docentes é “adaptação”. Diante disso, o objeto de estudo continua sendo factível para outras pesquisas, de modo a poder se observar os caminhos que ele irá trilhar e como se consolidará nos próximos anos, a partir de uma, quiçá, estrutura mais adequada nas escolas, um novo ambiente midiático, que se transforma a todo momento, além de um mergulho maior na cultura digital por parte dos educadores, que foram os sujeitos de observação desta dissertação. A sugestão que fica para os próximos estudos é analisar o projeto sob a ótica das crianças e adolescentes envolvidos com o *Ler e Pensar*, os verdadeiros nativos digitais, por meio de um estudo de recepção, para saber a relação que os estudantes desenvolvem com as tecnologias e com a mídia nas escolas.

Finalmente, é importante salientar que esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa “A desmaterialização de jornais impressos: memória, mudanças técnicas e novas práticas de produção e consumo do jornalismo no âmbito público e educacional”, do grupo Click – Comunicação e Cultural Ciber, do PPGCom da UFPR. No interior deste projeto mais amplo que se volta para as novas configurações midiáticas e de produção e consumo de informações da *Gazeta do Povo*, este trabalho de mestrado, enquanto subprojeto, se concentrou no consumo das notícias em ambientes escolares a partir do projeto *Ler e Pensar*.

Como ponto final desta etapa aqui concluída e conforme propõe a metodologia de Thompson (2011), esta dissertação será devolvida aos sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo da pesquisa, de forma a servir não só para pesquisadores, mas também para os sujeitos que constituem o campo social. Como um pedido da própria Secretaria de Educação de Curitiba, o trabalho será encaminhado à instituição para leitura dos resultados, e também para a equipe do *Ler e Pensar* e às professoras que receberam a pesquisadora em suas salas de aula. A ideia é irradiar o conhecimento para outros professores, de forma a, talvez, inspirá-los a efetivar trabalhos em educação para os meios conforme as práticas trazidas aqui.

REFERÊNCIAS

- ADGHIRNI, Zélia Leal. O lugar do jornalismo na comunicação. **Revista Líbero**. São Paulo. ano IX, n. 17, jun. 2006. Disponível em: < <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/O-lugar-do-jornalismo-na-comunica%C3%A7%C3%A3.pdf>>. Acesso em: 12. abr. 2018.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. In: AGUADED GÓMEZ, José Ignacio; CABERO ALMENARA, Julio (dir.). **Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano**. Universidad Internacional de Andalucía, 1995. p. 19-48.
- AMADEU, Maria Simone Utida dos Santos et al. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- ANDERSON, C. W. Jornalismo pós-industrial – crises permanentes, turbulências constantes. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo. n. 447, jun. 2014. Entrevista concedida a Andriolli Costa.
- ARAUJO, Beatriz Pozzobon; REZENDE, Sarah Hiratsuka. A interface Comunicação e Educação como resposta social sobre a mídia: Olhares sobre o projeto “Fala, Haiti”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO, 40., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNIVERSIDADE POSITIVO, 2007, p. 1-15.
- ARAUJO, Beatriz Pozzobon. **Mídia educação e formação cidadã: o jornal produzido por crianças na Vila Cultural da região Norte de Londrina (PR)**. 2014. 95 f. Monografia. (Especialização em Comunicação Popular e Comunitária). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- AUBRUN, Frederic; DEL VECCHIO-LIMA, Myrian, O ciberjornalismo sob a perspectiva da publicidade: alguns aspectos do estudo comparativo das edições francesa e brasileira do site internacional HuffPost. IN: **Anais...** CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIBERJORNALISMO, 8., 2018 Campo Grande (MS):UFMS, 2017. Disponível em: <www.ciberjor.ufms.br/ciberjor8/anais>. Acesso em: 02. dez. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Coleção polêmicas do nosso tempo, 2001.

BRADSHAW, Paul. Instantaneidade: efeito de rede, jornalistas mobile, consumidores ligados e o impacto no consumo, produção e distribuição. In: CANAVILHAS, João. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 111-136.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

BORGES, Ana Gabriela Simões. **Ana Gabriela Simões Borges**. Curitiba, 18 mar. 2019. Entrevista.

_____. **Televisão e educação: um estudo sobre o projeto Televisando o Futuro na escola**. 2012. 141 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CANCLINI, Néstor García. Entrevista com Néstor García Canclini. **Observatório da Imprensa**. 5 mai. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PLDpo4K1FFM&t=312s>>. Acesso em: 2 fev. 2018. Entrevista.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CANAVILHAS, João. Hipertextualidade: novas arquiteturas noticiosas. In: _____. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 3-24.

CANNITO, Newton. **A televisão na era digital: Interatividade, convergência e novos modelos de negócio**. São Paulo: Summus, 2010.

CAPPARELLI, Sérgio. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, Tania M. K; BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2005.

CHARRON, Jean; BONVILLE, Jean. **Natureza e transformação do jornalismo**. Florianópolis: Insular. Brasília: FAC Livros, 2016.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: o problema da aceleração temporal. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. vol. 1. Ilhéus: Editus, 2016. p. 11-23.

CORAIOLA, Diego Maganhotto. **Agência e discurso no processo de mudança de projeto Gráfico do Jornal Gazeta do Povo**. 2006. 225 f. Dissertação. (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo, para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Mapa do município de Curitiba**. 2011.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. *Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar*. In: SCHMIDT, Dora; GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga; HORN, Geraldo Balduino. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

DEL VECCHIO-LIMA, Myrian Regina; FERNANDES, José Carlos; DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Os leitores da Gazeta do Povo diante de um jornal em desmaterialização. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Brasília. v. 22, n. 1, jan/mar. 2009. Disponível em: <www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1478/1885>. Acesso em: 21. abr. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DE PAULA, Everton Luiz Renaud. **Mídia e escola: Um estudo de recepção de reportagens de telejornal em sala de aula**. 2015. 330 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DIZARD, Wilson. **A Nova Mídia: A comunicação de Massa na Era da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FANTIN, Monica. Mídia-educação e a formação do educador. In: _____. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p. 25-88.

FERNANDES, José Carlos. Onde o Cid Dizia Palavrão. **Gazeta do Povo**, Curitiba, edição semanal de 2 a 8 de fevereiro de 2019. Seção Inspirar, especial Centenário, p. 49.

FERNANDES, José Carlos; SANTOS, Marcio Renato dos. **Todo dia nunca é igual**: notícias que a vida contou em 90 anos de circulação da Gazeta do Povo. Curitiba: Editora Gazeta do Povo, 2010.

FERRARI, Pollyana. **Jornalismo Digital**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADINI, Sérgio Luiz. Em busca de uma teoria construcionista do jornalismo contemporâneo: a notícia entre uma forma singular de conhecimento e um mecanismo de construção social da realidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 33, p. 79-88. ago. 2007.

GALANI, Luan. Nunca em cima do muro. **Gazeta do Povo**, Curitiba, edição semanal de 2 a 8 de fevereiro de 2019. Seção Inspirar, especial Centenário, p. 26.

_____. Uma forma de financiar jornalismo de qualidade. **Gazeta do Povo**, Curitiba, edição semanal de 2 a 8 de fevereiro de 2019. Seção Inspirar, especial Centenário, p. 34.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e Cidadania**: para uma leitura crítica da mídia. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

_____. **Mídia e democracia**. Porto Alegre: P.G/O.B, 2005.

HOHLFELDT, Antonio. *Hipóteses contemporâneas de pesquisa em comunicação*. IN: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HORN, Aline Tainá Amaral. **A educomunicação e a atuação do jornalista: um estudo sobre o projeto Televisando**. 2016. 230 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad.: Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: Moderna/Eca-Usp, jan./abr. de 1999. p. 68-75.

KUNSCH, Margarida. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo, Loyola, 1986.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 8. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Paula Cristina. **Educação para os media nas sociedades multimediativas**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/54050680.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

LORENZ, Mirko. Personalização: análise aos 6 graus. In: CANAVILHAS, João. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 137-158.

MCCOMBS, Maxwell. **A teoria da agenda: a mídia e a opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009a.

_____. As formas mestiças da mídia. **Pesquisa Fapesp**, Edição 163, set. 2009b, p. 10-15. Entrevista.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis de. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

_____. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**, Bogotá: Universidad Central, 1996.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo de recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

MELO, Patrícia Goedert; LIMA, Myrian Del Vecchio de; RIBEIRO, Regiane Regina. *O uso de vídeos na internet como brechas para pensar o descompasso e o destempo na comunicação e educação: a experiência dos alunos do Colégio Estadual do Paraná*. **Revista Contemporânea: Comunicação e Cultura**. Salvador, UFBA: v. 15; n.01; jan-abr. 2017, pp. 315-330.

MOURA, Carolina da S.; ALMEIDA, Andrielly C. *Para além da doxa: caminhos metodológicos da Hermenêutica em Profundidade*. IN: Volta Redonda: **Cadernos UniFoa** (34), p.75-86.

OLIVEIRA, Brisa Teixeira de. **Do presencial-atual ao presencial-virtual**: Transposições do projeto Ler e Pensar. 2015. 332 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Professores e meios de comunicação**: Desafios, estereótipos. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (10) set/dez, 1997.

_____. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Triade do século XXI*. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (23) jan/abr, 2002.

_____. **El proceso de la recepción y la educación para los medios**: una estrategia de investigación com público feminino. Mexico: Universidade Iberoamericana, 1993.

PALACIOS, Marcos. Memória: jornalismo, memória e história na era digital. In: CANAVILHAS, João. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 89-110.

PAVLIK, John. Ubiquidade: o 7º princípio do jornalismo na era digital. In: CANAVILHAS, João. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 159-184.

PEREIRA, Fábio Henrique; ADGHIRNI, Zélia Leal. O jornalismo em tempo de mudanças estruturais. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v.1, n. 24, p.38-57. jan/jun. 2011.

PERUZZO, Cicilia M.K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 125-145.

PILOTTO, Osvaldo. **Cem anos de imprensa no Paraná (1854-1954)**. Curitiba: Ed. Instituto Histórico Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1976. (Coleção Estante Paranista. v. 1. n. 1) Disponível em:

<www.museuparanaense.pr.gov.br/arquivos/File/Livros/100anosdeimprensa.pdf> Acesso em 10 out. 2018.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **As representações sociais do projeto Ler e Pensar**. 2012. 268 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-PR, Curitiba, 2012.

PINHO, José Benedito. **Jornalismo na Internet: planejamento e produção da informação on-line**. São Paulo: Summus, 2003.

QUEVEDO, Hercílio. Ler é nossa função essencial. In: RÖSING, Tania M. K; BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2005.

RIVOLTELLA, Píer Cesare. Jovens estão perdendo a capacidade de refletir. Londrina, **Folha de Londrina**, 11/novembro de 2010, p. 3.

ROMANCINI, Richard. Comunicação e Educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. vol. 1. Ilhéus: Editus, 2016. p. 25-42.

RONSINI, Veneza et al. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero no estudo de recepção da telenovela. In: INTERCOM, XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da

Comunicação, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Universidade Positivo, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/r4-1712-1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROST, Alejandro. Interatividade: definições, estudos e tendências. In: CANAVILHAS, João. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014. p. 53-88.

RUELLAN, Denis; ADGHIRNI. O jornalismo como invenção permanente: novas práticas, novos atores. In: IX COLÓQUIO BRASIL-FRANÇA DE CIÊNCIAS DACOMUNICAÇÃO. 32., 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Universidade Positivo, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1559-1.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SALAVERRÍA, Ramón. Jornalismo, compartilhamento e credibilidade no contexto pós-industrial. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo. n. 447, jun. 2014a. Entrevista concedida a Andriolli Costa.

_____. Multimedialidade: informar para cinco sentidos sentidos. In: CANAVILHAS, João. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: Livros LabCom, 2014b. p. 25-52.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Alexandre Correia dos. O jornalismo de região em consonância com a história de seu povo: um breve estudo da trajetória da Gazeta do Povo. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**. Ponta Grossa: Abej, jan/jun. de 2011, v.1, n.8, p. 19-47.

SANTOS, Luciane Justus dos. **Ofertas e modos de apropriação dos comentários dos leitores nos jornais Diário dos Campos e Gazeta do Povo**. 2015. 174 f. Dissertação. (Mestrado em Jornalismo). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SILVA, Luiz Martins da. Jornalismo, pós-jornalismo e protojornalismo. Uma imprensa ju múltiplas camadas. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo. n. 447, jun.2014. Entrevista concedida a Andriolli Costa.

SILVA, Camila de Alvarenga Assis e. Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). **Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação**. vol. 1. Ilhéus: Editus, 2016. p. 55-69.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

_____. Inventar o quinto poder. **Carta Capital**, ano IX, nº 227, 12 abr. 2003. São Paulo, Editora Confiança. Entrevista.

SINGER, Jane. *User-generated visibility: Secondary gatekeeping in a shared media space*. In: **New Media & Society**, 0(0) pp. 1–19, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulina, 2011.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MARQUES DE MELO, J. (orgs.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012-2013**. Memória, Brasília, IPEA, vol. 4, p. 169-202, 2013

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TONET, Ivo. *Educar para cidadania ou para a liberdade?* In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.23, no. 2, p. 469/484. julho/dez. 2005.

WILSON, CAROL et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: Unesco, UFTM, 2013.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES

Questionário Ler e Pensar

Caro (a) professor(a),

Meu nome é Beatriz Pozzobon Araujo, sou aluna do Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Junto com a minha orientadora, profa. dra. Myrian Del Vecchio de Lima, estou desenvolvendo uma pesquisa acadêmica sobre a mudança de formato do jornal Gazeta do Povo, do impresso para o digital, a partir do projeto Ler e Pensar. Dessa forma, ao responder este questionário você estará contribuindo com os rumos desta pesquisa. As informações cedidas no questionário são confidenciais e de uso exclusivo da pesquisadora. Seu nome não será divulgado no estudo (apenas consta no questionário para contato posterior em eventual continuidade da pesquisa). Posso contar com a sua ajuda? Obrigada!

* Required

1. Nome: *

2. E-mail: *

3. Telefones para contato: *

4. Escola: *

5. Cidade: *

Dados pessoais

6. Qual a sua formação para atuar como professor? *

Mark only one oval.

- Magistério
- Graduação
- Pós-graduação

7. Quantos anos você tem? *

Mark only one oval.

- 18 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos

- 46 a 59 anos
- Mais de 60 anos

8. Há quanto tempo trabalha como professor(a)? *

Mark only one oval.

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos
- Other: _____

9. Você leciona em qual nível? *

Mark only one oval.

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio

10. Quais disciplinas você ministra? *

11. Com que frequência você lê o jornal Gazeta do Povo? *

Mark only one oval.

- Todos os dias
- 3 a 4 vezes por semana
- 1 a 2 vezes por semana
- Menos de uma vez por semana
- Não leio

12. Você assina outros jornais, fora a Gazeta do Povo? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

13. Se sim, quais jornais você assina?

14. Que mídia utiliza prioritariamente para se informar? *

Mark only one oval

- TV

- Rádio
- Jornal impresso
- Revista
- Jornal online

15. Quais equipamentos de mídia você já utilizou em sala de aula? (Pode marcar mais de uma opção). *

Check all that apply.

- TV
- Rádio
- Jornal impresso
- Revista
- Internet

16. Você se sente preparado para trabalhar com as mídias em sala de aula? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

17. Justifique sua resposta. *

LER E PENSAR

18. Você realizou cursos de formação a distância para professores do projeto Ler e Pensar em anos anteriores? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

19. Pretende fazer os cursos a distância do projeto Ler e Pensar este ano? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

20. Já participou de quantas edições do Ler e Pensar? *

Mark only one oval.

- Essa é a primeira vez
- Essa é a segunda vez
- De 3 a 5 edições
- Mais de 5 edições
- Mais de 10 edições

21. Defina o número de edições que você participou do Ler e Pensar. *

22. Quais atividades você desempenha com os alunos no âmbito do projeto Ler e Pensar? *

23. Você percebeu melhoras no aprendizado do aluno após a participação no Ler e Pensar? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

24. Caso tenha percebido mudanças, defina quais mudanças foram essas.

25. Qual das finalidades abaixo mais te motivou a participar do Ler e Pensar? *

Mark only one oval.

- Motivar os alunos a ler jornais
- Desenvolver as habilidades de leitura e a escrita dos estudantes
- Imbuir os estudantes de capacidade de análise crítica da mídia
- Diversificar a metodologia de ensino
- Pela possibilidade de realizar práticas que envolvam a família e a comunidade

26. Com que frequência você utiliza o Ler e Pensar em sala de aula com os alunos? *

Mark only one oval.

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente
- Anualmente

27. Você trabalhou com o Ler e Pensar com a Gazeta do Povo impressa? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não *Skip to question 36.*

1 DO IMPRESSO PARA O DIGITAL

28. A mudança da Gazeta do Povo do jornal impresso para o formato digital... *

Mark only one oval.

- Facilitou o acesso ao jornal para professores e alunos
- Dificultou o acesso ao jornal para professores e alunos

29. Justifique sua resposta. *

30. De que forma você trabalha com os conteúdos da Gazeta do Povo em sala de aula junto aos alunos? (Pode marcar mais de uma opção). *

Check all that apply.

- Com smartphones e/ou tablets dos alunos
- A escola cede tablets
- Com projeção em datashow
- No laboratório de informática
- Com projeção em TV
- Lousa digital
- Imprimo as matérias do jornal
- Não entendi a questão. A questão foi mal formulada.
- _____

Other:

31. Na época da Gazeta do Povo impressa, como você trabalhava com os conteúdos da Gazeta do Povo em sala de aula junto aos alunos? *

32. Pela sua experiência, os alunos preferem trabalhar em sala de aula com o jornal... *

Mark only one oval.

Impresso

Digital

33. E você? Com qual dos suportes prefere? *

Mark only one oval.

Impresso

Digital

34. Justifique sua resposta. *

35. Se sua escola for escolhida para a pesquisa, você aceita receber a pesquisadora em sua sala de aula? *

Mark only one oval.

Sim

Não

APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 24 de agosto de 2018.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Beatriz Pozzobon Araujo**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Universidade Federal do Paraná - UFPR, orientada pela Professora Dr^a Myrian Regina Del Vecchio de Lima, está autorizada a realizar pesquisa sobre "AS TRANSFORMAÇÕES DO JORNALISMO EM SALA DE AULA: O PROJETO LER E PENSAR DIANTE DA DESMATERIALIZAÇÃO DA GAZETA DO POVO".

O objetivo é investigar as reconfigurações do jornalismo impresso para o digital, por meio da interface entre Comunicação e Educação, praticada em sala de aula.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Discutir a migração da leitura de papel para a leitura em telas a partir da descontinuação da Gazeta do Povo;
- Verificar de que forma a interface Comunicação e Educação é trabalhada em sala de aula por meio do projeto Ler e Pensar;
- Analisar a contribuição do projeto para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

A pesquisa será qualitativa e os instrumentos utilizados serão:

- Observação em sala de aula;
- Entrevista semiestruturadas com professores;
- Análise de dados;
- Análise de conteúdos.



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

As escolas eleitas para pesquisa serão:

- Escola Municipal Miguel Krug
- Escola Municipal Rachel Mader Gonçalves
- Escola Municipal CEI do Expedicionário
- Escola Municipal Dom Manuel da Silveira D'Elboux
- Escola Municipal Paulo Freire
- Escola Municipal Michel Khury

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

A pesquisa iniciou em agosto de 2018 e término previsto para outubro de 2018.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá enviar por email, versão em PDF dos **resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva
Diretora
Departamento de Ensino Fundamental

APÊNDICE III – MODELO DE AUTORIZAÇÃO USO DE IMAGEM ALUNOS



AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM



O Ler e Pensar é um projeto do Instituto GRPCOM (Grupo Paranaense de Comunicação) e da Gazeta do Povo de incentivo à leitura e cidadania e tem como proposta levar o jornal para a sala de aula. O projeto foi criado em 1999 e, desde então, já beneficiou milhares de professores e alunos das escolas públicas do Paraná. No ano de 2017, quando o jornal Gazeta do Povo deixou de circular no formato impresso, o projeto Ler e Pensar precisou passar por transformações. Dessa forma, a Gazeta do Povo passou a ser trabalhada nas escolas no formato digital, nos laboratórios de informática, e não mais com o jornal impresso.

Esse momento de transição do projeto Ler e Pensar virou tema da minha dissertação de mestrado intitulada: “As transformações do jornalismo em sala de aula: o Ler e Pensar diante da desmaterialização da Gazeta do Povo”. A dissertação faz parte do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e tem orientação da professora doutora Myrian Regina Del Vecchio.

Para verificar as transformações do projeto – do impresso para o digital – e como isso se dá em sala de aula, a pesquisadora acompanhou, às quartas-feiras pela manhã, as aulas da professora Silmara Prestes com os alunos dos 5º ano C, desde o mês de setembro. As visitas na escola foram autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, após a pesquisadora enviar todos os documentos necessários para poder acompanhar as aulas.

Durante as visitas semanais, registrei em fotografias o desenrolar do projeto com as crianças. Para isso, agora encaminho essa autorização para que as imagens, após devidamente autorizadas pelos pais e responsáveis, sejam usadas para fins de pesquisa científica.

Caso haja alguma dúvida, podem me ligar, que os atenderei com o maior prazer.

Obrigada,

Beatriz Pozzobon
Jornalista e Mestranda UFPR
(41) 99192-0228

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, Karina Santana dos Santos, portador do RG nº 7690432-2, na qualidade de representante legal do(a) aluno(a) Luara Santos Lucchese regularmente matriculado na Escola Municipal Dom Manuel da Silveira d'Elboux, autorizo a utilização das imagens da criança mencionada para fins científicos e de estudos (dissertação, livros, artigos e slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Curitiba, 04 de Agosto de 2018.
Dezembro

Karina S. Santos
Assinatura do responsável

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO SILMARA PRESTES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Projeto: As transformações do jornalismo em sala de aula: o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização da *Gazeta do Povo*

Pesquisadora: Beatriz PozzobonAraujo

Orientadora: Profª. Dra. Myrian Regina Del Vecchio

Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) voluntário da fase de entrevistas da pesquisa científica intitulada “As transformações do jornalismo em sala de aula: o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização da *Gazeta do Povo*”. A dissertação faz parte do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e tem orientação da professora doutora Myrian Regina Del Vecchio.

Ao todo, serão entrevistados dez professores do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio que participaram do *Ler e Pensar* neste ano e em edições anteriores – notadamente na época em que o projeto era realizado com a *Gazeta do Povo* somente em formato impresso.

A desmaterialização da *Gazeta do Povo* muda as lógicas do *Ler e Pensar*. E é neste momento de transição, que esta pesquisa se insere e questiona: Como um projeto de uso de mídia em sala de aula de reconfigura a partir da migração do jornal impresso para o digital? Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é compreender de que forma o projeto *Ler e Pensar* é trabalhado em sala de aula após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Para chegar até aí, o estudo tem como objetivos específicos: descrever a migração da leitura de papel para a leitura em telas, a partir da descontinuação da *Gazeta do Povo*; identificar de que forma a interface entre Comunicação e Educação é trabalhada em sala de aula por meio do projeto *Ler e Pensar*; e analisar a contribuição do projeto pra a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

Depois de esclarecidos os objetivos desta dissertação de mestrado, o(a) professor(a) concorda em participar da fase de entrevistas e ceder a utilização de sua voz e imagens para fins acadêmicos. As informações repassadas poderão ser utilizadas em congressos, publicações ou outras formas de divulgação nacional ou internacional.

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa como professor(a) colaborador(a), ao conceder entrevista, com áudio e imagens, para a pesquisadora.

A respeito da utilização do meu nome, declaro que:

- Autorizo a utilização do meu nome na pesquisa
 Não autorizo a utilização do meu nome na pesquisa

Curitiba, 20 de outubro de 2018.

Silmara de Souza Prestes Bertolino.
Assinatura do sujeito da pesquisa

Escola Municipal Dom Manuel de Siveira D'Elboux.

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO PRISCILA BARTH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Projeto: As transformações do jornalismo em sala de aula: o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização da *Gazeta do Povo*

Pesquisadora: Beatriz Pozzobon Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Myrian Regina Del Vecchio

Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) voluntário da fase de entrevistas da pesquisa científica intitulada “As transformações do jornalismo em sala de aula: o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização da *Gazeta do Povo*”. A dissertação faz parte do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e tem orientação da professora doutora Myrian Regina Del Vecchio.

Ao todo, serão entrevistados dez professores do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio que participaram do *Ler e Pensar* neste ano e em edições anteriores – notadamente na época em que o projeto era realizado com a *Gazeta do Povo* somente em formato impresso.

A desmaterialização da *Gazeta do Povo* muda as lógicas do *Ler e Pensar*. E é neste momento de transição, que esta pesquisa se insere e questiona: Como um projeto de uso de mídia em sala de aula de reconfigura a partir da migração do jornal impresso para o digital? Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é compreender de que forma o projeto *Ler e Pensar* é trabalhado em sala de aula após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Para chegar até aí, o estudo tem como objetivos específicos: descrever a migração da leitura de papel para a leitura em telas, a partir da descontinuação da *Gazeta do Povo*; identificar de que forma a interface entre Comunicação e Educação é trabalhada em sala de aula por meio do projeto *Ler e Pensar*; e analisar a contribuição do projeto para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

Depois de esclarecidos os objetivos desta dissertação de mestrado, o(a) professor(a) concorda em participar da fase de entrevistas e ceder a utilização de sua voz e imagens para fins acadêmicos. As informações repassadas poderão ser utilizadas em congressos, publicações ou outras formas de divulgação nacional ou internacional.

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

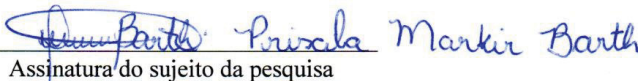
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa como professor(a) colaborador(a), ao conceder entrevista, com áudio e imagens, para a pesquisadora.

A respeito da utilização do meu nome, declaro que:

- Autorizo a utilização do meu nome na pesquisa
 Não autorizo a utilização do meu nome na pesquisa

Curitiba, 11 de dezembro de 2018.


 Assinatura do sujeito da pesquisa

Escola Municipal Miguel Krug

APÊNDICE VI – TERMO DE CONSENTIMENTO SÔNIA DOMINGUES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Projeto: As transformações do jornalismo em sala de aula: o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização da *Gazeta do Povo*

Pesquisadora: Beatriz PozzobonAraujo

Orientadora: Profa. Dra. Myrian Regina Del Vecchio

Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) voluntário da fase de entrevistas da pesquisa científica intitulada “As transformações do jornalismo em sala de aula: o *Ler e Pensar* diante da desmaterialização da *Gazeta do Povo*”. A dissertação faz parte do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e tem orientação da professora doutora Myrian Regina Del Vecchio.

Ao todo, serão entrevistados dez professores do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio que participaram do *Ler e Pensar* neste ano e em edições anteriores – notadamente na época em que o projeto era realizado com a *Gazeta do Povo* somente em formato impresso.

A desmaterialização da *Gazeta do Povo* muda as lógicas do *Ler e Pensar*. E é neste momento de transição, que esta pesquisa se insere e questiona: Como um projeto de uso de mídia em sala de aula de reconfigura a partir da migração do jornal impresso para o digital? Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é compreender de que forma o projeto *Ler e Pensar* é trabalhado em sala de aula após a desmaterialização da *Gazeta do Povo*. Para chegar até aí, o estudo tem como objetivos específicos: descrever a migração da leitura de papel para a leitura em telas, a partir da descontinuação da *Gazeta do Povo*; identificar de que forma a interface entre Comunicação e Educação é trabalhada em sala de aula por meio do projeto *Ler e Pensar*; e analisar a contribuição do projeto para a formação de um leitor crítico, consciente e atuante na sociedade.

Depois de esclarecidos os objetivos desta dissertação de mestrado, o(a) professor(a) concorda em participar da fase de entrevistas e ceder a utilização de sua voz e imagens para fins acadêmicos. As informações repassadas poderão ser utilizadas em congressos, publicações ou outras formas de divulgação nacional ou internacional.

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa como professor(a) colaborador(a), ao conceder entrevista, com áudio e imagens, para a pesquisadora.

A respeito da utilização do meu nome, declaro que:

- Autorizo a utilização do meu nome na pesquisa
 Não autorizo a utilização do meu nome na pesquisa

Curitiba, 06 de dezembro de 2018.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Sônia M^a Alves Domingues
E.M. Paulo Freire

APÊNDICE VII – TERMO DE CONSENTIMENTO ANA GABRIELA BORGES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Projeto: As transformações do jornalismo em sala de aula: o Ler e Pensar diante da desmaterialização da Gazeta do Povo

Pesquisadora: Beatriz Pozzobon Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Myrian Regina Del Vecchio

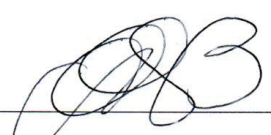
O Ler e Pensar é um projeto do Instituto GRPCOM (Grupo Paranaense de Comunicação) e da Gazeta do Povo de incentivo à leitura e cidadania e tem como proposta levar o jornal para a sala de aula. O projeto foi criado em 1999 e, desde então, já beneficiou milhares de professores e alunos das escolas públicas do Paraná. No ano de 2017, quando o jornal Gazeta do Povo deixou de circular no formato impresso, o projeto Ler e Pensar precisou passar por transformações. Dessa forma, a Gazeta do Povo passou a ser trabalhada nas escolas no formato digital, nos laboratórios de informática, e não mais com o jornal impresso.

Esse momento de transição do projeto Ler e Pensar virou tema da minha dissertação de mestrado intitulada: “As transformações do jornalismo em sala de aula: o Ler e Pensar diante da desmaterialização da Gazeta do Povo”. A dissertação faz parte do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e tem orientação da professora doutora Myrian Regina Del Vecchio.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Ana Gabriela Dimas Borges portadora do RG nº 28192019-9 declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa fonte qualificada e, por conta disso, autorizo a utilização do meu nome e da entrevista concedida para fins científicos e de estudos (dissertação, livros, artigos e slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Curitiba, 18 de Março de 2019.


Assinatura do sujeito da pesquisa