

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**EDUARDA GONÇALVES FERREIRA DA SILVA**

**MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO  
O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS HIPERMIDIÁTICOS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**BAGÉ, RS**

**2026**

**MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO  
O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS HIPERMIDIÁTICOS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação do Programa de  
Pós-Graduação em Ensino de Línguas.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Clara Zeni  
Camargo Dornelles

**BAGÉ, RS**

**2026**

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

d586m da Silva , Eduarda Gonçalves Ferreira  
Multiletramentos e gêneros jornalísticos na escola:  
incentivando o engajamento por meio da produção de textos  
hipermidiáticos no ensino fundamental / Eduarda Gonçalves  
Ferreira da Silva .  
197 p.  
  
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2026.  
"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".  
  
1. multiletramentos. 2. textos jornalísticos. 3.  
engajamento estudantil. 4. inteligência artificial generativa.  
I. Título.

**Eduarda Gonçalves Ferreira da Silva**

**MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O  
ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS HIPERMIDIÁTICOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 7 de agosto de 2026.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clara Zeni Camargo Dornelles  
Orientadora  
(Unipampa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cloris Porto Torquato  
(UEPG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriano de Souza  
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/08/2026, às 21:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADRIANO DE SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/08/2026, às 07:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.





A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2106716** e o código CRC **91C42622**.

---

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ser o grande roteirista da minha vida e por conhecer o tempo certo de todas as coisas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles, por acreditar neste projeto desde o início, pelo acolhimento, pela sensibilidade e por cada conversa repleta de conhecimento. Mais do que uma orientadora, foi uma inspiração e uma referência. Sua confiança, seu incentivo e sua dedicação foram essenciais para que este trabalho se tornasse realidade.

Ao meu filho, João, por ser a força que me impulsiona todos os dias e a razão de eu nunca desistir dos meus propósitos.

Ao meu companheiro, Leandro, por caminhar ao meu lado, compreender minhas ausências e tornar esta caminhada mais leve com seu apoio e incentivo.

À minha avó Arlete, por sempre acreditar em mim e por ser, ao longo de toda a minha vida, a minha maior plateia.

Ao meu avô André, que hoje não está mais entre nós, mas segue vivo em mim, no orgulho que sempre demonstrou pela minha profissão e em tudo o que me ensinou.

Às mulheres da minha família — Adriana, Rute, Maria Arlete, Sofia e Roberta —, por serem exemplos de força, coragem e perseverança. Um pouco de cada uma acompanha esta conquista e faz parte da mulher que sou hoje.

À minha amiga Ana Helena, por acreditar em mim antes mesmo que eu acreditasse.

Aos meus amigos e colegas Ana e Rodrigo, pela amizade, por fazerem os dias difíceis parecerem mais leves.

À minha rede de apoio, que abraçou meu filho como se fosse seu em tantos momentos em que precisei estar ausente para estudar, escrever e frequentar as aulas do mestrado.

À Carol, Rita e Ju, pela amizade, pelas escutas, pelas partilhas e por fazerem desta caminhada um percurso mais tranquilo.

Aos meus alunos de 2025, por aceitarem viver este projeto comigo. O envolvimento, a dedicação e tudo o que construímos juntos deram sentido a esta pesquisa. Esta dissertação carrega um pouco de cada um de vocês.

“Por mais alta que seja uma montanha,  
sempre há uma maneira de chegar ao topo.”

Provérbio afegão

## RESUMO

A presente dissertação investigou se a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na produção de textos jornalísticos para circulação hipermidiática, publicados em um perfil jornalístico no Instagram. Especificamente, buscou: (1) analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia; (2) identificar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos para a hipermídia; (3) verificar potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita dos textos jornalísticos hipermidiáticos; (4) elaborar um material orientador para professores sobre a produção de gêneros jornalísticos com base nos multiletramentos, que contemple reflexão sobre potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita. O referencial teórico fundamentou-se, principalmente, nos estudos sobre multiletramentos, hipermídia, engajamento estudantil e gêneros jornalísticos, com base nas contribuições do Grupo de Nova Londres (1996), Rojo e Moura (2012), Santaella (2014), Castro *et al.* (2024), Castro, Kalantzis e Cope (2024) e Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004). Também foram mobilizadas discussões sobre projetos de letramento, práticas colaborativas de escrita, leitura em ambientes digitais e inteligência artificial generativa. A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), desenvolvida em uma turma de 8º ano de uma escola particular de Bagé (RS), composta por 22 estudantes. A geração de dados ocorreu por meio de questionários aplicados no *Google Forms* antes da intervenção, gravações em áudio das etapas do projeto, fotografias/capturas de tela das atividades e das produções dos estudantes, registros em diário de campo elaborados pela pesquisadora, grupos focais realizados em dois momentos (durante o planejamento da produção e após a publicação dos textos no ambiente hipermidiático) e do histórico de versões dos textos produzidos colaborativamente no *Google Docs*. Os resultados evidenciaram manifestações das dimensões comportamental, emocional e cognitiva do engajamento dos estudantes, que participaram ativamente das etapas do percurso metodológico, mobilizando estratégias de pesquisa, planejamento, escrita colaborativa e produção multimodal de textos jornalísticos para circulação hipermidiática. Além disso, os resultados apontaram as potencialidades das tecnologias digitais como ferramentas de apoio à escrita, desde que mediadas pelo professor. Esses resultados subsidiaram a elaboração de um produto pedagógico voltado à produção de textos jornalísticos na perspectiva dos multiletramentos.

**Palavras-chave:** multiletramentos; textos jornalísticos; engajamento estudantil; inteligência artificial generativa.

## ABSTRACT

This dissertation investigated whether the implementation of a multiliteracies project can promote the engagement of 8th-grade middle school students in the production of journalistic texts for hypermedia circulation, published on a journalistic Instagram profile. Specifically, the study sought to: (1) analyze students' engagement in reading and producing journalistic texts for hypermedia; (2) identify the reading and writing strategies mobilized by students in the production of journalistic texts for hypermedia; (3) examine the potential and risks of using digital technologies in learning to write hypermedia journalistic texts; and (4) develop a pedagogical guide for teachers on the production of journalistic genres based on the multiliteracies approach, including reflections on the potential and risks of using digital technologies in writing instruction. The theoretical framework was primarily grounded in studies on multiliteracies, hypermedia, student engagement, and journalistic genres, drawing on the contributions of the New London Group (1996), Rojo and Moura (2012), Santaella (2014), Castro *et al.* (2024), Castro, Kalantzis, and Cope (2024), and Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004). The study also incorporated discussions on literacy projects, collaborative writing practices, reading in digital environments, and generative artificial intelligence. The research was characterized as action research (Tripp, 2005) and was conducted with a class of 22 eighth-grade students at a private school in Bagé, Rio Grande do Sul, Brazil. Data were generated through questionnaires administered via Google Forms prior to the intervention, audio recordings of the project stages, photographs and screenshots of students' activities and productions, the researcher's field notes, focus groups conducted at two different moments (during the planning of the productions and after the publication of the texts in the hypermedia environment), and the revision history of collaboratively written texts in Google Docs. The findings revealed behavioral, emotional, and cognitive dimensions of student engagement, as students actively participated throughout the methodological stages, mobilizing research, planning, collaborative writing, and multimodal production strategies for journalistic texts intended for hypermedia circulation. Furthermore, the results highlighted the potential of digital technologies as tools to support writing, provided that their use is mediated by the teacher. These findings supported the development of a pedagogical resource aimed at the production of journalistic texts from a multiliteracies perspective.

Keywords: multiliteracies; journalistic texts; student engagement; generative artificial intelligence.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Designs de Significado por Grupo Nova Londres .....                                                                                            | 27 |
| Figura 2 – Pontos norteadores dos multiletramentos .....                                                                                                  | 29 |
| Figura 3 – Diagrama de redes de ambientes hipermidiáticos .....                                                                                           | 42 |
| Figura 4 – Esferas da atividade humana .....                                                                                                              | 54 |
| Figura 5 – Laboratório de informática da escola .....                                                                                                     | 67 |
| Figura 6 – Diário de campo da pesquisadora .....                                                                                                          | 71 |
| Figura 7 – Primeiro texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos .....                                           | 75 |
| Figura 8 – Segundo texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos .....                                            | 76 |
| Figura 9 – Terceiro texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos .....                                           | 77 |
| Figura 10 – Quarto texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos .....                                            | 78 |
| Figura 11 – Notícia coletiva publicada no Instagram da escola .....                                                                                       | 81 |
| Figura 12 – Capa do produto pedagógico: <i>Estudantes em ação: um roteiro para a criação de textos jornalísticos para circulação hipermidiática</i> ..... | 88 |
| Figura 13 – Orientações para o uso da IAGen na produção de textos jornalísticos .....                                                                     | 89 |
| Figura 14 – Exemplo da organização multimodal das etapas do roteiro pedagógico .....                                                                      | 90 |
| Figura 15 – Respostas à pergunta 1 do questionário diagnóstico .....                                                                                      | 92 |
| Figura 16 – Respostas à pergunta 2 do questionário diagnóstico .....                                                                                      | 93 |
| Figura 17 – Respostas à pergunta 4 do questionário diagnóstico .....                                                                                      | 94 |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 18 – Respostas à pergunta 5 do questionário diagnóstico .....                                                                                | 95  |
| Figura 19 – Respostas à pergunta 7 do questionário diagnóstico .....                                                                                | 96  |
| Figura 20 – Registro do diário de campo evidenciando a participação e interação dos estudantes durante a discussão sobre textos jornalísticos ..... | 100 |
| Figura 21 – Estudantes realizando atividade de leitura e registro em grupo utilizando Chromebook .....                                              | 101 |
| Figura 22 – Interação entre estudantes durante atividade colaborativa de leitura e registro das respostas .....                                     | 102 |
| Figura 23 – Captura de tela da atividade de pesquisa de notícias realizada pelos estudantes no Google Docs .....                                    | 105 |
| Figura 24 – Captura de tela da reportagem sobre a relação entre o uso de tecnologias digitais e a saúde mental de adolescentes .....                | 106 |
| Figura 25 – Captura de tela do diário de campo com registro das discussões dos estudantes sobre a classificação de textos jornalísticos .....       | 107 |
| Figura 26 – Captura de tela do e-mail produzido coletivamente pelos estudantes e enviado ao palestrante convidado para participar do projeto .....  | 109 |
| Figura 27 – Captura de tela de registro do diário de campo referente à atividade de construção coletiva do e-mail pelos estudantes .....            | 110 |
| Figura 28 – Perfil do Jornal Perspectiva no Instagram, ambiente de circulação das produções desenvolvidas pelos estudantes .....                    | 116 |
| Figura 29 – Registro do diário de campo sobre a discussão e definição do meio de circulação dos textos jornalísticos .....                          | 117 |
| Figura 30 – Registro do diário de campo sobre o engajamento do Grupo 1 durante o planejamento do projeto .....                                      | 125 |
| Figura 31 – Esboço inicial do texto do Grupo 1 .....                                                                                                | 133 |
| Figura 32 – Inserção de fontes pesquisadas e início da elaboração do texto .....                                                                    | 134 |

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 33 – Texto em desenvolvimento com informações a partir das pesquisas .....                                                                  | 135 |
| Figura 34 – Texto publicado pelo Grupo 1 .....                                                                                                     | 136 |
| Figura 35 – Organização das produções dos grupos no Canva durante a elaboração das versões para publicação .....                                   | 138 |
| Figura 36 – Registro do diário de campo sobre a apresentação dos textos e a definição da identidade visual das postagens .....                     | 139 |
| Figura 37 – Versão final do texto do Grupo 2 .....                                                                                                 | 140 |
| Figura 38 – Versão final do texto do Grupo 3 .....                                                                                                 | 141 |
| Figura 39 – Pesquisa realizada no Google com as palavras-chave .....                                                                               | 142 |
| Figura 40 – Pesquisa realizada por aluno no ChatGPT solicitando indicação de sites .....                                                           | 143 |
| Figura 41 – Trecho do diário de campo com registro das observações sobre a organização e divisão de tarefas do grupo .....                         | 149 |
| Figura 42 – Alunas do Grupo 3 realizando a atividade de produção textual no laboratório de informática .....                                       | 151 |
| Figura 43 – Solicitação de sugestões de melhoria para o texto ao ChatGPT .....                                                                     | 157 |
| Figura 44 – Exemplo de postagem produzida pelos estudantes com integração de recursos hipermediáticos .....                                        | 159 |
| Figura 45 – Tela do Canva utilizada pelos alunos durante o processo de edição dos vídeos que integraram as reportagens produzidas no projeto ..... | 160 |
| Figura 46 – Alunos trabalhando na seleção de imagens para a produção do texto da entrevista .....                                                  | 163 |



## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Síntese das possíveis manifestações das dimensões do engajamento discente .....                                         | 36 |
| Tabela 2 – Projetos de letramento e projetos de multiletramentos: permanências, reconfigurações e desdobramentos na pesquisa ..... | 44 |
| Tabela 3 – Síntese da intervenção pedagógica e geração de dados.....                                                               | 86 |

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GNL – Grupo de Nova Londres

IAGen – Inteligência Artificial Generativa

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IH – Inteligência Humana

PEC – Práticas de Escrita Colaborativa

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                            | <b>14</b> |
| <b>1.1 Contextualização da Problemática.....</b>                                                                                    | <b>17</b> |
| <b>1.2 OBJETIVOS.....</b>                                                                                                           | <b>19</b> |
| <b>1.2.1 OBJETIVO GERAL.....</b>                                                                                                    | <b>19</b> |
| <b>1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>                                                                                             | <b>19</b> |
| <b>1.3 JUSTIFICATIVA.....</b>                                                                                                       | <b>20</b> |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>                                                                                                   | <b>24</b> |
| <b>2.1 Multiletramentos: diversidade cultural, multimodalidade e construção de sentidos.....</b>                                    | <b>26</b> |
| <b>2.1.1 O estudante como designer: contribuições para compreender o engajamento estudantil...<br/>.....</b>                        | <b>32</b> |
| <b>2.2 Projetos de Multiletramentos: práticas que transformam.....</b>                                                              | <b>37</b> |
| <b>2.2.1 Práticas colaborativas de escrita e o uso da IAGen no contexto dos projetos de<br/>multiletramentos.....</b>               | <b>45</b> |
| <b>2.3 A esfera jornalística na contemporaneidade: produção e circulação de textos na cultura<br/>digital.....</b>                  | <b>53</b> |
| <b>2.3.1 O jornal na escola: práticas sociais de linguagem e ensino de gêneros jornalísticos.....</b>                               | <b>59</b> |
| <b>3 METODOLOGIA: DO DELINEAMENTO DA PESQUISA AO PRODUTO<br/>PEDAGÓGICO.....</b>                                                    | <b>65</b> |
| <b>3.1 Natureza e tipo de Pesquisa.....</b>                                                                                         | <b>65</b> |
| <b>3.2 Contexto da intervenção.....</b>                                                                                             | <b>67</b> |
| <b>3.3 Procedimentos para geração e análise dos dados.....</b>                                                                      | <b>69</b> |
| <b>3.4 Metodologia da intervenção.....</b>                                                                                          | <b>73</b> |
| <b>3.4.1 Objetivos de aprendizagem:.....</b>                                                                                        | <b>73</b> |
| <b>3.4.2 Etapas da intervenção: o tempo para construir, produzir e (re)construir.....</b>                                           | <b>74</b> |
| <b>3.5 Produto pedagógico.....</b>                                                                                                  | <b>88</b> |
| <b>4 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>                                                                               | <b>91</b> |
| <b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>                                                                                                     | <b>98</b> |
| <b>5.1 “O momento ultrapassou o texto levado para a aula”: percepções do engajamento ao longo<br/>do percurso metodológico.....</b> | <b>99</b> |

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1.1 “Dá mais vontade de fazer”: o engajamento discente a partir dos grupos focais.....                                 | 120 |
| 5.2 “A gente tem que pesquisar melhor”: reflexões sobre as estratégias mobilizadas na leitura e produção dos textos..... | 130 |
| 5.3 “Foi fundamental pra fazer tudo”: potencialidades e riscos do uso das tecnologias na produção de textos.....         | 151 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                                              | 167 |
| REFERÊNCIAS.....                                                                                                         | 173 |
| ANEXOS.....                                                                                                              | 179 |
| APÊNDICES.....                                                                                                           | 193 |

## 1 INTRODUÇÃO

Minha caminhada na docência começou muito antes de eu considerar a hipótese de uma graduação. Quando pequena, na garagem da casa dos meus avós, residência em que fui criada, havia um quadro de giz que minha mãe usava ainda na infância. Meus avós nunca o tiraram da parede enquanto morávamos lá. Acredito que, por volta dos meus 5 anos, comecei a brincar ali, esboçando desenhos e tentando escrever. Minhas vizinhas, que também eram crianças, sempre estavam por lá, e brincar de sala de aula era o que mais fazíamos naquela época.

Nesses momentos, algumas vezes eu era a aluna, e em outras, a professora. Eu assumia o papel de professora com menos frequência, pois era a mais nova e não tinha muito o direito de escolha. No entanto, adorava quando conseguia entrar nessa função. Não muito depois, minha tia, que é professora, me levava à escola em que lecionava, muitas vezes no turno da noite. Isso acontecia porque ela me ajudava nos estudos, e aquele era o momento e o espaço que ela encontrava para me auxiliar.

Quando me perguntam o motivo pelo qual fiz a escolha de ser professora, lembro-me desses momentos. Acredito na possibilidade de que essas memórias influenciaram minha decisão profissional. Com 17 anos, assim que terminei o ensino médio, vi na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) a oportunidade de cursar Licenciatura em Letras-Português/Espanhol e Respectivas Literaturas. Sempre tive um gosto e um interesse pela língua espanhola, e isso influenciou na minha escolha de curso superior<sup>1</sup>.

Foi ingressando na universidade que conheci o mundo acadêmico, a pesquisa, o currículo Lattes, a necessidade de horas complementares, entre tantas outras coisas até então desconhecidas. Durante o curso, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que ampliou meus horizontes e me deu a oportunidade de vivenciar a prática docente desde cedo. Na metade do curso de graduação, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio de seis meses no México, por meio do programa Santander Universidades. Lá, vivenciei a língua e parte da cultura pela qual tanto eu me interessava. As experiências interculturais desse período foram o foco da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “Un estudio de la interculturalidad a partir de experiencias internacionales de movilidad académica”

---

<sup>1</sup> Tal interesse pela língua espanhola e pelas culturas a ela relacionadas está diretamente ligado à minha trajetória pessoal. Tenho um padrasto uruguaio e, desde a infância, mantenho contato com a cultura desse país por meio de viagens frequentes a uma propriedade rural localizada em seu interior. Além disso, sempre cultivei apreço pelas manifestações culturais dos países hispânicos, especialmente as do México.

Logo após concluir a graduação, em 2018, fui convidada a atuar como monitora no Programa “Mais Alfabetização”<sup>2</sup>, em uma escola pública da rede estadual de Bagé-RS. Mas foi em 2019 que tive a oportunidade de atuar como professora, sendo chamada para uma vaga de substituta de língua espanhola em uma escola da rede privada da minha cidade (Bagé-RS). Ainda no mesmo ano, ao término do contrato, surgiu uma vaga de professor substituto de Língua Portuguesa e Espanhola no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), câmpus Santana do Livramento. Me dediquei à seleção e acabei conquistando o primeiro lugar. Trabalhei nesta instituição por dois anos; uma fase desafiadora, pois precisava ministrar aulas de Língua Portuguesa e espanhola no mesmo componente curricular<sup>3</sup>. A experiência no IFSUL me proporcionou aprendizados enriquecedores, especialmente diante das dificuldades enfrentadas por mim, naquela época, uma recém-formada.

Em 2020, enquanto ainda trabalhava no IFSUL, surgiu a oportunidade de retornar à escola privada em que havia atuado como substituta em 2019. Desde então, atuo nessa escola como professora de Língua Portuguesa do 8º ano e como professora unidocente do 4º ano do ensino fundamental. Esse trabalho com crianças e adolescentes proporcionou-me constantes reflexões sobre os desafios e as múltiplas demandas da prática docente, impulsionando-me a buscar estratégias didáticas que promovam uma educação linguística compatível com a contemporaneidade e favoreçam a participação dos alunos em diferentes práticas sociais da linguagem, especialmente por meio da produção de textos.

Como professora de Língua Portuguesa, valorizo a produção textual<sup>4</sup> como uma parte essencial do processo de aprendizagem dos alunos, um compromisso que assumo tanto por iniciativa própria quanto pelas demandas e exigências do próprio contexto educacional em que atuo. No trabalho com os anos finais do ensino fundamental, a leitura, a reflexão e a produção de textos jornalísticos ocupam um lugar importante no planejamento pedagógico, inclusive por estarem orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil,

---

<sup>2</sup> Esse programa refere-se a uma iniciativa do Ministério da Educação que apoia escolas no processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo uma assistente de alfabetização para auxiliar o professor em sala de aula.

<sup>3</sup> Em um contexto educacional binacional, onde o IFSUL câmpus Santana do Livramento atende estudantes brasileiros e uruguaios nos cursos técnicos integrados, foi implementado um componente curricular denominado Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas (LPEL), que visa contemplar e integrar as especificidades dos contextos linguísticos e culturais dos dois países. A disciplina LPEL propõe uma abordagem bilíngue e multicultural, promovendo o estudo tanto da Língua Portuguesa quanto da espanhola, além de suas respectivas literaturas.

<sup>4</sup> Compreende-se que as produções textuais ocorrem de maneira situada, e são produzidas em situações específicas de interação, orientados a interlocutores determinados e vinculados à práticas sociais inseridas em diferentes esferas da atividade humana (Bakhtin, 2003).

2018). No entanto, ao longo da minha prática docente, tenho enfrentado desafios, sobretudo no que se refere ao envolvimento dos estudantes nessas práticas.

Essas reflexões e inquietações despertaram em mim o desejo de aprender e construir metodologias e estratégias coerentes com as demandas do mundo em que os próprios adolescentes estão inseridos. Minha maior motivação foi ampliar meus horizontes como professora, especialmente no trabalho com a produção textual, compreendida para além de abordagens centradas exclusivamente no texto verbal (Rojo, 2012).

Foi nesse contexto que o desejo de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas representou uma oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos, articulando minhas preocupações relacionadas à minha prática docente com a pesquisa acadêmica. Encontrei, no programa, um espaço para refletir criticamente sobre o trabalho com a produção textual e desenvolver uma proposta que pudesse contribuir tanto para minha atuação profissional quanto para a prática de outros professores. Assim, este estudo buscou compreender se a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia.

Como produto pedagógico, foi elaborado um material orientador destinado a professores, voltado à produção de textos jornalísticos com base na perspectiva dos projetos de multiletramentos. Com essa iniciativa, pretendo colaborar com outros docentes, oferecendo um recurso prático para o planejamento e o desenvolvimento de projetos colaborativos de produção de textos jornalísticos na hipermídia. Além disso, este trabalho busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas contemporâneas da educação e com a produção de conhecimento no âmbito acadêmico.

Então, a pesquisa que apresento neste trabalho nasce da articulação entre minha trajetória pessoal, minha experiência docente e o desejo de compreender caminhos que tornem a produção de textos mais significativa para os estudantes. A seguir, apresento a problemática que orientou este estudo.

## 1.1 Contextualização da Problemática

Conforme já mencionado, ao longo da minha prática docente, observo desafios significativos no ensino de produção textual, não apenas em relação a textos jornalísticos, mas também de diferentes gêneros discursivos. Apesar dos esforços para tornar as propostas de produção textual mais significativas para os alunos, frequentemente organizadas em planejamentos de curto prazo, percebo que muitos estudantes não se engajam nessas práticas. Em diversas situações, a realização das atividades acaba se configurando apenas como o cumprimento de uma tarefa destinada ao professor, sem favorecer um envolvimento mais efetivo dos alunos. Como o docente é, na maioria das vezes, o único leitor do texto produzido, o estudante tende a escrever considerando apenas as expectativas desse interlocutor, que geralmente assume a posição de avaliador dos aspectos linguísticos. Nesse contexto, a produção textual corre o risco de reduzir-se ao mero cumprimento de demandas escolares (Britto, 1997).

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2023) pontuam que, frequentemente, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, observa-se a predominância de materiais excessivamente didatizados, como livros didáticos, fichas de exercícios, entre outros. Os autores destacam, ainda, que os próprios textos utilizados em avaliações muitas vezes passam por uma seleção restrita do professor. Tal prática pode limitar o contato dos estudantes com textos que circulam efetivamente em diferentes esferas sociais.

Soma-se a esse cenário o fato de que, frequentemente, ainda privilegiamos apenas o texto verbal escrito, deixando em segundo plano outras possibilidades de produção que poderiam ser incorporadas ao trabalho com os multiletramentos, embora estejam previstas nos documentos orientadores e presentes em diferentes esferas da vida cotidiana. Nesse contexto, os alunos podem tornar-se apenas receptores de conhecimento, não atuando como *designers* ativos, que possam reconhecer a multiplicidade de diversas práticas de letramentos valorizadas na escola, mas também produzir sentidos englobando outras práticas culturais, entre as quais aquelas mediadas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação (Pinheiro, 2021).

Conforme Rojo e Moura (2012), os textos que circulam hoje em dia são marcados pela multimodalidade e também por articulações entre diferentes linguagens, o que exige da escola práticas que contemplem linguagens multimodais e hipermidiáticas na construção de sentidos. Isso pode estar relacionado, em parte, à necessidade de maior apropriação, por parte do professor, dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam práticas contemporâneas



da linguagem, bem como às condições concretas da prática docente, como tempo, formação, além de recursos disponíveis na escola. Como consequência, as práticas pedagógicas nem sempre conseguem dialogar de forma efetiva com as experiências comunicativas dos estudantes contemporâneos, marcadas pela constante interação com diferentes linguagens, nem contemplar os diversos interesses e as práticas culturais dos sujeitos presentes na sala de aula.

Diante desse cenário, os multiletramentos, conforme proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), possibilitam um olhar para o ensino que considere a integração de diferentes linguagens, a multiplicidade dos textos e a diversidade cultural. Tal proposta torna-se relevante na atualidade em que vivemos, marcada por uma sociedade imersa em um mundo em que a tecnologia e as ferramentas digitais revolucionaram as formas de informação e comunicação (Pinheiro, 2021; Signorini, 2016). Nesse contexto, o hipertexto também desempenha papel central nos multiletramentos, pois se manifesta por meio de links que estabelecem conexões entre textos, criando trajetórias de leitura não lineares e interativas<sup>5</sup> (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

A pedagogia dos multiletramentos é uma possibilidade de aproximação entre as práticas escolares e as práticas sociais mediadas pelas tecnologias, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas (GNL, 1996; Anacleto e Oliveira, 2019). Embora a BNCC (2018) oriente o trabalho com abordagens de linguagem multimodais e hipermidiáticas, nem sempre a escola consegue e quer destinar espaço e continuidade para o desenvolvimento de projetos que articulem efetivamente os gêneros jornalísticos às vivências hipermidiáticas dos estudantes. Assim, acredita-se na importância de aproximar as práticas de produção desses textos à abordagem dos multiletramentos, por meio de metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes e favoreçam práticas de leitura e escrita mais significativas para eles.

Além das discussões relacionadas aos multiletramentos, a proposta desta pesquisa também fundamenta-se em contribuições que entendem que a escrita, quando colaborativa, podem favorecer a negociação de sentidos e a construção coletiva de conhecimento, ampliando, assim, as diversas possibilidades de participação dos estudantes em processos de leitura e produção textual (Pierezan, 2019; Pinheiro, 2013; Rojo; Moura, 2012; Ruiz *et al* 2024).

---

<sup>5</sup> Para Santaella (2014), a hipermídia é o resultado da integração entre o resultado da combinação entre hipertexto e multimídia. Além de viabilizar uma leitura que não é linear, ela integra recursos multissemióticos, no qual o usuário pode navegar sem seguir uma ordem pré- definida.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa propôs a implementação de um projeto de multiletramentos voltado à produção colaborativa de textos jornalísticos para a hipermídia, publicados em um perfil jornalístico no Instagram, buscando ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem da produção textual no contexto escolar, de modo que ela deixe de ser vista como tarefa destinada à correção docente e passe a ser uma prática social significativa para os estudantes. A escolha desse trabalho também considera o contexto de circulação dos textos jornalísticos na contemporaneidade, abrindo espaço para discussões sobre o enfrentamento às *fake news*, a checagem de informações e o uso responsável Inteligência Artificial Generativa (IAGen). Nesse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora da presente pesquisa: *A implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia?*

Logo, planejar práticas que incentivem o engajamento dos alunos na produção de textos jornalísticos, por meio de um projeto de multiletramentos, configura-se como uma estratégia para ressignificar a escrita em sala de aula e contribuir para a formação de alunos mais participativos e críticos na sociedade.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar se a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia;
- Identificar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos para a hipermídia;
- Verificar potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita dos textos jornalísticos hipermidiáticos;
- Elaborar um material orientador para professores sobre a produção de gêneros jornalísticos com base nos multiletramentos, que contemple reflexão sobre potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

O mundo está em constante transformação nas diversas formas de interação e comunicação. No ambiente escolar, tal cenário implica a necessidade de pensar em alternativas que contemplem a realidade dos estudantes contemporâneos, familiarizados com uma variedade de formas de texto que vão além da leitura e escrita que, geralmente, é trabalhada em sala de aula (Rojo; Moura, 2012). Atualmente, “os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado” (Pinheiro *et al.*, 2020, p.5). Além disso, os textos da esfera jornalística circulam diariamente no cotidiano das pessoas, seja de maneira direta ou indireta, o que justifica a opção e necessidade de trabalhar com estes gêneros em sala de aula (Pinheiro, 2011).

Nesse viés, o trabalho com a produção de textos jornalísticos para a hipermídia oferece uma oportunidade de promover e investigar o engajamento dos alunos no contexto de projetos de multiletramentos. Tal proposta possibilita o contato com a linguagem em uso real, aproximando os estudantes das práticas sociais de leitura e escrita em diferentes linguagens. Nessa perspectiva, Anhussi (2009), em sua dissertação sobre a relevância do uso do jornal escolar em sala de aula, considera que evitar o uso de jornais na escola significa desvincular o aluno de seu contexto histórico e cultural. A autora defende que a escola deve garantir condições para que jornais impressos e digitais integrem as práticas de leitura e escrita, favorecendo a aproximação entre o ensino e as formas contemporâneas de circulação da informação.

Nesse sentido, trabalhar com textos jornalísticos em um contexto de um projeto de multiletramentos pode ser uma maneira de valorizar as práticas socioculturais dos alunos, aproximando o aprendizado escolar do contexto real de vivências deles. Ademais, esses gêneros trazem reflexões sobre temas pertinentes na sociedade. Ao integrar os gêneros jornalísticos, o professor também cria uma oportunidade de reflexão e questionamento dos fatos e informações que circulam nas diferentes mídias. Para isso, é importante também considerar questões que os próprios estudantes entendem como relevantes para a sociedade, incluindo seus interesses e inquietações, o que pode tornar esse processo mais significativo para eles.

Diante da perspectiva de promover um leitor crítico neste contexto, ao abordar práticas que tratam da circulação dos textos da esfera jornalística, algo que integra a presente proposta, é importante incorporar atividades que abordam a discussão de *fake news*, levando em

consideração o atual cenário nesta questão, já que a desinformação e a falta de letramento crítico são possíveis causas deste problema, conforme apontado por Forster *et al.* (2021). Ao trabalhar com estes textos, criam-se oportunidades para o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva que ressalte a importância de consultar a veracidade das informações que são consumidas e compartilhadas na hipermídia.

Paralelamente a isso, diante das novas demandas decorrentes do rápido avanço tecnológico, torna-se necessária a inclusão de práticas que envolvam o uso da IAGen<sup>6</sup> no contexto educacional, uma vez que essa tecnologia pode atuar como aliada em processos de escrita (Castro *et al.*, 2024). Essas ferramentas, quando utilizadas com responsabilidade e mediação responsável, podem contribuir positivamente para o processo de produção textual, oferecendo sugestões de aprimoramento e apoio na revisão linguística, oferecendo também sugestões relacionadas à clareza, organização textual e outras sugestões de melhoria em textos verbais e multimodais. Desde que seu uso seja mediado pelo professor, a IAGen não substitui a autoria dos estudantes, mas, quando usada com responsabilidade, pode ampliar suas capacidades de reflexão, organização das ideias e potencializar o desenvolvimento da produção.

Além disso, a escolha por trabalhar com gêneros jornalísticos também se justifica por uma demanda escolar alinhada às orientações da BNCC (Brasil, 2018). Nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento contempla, entre suas habilidades, a leitura, o planejamento e a produção de gêneros da esfera jornalística, como reportagem, entrevista, notícia e artigo de opinião. Na perspectiva do documento<sup>7</sup>, espera-se, ao trabalhar esses gêneros, ampliar a participação e o interesse dos jovens em práticas de leitura e produção de conteúdos informativos e opinativos, próprias dessa esfera, contribuindo para que desenvolvam uma relação crítica com os discursos que nela circulam (Drum; Lebler, 2020). Além disso, a BNCC orienta que essas práticas incorporem diferentes linguagens e recursos multimodais, favorecendo a formação de leitores e produtores críticos, capazes de participar

---

<sup>6</sup> A necessidade de considerar a IAGen neste projeto surge da minha perspectiva enquanto docente, com base nas observações das práticas dos alunos, que já incorporam o uso dessas ferramentas como auxílio na produção textual. Essa constatação apoia-se nos próprios relatos dos estudantes, que mencionam que essa tecnologia já faz parte do cotidiano deles, até mesmo para tarefas mais pessoais. Diante desse cenário, é imprescindível mediar uma reflexão crítica sobre o tema, a fim de potencializar o aprendizado e garantir que seu uso seja feito de maneira consciente e crítica. Afinal, não há como negar que a IAGen já integra a realidade contemporânea

<sup>7</sup> Embora reconheçamos a relevância dessas orientações, concordamos com a perspectiva de Geraldi (2016), que defende a construção de projetos de ensino elaborados com os estudantes, mesmo que isso implique não contemplar a ampla gama de gêneros prevista pela BNCC. O autor argumenta que a extensa quantidade de gêneros proposta pelo documento pode dificultar o desenvolvimento de projetos de maior duração e aprofundamento, favorecendo abordagens mais superficiais em detrimento de experiências contínuas de leitura e produção textual, que demandam tempo para planejamento, revisão e circulação.

das práticas de comunicação características dos ambientes hipermidiáticos.

Ao valorizar as vivências contemporâneas dos estudantes, é preciso entender que a tecnologia alterou as formas de informação, comunicação e interação com os textos. Nesse sentido, a escrita hipermidiática se integra a este contexto, pois se caracteriza pela inserção de textos, imagens, links e outras multimodalidades que estão presentes no mundo digital. Uma consequência significativa da hipertextualidade presente na internet é a necessidade de uma reconfiguração das práticas de leitura e escrita (Signorini, 2013).

Ademais, a multimodalidade dos textos jornalísticos atuais evidencia-se cada vez mais, não apenas pelo fato de objetivarem informar ou influenciar o leitor, mas também porque os recursos de impressão, publicação de imagens, cores e diferentes linguagens se aperfeiçoaram ao longo dos anos (Ribeiro, 2016). Nesse contexto, reforça-se a importância de valorizar, no ambiente escolar, práticas que contemplem essas múltiplas formas de construção de sentido, em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que prevê o trabalho com práticas de linguagem multimodais. Assim, ao reconhecer a diversidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos, amplia-se a possibilidade de promover práticas de leitura e produção textual mais significativas e alinhadas às atuais configurações comunicativas em que os estudantes estão inseridos.

Vale ressaltar, ainda, que a circulação de textos em ambientes digitais e hipermidiáticos amplia as possibilidades de produção, interação e compartilhamento, permitindo que os estudantes produzam para públicos que extrapolam os limites da sala de aula. Nesse contexto, redes sociais como o Instagram favorecem a integração de diferentes linguagens, como texto, imagem, vídeo, áudio e hiperlinks (Santaella, 2014), aproximando as práticas escolares das formas contemporâneas de produção e circulação de sentidos. Ao promover a publicação dos textos para a comunidade escolar e outros leitores, essas práticas reforçam a função social da escrita e evidenciam características centrais dos multiletramentos, como a multimodalidade e a ampliação dos espaços de circulação.

Embora muitas pesquisas tematizem a produção de textos da esfera jornalística, ao buscar estudos relacionados ao engajamento dos alunos do ensino fundamental no trabalho com jornais/textos jornalísticos na perspectiva dos multiletramentos, existe uma defasagem de pesquisas destinadas especificamente a essa temática<sup>8</sup>. Ainda que tenham sido identificados estudos sobre engajamento discente em outros contextos, estes se concentram em abordagens

---

<sup>8</sup> O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, por meio de combinações de descritores relacionados a engajamento, multiletramentos, textos jornalísticos e ensino fundamental.

como na área da gamificação, como na de Silva, *et.al* (2018), bem como em pesquisas relacionadas ao ensino de espanhol, conforme a de Pedra (2017), entre outros.

Dessa forma, uma proposta que investigue o engajamento dos estudantes em atividades de produção de textos jornalísticos para a hipermídia, desenvolvidas por meio de um projeto de multiletramentos na aula de Língua Portuguesa, justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre estratégias pedagógicas capazes de promover maior interesse e participação dos estudantes nas práticas de leitura e escrita nesses textos. Embora estudos como o de Kanitz (2024) discutam o engajamento em propostas de aprendizagem da escrita pela reescrita de textos no Ensino Médio, ainda são pouco exploradas pesquisas que o analisem em projetos de multiletramentos voltados à produção colaborativa de textos jornalísticos concebidos para circulação em ambientes hipermidiáticos. Nesse sentido, este estudo busca contribuir para a compreensão de como tais práticas podem favorecer o envolvimento dos estudantes, além de oferecer subsídios para a elaboração de propostas de ensino mais significativas e alinhadas às formas contemporâneas de produção e circulação de textos.

A seguir, apresentaremos o capítulo de referencial teórico, com contribuições que fundamentam esta pesquisa. Na sequência, apresentaremos o capítulo de metodologia, no qual são descritos a natureza e o tipo da pesquisa, o contexto da intervenção, os objetivos de aprendizagem, a descrição das etapas desenvolvidas, os procedimentos utilizados para a geração de dados e a contextualização do produto pedagógico elaborado. Posteriormente, apresentaremos o capítulo de análise dos dados, organizado a partir dos objetivos específicos da pesquisa, no qual são discutidos o engajamento dos estudantes, as estratégias mobilizadas na leitura e na produção de textos jornalísticos para a hipermídia, bem como as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias nesse processo. Por fim, apresentaremos as considerações finais, retomando os principais resultados da investigação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A primeira seção, intitulada *Multiletramentos: diversidade cultural, multimodalidade e construção de sentidos*, apresentamos os fundamentos teóricos da perspectiva dos multiletramentos, tomando como ponto de partida o manifesto do GNL (1996;2021), que introduz esse conceito em resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. A discussão é aprofundada a partir das contribuições de autores como Rojo e Moura (2012), Rojo (2017), Tilio (2021), Pinheiro (2021), Santaella (2014), Ribeiro e Coscarelli (2023), entre outros, que refletem sobre diversidade cultural e linguística, multimodalidade, hipermídia e práticas de linguagem em contextos digitais. Além disso, são abordados conceitos e movimentos que constituem a pedagogia dos multiletramentos, evidenciando como essa proposta compreende o estudante como protagonista na construção e ressignificação de conhecimentos.

Na subseção seguinte, intitulada *O estudante como designer: contribuições para compreender o engajamento estudantil*, estabelecemos uma relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o conceito de engajamento estudantil. Partindo da compreensão do estudante como *designer* de seu processo de aprendizagem, discutimos como o protagonismo do estudante pode favorecer o envolvimento nas práticas de aprendizagem. Em seguida, apresentamos o conceito de engajamento a partir de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), dialogando também com autores como Mora (2020), Vasconcelos (2021), Hulsey *et al.* (2022) e outros, que o compreendem como multidimensional, constituído pelas dimensões comportamental, emocional e cognitiva. Essas perspectivas servirão como categorias de análise para compreender como o engajamento se manifesta ao longo da implementação da proposta de intervenção e de que maneira a atuação dos estudantes pode favorecer a produção de textos jornalísticos.

Na seção *Projetos de Multiletramentos: práticas que transformam*, realizamos um percurso que parte dos projetos de letramento e avança em direção aos projetos de multiletramentos, evidenciando tanto as aproximações quanto os deslocamentos entre essas perspectivas. Inicialmente, apresentamos as contribuições de Kleiman (2000; 2007), Tinoco (2008; 2013) e Lino e Santana (2018), destacando a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, orientadas por propósitos comunicativos reais e pela participação dos estudantes em situações que extrapolam a sala de aula. Em seguida, apresentamos o que os projetos de multiletramentos preservam desses princípios, e o que deslocam para responder às demandas da cultura digital, incorporando a multimodalidade, a hipermídia, a colaboração e a

diversidade cultural como elementos constitutivos das práticas de linguagem contemporâneas. Essa compreensão é fundamentada a partir de estudiosos como Pinheiro (2021), Souza e Dornelles (2013) Souza e Dornelles (2016), além das contribuições de Fetterman e Lima (2024). Apresentamos também exemplos de propostas que entendemos como projetos de multiletramentos, como a oficina “Mídia na Escola”, desenvolvida por Souza e Dornelles (2016), e a proposta de produção colaborativa de podcast apresentada por Praxedes *et al.* (2024), mostrando como esses pressupostos podem ser materializados em práticas pedagógicas.

Na sequência, a subseção *Práticas colaborativas de escrita e o uso da IAGen no contexto dos projetos de multiletramentos*, discutimos as Práticas Colaborativas de Escrita como uma forma de organização da produção textual na perspectiva dos multiletramentos. O diálogo é estabelecido, principalmente, com Pinheiro (2011; 2013), Guimarães e Dornelles (2016), Ruiz *et al.* (2024) e Pierezan e Castel (2020), compreendendo a escrita como um processo de negociação, multiautoria e construção coletiva de sentidos, mediado e potencializado pelas tecnologias digitais. Por fim, discutimos o papel da IAGen nesse cenário, a partir de Castro, Kalantzis e Cope (2024), Montenegro *et al.* (2025) e Lima (2025), defendendo seu uso crítico, ético e pedagógico como apoio aos processos de escrita.

Por fim, na seção *A esfera jornalística na contemporaneidade: produção e circulação de textos na cultura digital*, discutimos brevemente acerca das mudanças ocorridas na esfera jornalística diante da cultura digital. Inicialmente, retomamos as contribuições fundamentais de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso e, em seguida, dialogamos com outros estudiosos para compreender como as tecnologias digitais reconfiguraram a produção, e a circulação textos jornalísticos, destacando aspectos como a hipermídia, a leitura plataformizada e os desafios da desinformação. Para finalizar as discussões teóricas que subsidiam o percurso deste projeto, trazemos *O jornal na escola: práticas sociais de linguagem e ensino de gêneros jornalísticos*, onde discutimos as potencialidades e desafios dos textos jornalísticos como recurso pedagógico para o ensino de leitura e produção textual. Fundamentamos essa discussão em autores como Bonini (2011), Parreão e Mello (2021), Rojo e Barbosa (2015), Ribeiro e Coscarelli (2023), além de outras contribuições que tratam da necessidade de desenvolver essas práticas socialmente situadas, voltadas a interlocutores reais.



## 2.1 Multiletramentos: diversidade cultural, multimodalidade e construção de sentidos

As transformações econômicas, tecnológicas e socioculturais associadas à globalização alteraram profundamente as formas de comunicação, de produção de conhecimento e de participação social. Considerando essa realidade, o GNL (1996), formado por pesquisadores na área dos letramentos, publicou um manifesto que apresentava a necessidade de a escola propor uma nova pedagogia: a pedagogia dos multiletramentos. Para criar uma proposta que visava a preparar os estudantes para interagir de maneira significativa em uma sociedade em transformação e enfatizar a importância da multimodalidade dos textos e da diversidade linguística e cultural, o grupo cunhou o conceito de multiletramentos. Conforme o GNL:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. (1996, p. 106)

Essa perspectiva reconhece que as práticas sociais são marcadas por diferentes formas de expressão de culturas, identidades, línguas e modos de comunicar que fazem parte das vivências profissional, pública, comunitária e pessoal dos sujeitos contemporâneos. Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos integra diferentes modos de produção de sentido ao ensino tradicional da leitura e da escrita, tais como a multimodalidade e novas tecnologias e mídias. Assim, essa pedagogia visa a mobilizar os estudantes para participar em uma sociedade marcada pela constante interação com o mundo em múltiplas linguagens. No Brasil, o manifesto inspirou orientações da BNCC (2018) para o ensino de Língua Portuguesa (Ribeiro; Coscarelli, 2023). Entre esses aspectos, destacam-se a valorização da diversidade cultural, além da exploração de vários gêneros digitais (Coscarelli; Corrêa 2021).

Rinco e Silva (2017), ao explorarem o ensino da leitura através de gêneros discursivos e tecnologias digitais, também destacam a necessidade de o professor valorizar os textos multimodais em sala de aula, enfatizando o “diálogo e a interação entre imagens (fotografias, ilustrações, pinturas, desenhos, pictogramas, etc.), linguagem escrita, sons e movimentos para que, assim, os alunos consigam compreender de forma mais objetiva as práticas do letramento” (Rinco; Silva, 2017, p. 567-568). Essas considerações suscitam reflexões sobre a importância de considerar, na sala de aula, diferentes formas de manifestação dos textos, sem priorizar apenas a linguagem verbal, que mantém sua relevância, mas também valorizando

outras formas de comunicação e construção de sentidos. Essa integração enfatiza que o ensino precisa reconhecer que a produção de sentidos ocorre pela integração entre linguagens verbais, visuais, sonoras e audiovisuais.

Nessa perspectiva, compreender como os significados são construídos por meio da articulação desses diferentes recursos semióticos exige discutir um dos conceitos centrais da pedagogia dos multiletramentos: *o design*. Conforme o Grupo Nova Londres (1996; 2021) se dá pelo processo de construção a partir dos recursos disponíveis. Os *designs disponíveis* referem-se ao conhecimento prévio de como agir no mundo que cada aluno carrega consigo e são os recursos para a construção do significado que cada sujeito produz. Já o *designing* é o trabalho que é realizado a partir da mobilização dos designs disponíveis, articulado com outros designs não conhecidos para a produção de conhecimento, de novos sentidos. Por fim, o *redesigned* diz respeito ao resultado que se quer chegar com essas ações, ou seja, à transformação dos sentidos construída pelos estudantes nesse processo. A figura 1, apresentada na sequência, sintetiza a relação dinâmica entre esses três componentes do design propostos pelo GNL.

Figura 1 - Designs de Significado por Grupo Nova Londres

#### Quadro 2 - *Designs de significado*

|                                    |                                                                                                           |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Designs disponíveis:</i></b> | Recursos para a construção de significados;<br><i>Design</i> disponível para a construção de significados |
| <b><i>Designing:</i></b>           | O trabalho realizado em/com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico                           |
| <b><i>O Redesigned:</i></b>        | Os recursos reproduzidos e transformados                                                                  |

Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p.124)

Ao discutir esse conceito, Pinheiro (2021, p. 13) enfatiza que “o NLG já destacava que o termo não deve ser visto como algo fixo, mas como elementos que estão sempre em processo de construção de sentidos”, o que evidencia que os sujeitos não apenas reproduzem significados já existentes, mas os reinterpretam e os ressignificam continuamente. Na mesma direção, Rojo (2017) destaca que o *redesign* corresponde à etapa de ressignificação dentro da

pedagogia por *design*, ou seja, uma produção que parte do que já é conhecido e disponível, mas que resulta em novos sentidos a partir disso, transformando e sendo transformadora. Trata-se de “uma produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores” (Rojo, 2017, p.10).

A pedagogia dos multiletramentos também organiza o processo de ensino e aprendizagem em quatro movimentos que se articulam de forma dinâmica: *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada* (GNL, 1996). A *prática situada* parte das experiências, dos conhecimentos prévios e das práticas sociais dos estudantes, valorizando seus repertórios culturais na construção de significados. A *instrução explícita* inclui, “esforços colaborativos de vários tipos entre professor e aluno, nos quais aprendizes podem realizar tarefas mais complexas do que realizariam por conta própria”(GNL, 1996, p. 137). O *enquadramento crítico* promove a análise reflexiva das práticas de linguagem, levando os estudantes a compreenderem como fatores sociais, culturais, ideológicos e relações de poder influenciam a construção dos significados. Por fim, a *prática transformada* corresponde ao processo de *redesign*, no qual os conhecimentos construídos são mobilizados em novos contextos, permitindo que os estudantes deixem de apenas reproduzir significados para ressignificá-los, atuando como sujeitos ativos na produção de novos sentidos e em sua participação nas práticas sociais.

Ao sintetizar a proposta do GNL, Tilio (2021) argumenta que a pedagogia dos multiletramentos pode ser compreendida a partir de dois pontos centrais: a prática situada, que inaugura o processo de aprendizagem, e a prática transformada, *prática transformadora* como objetivo a ser alcançado<sup>9</sup>. A prática situada implica que os estudantes estejam imersos em contextos sociais que sejam conhecidos ou significativos, utilizando suas experiências prévias, aquilo que já é do interesse e das práticas deles para facilitar a aprendizagem. Tilio e Rocha (2024, p. 25) apontam que é a prática situada que visa “trazer para o contexto pedagógico as realidades e práticas dos aprendizes por meio dos gêneros que atravessam seus cotidianos para, a partir desses conhecimentos, proceder-se à construção de novos”.

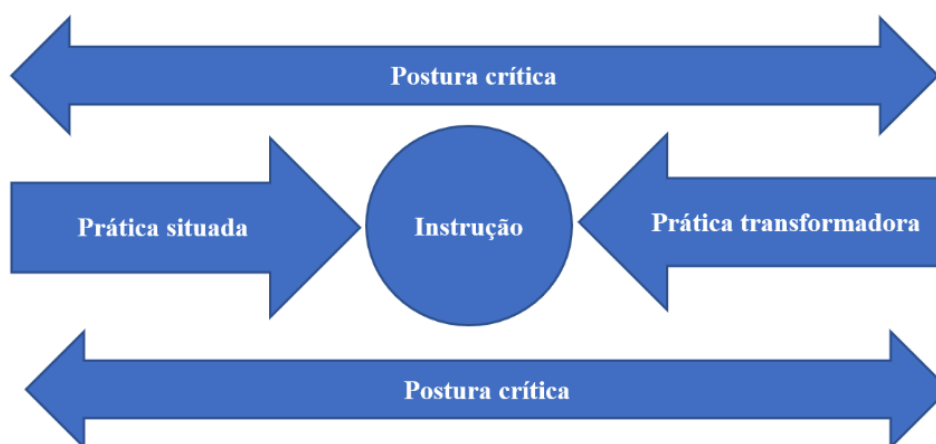
Essa compreensão permite que os professores adaptem o processo de ensino às diversas realidades e conhecimentos dos estudantes. Por outra parte, a prática transformadora não só objetiva “transformar” o conhecimento, mas também que os estudantes participem da construção dele, valorizando aquilo que é trazido por eles. A prática transformadora, então, não é algo distante e difícil de alcançar, e refere-se aos novos conhecimentos e sentidos

---

<sup>9</sup> Ele sintetiza as discussões sobre “situated practice” e “transformed practice” realizadas pelo GNL (1996).

construídos pelos aprendizes a partir de suas próprias práticas e contextos situados (Tilio e Rocha, 2024).

Figura 2 - Pontos norteadores dos multiletramentos.



Fonte: Tilio (2021, p. 39)

Sob esta perspectiva, conforme ilustrado na figura 2, a instrução atua como uma “ponte” entre esses dois pontos, auxiliando no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de como funciona a linguagem em diferentes contextos, atuando como facilitadora da construção do conhecimento e adaptação às novas situações.

Como forma de exemplificar os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos em uma prática pedagógica, trazemos um projeto, desenvolvido por Gieseler e Fischer (2026) na área da Matemática, que os integrou ao longo de seu percurso para abordar o uso da linguagem matemática em contextos reais. O projeto teve como objetivo analisar as implicações da pedagogia dos multiletramentos no enfrentamento à desinformação, com foco nos conceitos de correlação e causalidade. A *prática situada* foi evidenciada a partir das experiências dos estudantes com redes como o *McDonald's*, para discutir franquias, geração de renda e relações de causa e efeito em situações do cotidiano. A *instrução explícita* ocorreu quando o professor precisou sistematizar o conceito de causalidade e utilizou exemplos concretos para diferenciar relações de associações. O *enquadramento crítico* foi promovido ao problematizar discursos sobre os impactos econômicos da instalação de franquias, levando os estudantes a refletirem sobre quem realmente se beneficia desses empreendimentos e a questionarem relações de causa e efeito. Por fim, a *prática transformada* materializou-se na aplicação, pelos estudantes, dos conhecimentos construídos para identificar falsas relações de causalidade em discursos de desinformação presentes em

podcasts publicados no *YouTube*, transferindo os conceitos aprendidos para uma situação de leitura crítica.

Cabe retomar que a perspectiva dos multiletramentos orienta, na escola, o trabalho com diferentes linguagens, mídias e formas de expressão, favorecendo a produção, a leitura e a circulação de textos multimodais em distintos ambientes, inclusive os digitais. Nessa perspectiva, os textos que englobam várias formas de linguagem requerem práticas de leitura e produção textual orientadas pelos multiletramentos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo e Moura, 2012, p. 19). Sob esse viés, Rojo e Moura (2012, p.23), ao comentarem sobre as características dos multiletramentos, apontam que os estudos são unânimes, por destacarem que

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

A partir das considerações de Rojo e Moura (2012), compreendemos que os multiletramentos possuem caráter interativo e colaborativo por promoverem a construção coletiva do conhecimento entre sujeitos e diferentes recursos. Além disso, rompem com relações tradicionais de poder ao reconhecerem os estudantes como produtores de conhecimento e apresentam um caráter híbrido por integrarem diferentes linguagens, mídias e culturas na construção de sentidos. Nesse viés, os autores ainda ressaltam que o melhor lugar para a existência dos multiletramentos é nas nuvens, e “a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias)” (Rojo e Moura, 2012, p. 23).

Assim, é possível entender que as práticas de multiletramentos estão vinculadas a uma integração das diferentes culturas e formas de comunicação multissemióticas. Na perspectiva de um mundo cada vez mais digital e conectado em que vivemos, embora a existência de múltiplas formas de linguagem não seja algo recente, os estudantes produzem, compartilham e interagem com imagens, sons, gráficos, vídeos, e vários outros meios de comunicação diariamente. Entende-se, então, que as práticas de aprendizagem na escola baseadas nos multiletramentos oferecem oportunidades transformadoras e significativas para o contexto educativo, uma vez que podem promover a capacidade de interpretar e produzir significados mediante diversas formas e contextos, valorizando a pluralidade de diversas perspectivas e visando um olhar crítico para essas experiências.

Nesse contexto, Pierezan e Castel (2020), ao introduzirem o conceito de multiletramentos

em um artigo sobre práticas colaborativas de escrita no ensino médio, afirmam que, além de contemplar a multimodalidade e a multiculturalidade, eles “são interativos e colaborativos, por exemplo, na interface, nas ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e nas redes sociais, contemplando as diferentes culturas e as múltiplas linguagens utilizadas na sociedade” (p. 296). Nesse sentido, o hipertexto também desempenha um papel importante no contexto dos multiletramentos, já que se manifesta por meio dos hiperlinks, também conhecidos como links que conectam os textos (Ribeiro; Coscarelli, 2023). Sob esse viés, Signorini (2016) afirma que, conforme o GNL, as novas tecnologias da informação

deram visibilidade à multiplicidade e à dinamicidade dos modos de representação e de produção de sentidos em função de variáveis contextuais locais e culturais mais amplas. Desse modo, favoreceram o surgimento de novos canais e espaços (multimídia e hipermídia) susceptíveis de darem voz a minorias e subculturas.

No cotidiano dos estudantes contemporâneos, a hipermídia e a multimídia se fazem presentes em suas práticas digitais, seja predominantemente no acesso às redes sociais, mas também na leitura de informações, vídeos, e acesso em diversas plataformas. A hipermídia, a partir de Santaella (2014), contempla uma mistura de hipertexto com a multimídia. Para a autora, o prefixo “hiper”,

na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular. Através das ações associativas e interativas do receptor, essas partes vão se juntando, transmutando-se em versões virtuais que são possíveis devido à estrutura de caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto. (Santaella, 2014, p. 211)

Esse contexto requer uma abordagem que valorize os letramentos multi-hipermidiáticos, entendidos como “conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras), associadas à hipermodalidade” (Signorini, 2016, p. 186).

No contexto educacional, trabalhar os multiletramentos requer preparar os estudantes para o diálogo criativo, crítico e responsável com essas diversas formas de linguagem. Isso implica o desenvolvimento de interpretação e produção de significados de um mundo mediado pela tecnologia, no qual a informação e o conhecimento se apresentam por meio de múltiplos formatos. De acordo com Rojo e Moura (2012), além de englobarem os textos multimodais, os multiletramentos também incentivam uma participação mais ativa e significativa nas práticas sociais atuais, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos “tem como finalidade, no

contexto escolar, construir e produzir significados, de forma crítica, a textos de variadas culturas, dentre eles os digitais, que circulam a partir de novos gêneros e/ou portadores textuais no ciberespaço” (Anecleto e Oliveira, 2019, p. 232).

Como vimos a partir das contribuições teóricas neste capítulo, ao compreender o *design* como um processo em que o estudante constrói significados, a pedagogia dos multiletramentos coloca o aluno como *designer* de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, os conhecimentos prévios mobilizados pelos alunos, articulados com outros conhecimentos e recursos, produz novos significados através do *designing*.

Do nosso ponto de vista. Desse modo, o conceito de *design* aproxima-se da noção de engajamento estudantil, especialmente em sua dimensão cognitiva, uma vez que aprender passa a significar participar ativamente da construção do conhecimento e da transformação dos significados. Assim, torna-se fundamental discutir o engajamento dos estudantes, aspecto que constitui o foco desta pesquisa e será aprofundado na subseção seguinte.

### **2.1.1 O estudante como designer: contribuições para compreender o engajamento estudantil**

Ao compreender o estudante como *designer* de seu próprio processo de aprendizagem, a pedagogia dos multiletramentos atribui a ele um papel que ultrapassa o simples cumprimento das atividades propostas pelo professor. Nessa perspectiva, o aluno mobiliza seus saberes, experiências e repertórios para produzir sentidos em diferentes práticas de linguagem, assumindo uma participação ativa na construção de sua aprendizagem.

Essa participação ativa remete diretamente ao conceito de engajamento, uma vez que o protagonismo do estudante pressupõe envolvimento com as experiências de aprendizagem propostas. Ao nos depararmos com a palavra “engajamento”, podemos pressupor que seu significado implique uma relação com comprometimento e envolvimento em determinadas práticas. No momento em que relacionamos tal conceito com o contexto escolar, entendemos, a partir de Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), que “engajamento” relaciona-se com a maneira como o estudante se envolve com as atividades proporcionadas nesse ambiente. Na perspectiva dos autores, tal envolvimento engloba não só a participação para cumprir uma tarefa, mas também a dedicação e o envolvimento dos discentes com as práticas propostas, influenciando seu desenvolvimento acadêmico.

Nesse sentido, o conceito de engajamento é visto como complexo e amplo, uma vez que abrange diversas dimensões. No contexto escolar, ele tem se apresentado como uma

forma de resposta a problemas como desinteresse por parte dos estudantes, sendo visto como uma possível solução para estes obstáculos (Fredericks, Blumenfeld e Paris, 2004). Além disso, segundo Lima (2015), a maioria dos pesquisadores sobre engajamento concordam que se trata de uma ação multidimensional, composta por diferentes aspectos. Nesse viés, Mora (2020), em sua dissertação, que aborda o engajamento discente nas aulas de Português como Língua Adicional, com base em algumas contribuições de diferentes pesquisadores, afirma que o termo “normalmente está associado à relação existente entre o indivíduo e a tarefa a ser executada e também ao contexto, sendo necessário para que ocorram resultados positivos na aprendizagem” (Mora, 2020, p. 30).

Dessa forma, a abordagem multidimensional de engajamento permite compreender que os fatores contextuais influenciam diretamente a participação dos alunos e, consequentemente, suas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com a produção colaborativa de textos jornalísticos em sala de aula, construída na perspectiva dos multiletramentos, configura-se como um caminho para promover as diferentes manifestações do engajamento. Esse engajamento tende a se constituir em contextos que reconhecem e valorizam os repertórios culturais e experiências que os estudantes já possuem, compreendidos, na pedagogia dos multiletramentos, como *os designs*, possibilitando que mobilizem esses recursos na construção de novos significados. Isso implica considerar não apenas a interação com diferentes linguagens e modos de expressão, característica da multimodalidade, mas também temáticas que fazem sentido para os alunos e circulam em seus contextos sociais, dentro e fora da escola.

Para Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), o engajamento se manifesta e pode ser compreendido em três dimensões: *engajamento comportamental, emocional e cognitivo*. Embora cada uma delas apresente características específicas, elas podem atuar de forma integrada, contribuindo para compreender como os estudantes participam, se envolvem e atribuem significado às experiências de aprendizagem.

Em primeira análise, a partir das considerações de Finn (1993), Finn, Pannozzo e Voelkl (1995) e Finn e Rock (1997), os estudiosos Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) entendem que o *engajamento comportamental* pode ser identificado quando o aluno segue as regras, se envolve em atividades propostas, evidenciando o esforço, a persistência e a participação nas interações, além da participação em atividades extracurriculares. Os pesquisadores ressaltam que este tipo de engajamento é importante para resultados satisfatoriamente positivos, além de evitar o abandono escolar.

Sob este ponto de vista, Hulsey *et al.* (2022, p. 13, tradução nossa) consideram que:



O engajamento comportamental na sala de aula é frequentemente avaliado por meio de observações dos professores sobre o comportamento dos alunos em aula, a participação dos estudantes em atividades escolares e o interesse aparente dos alunos nas tarefas acadêmicas.

Tais aspectos apresentados aqui sobre o engajamento comportamental se relacionam com o projeto em questão, uma vez que envolve a participação e persistência dos alunos nas práticas desenvolvidas. Isso ocorre porque a produção colaborativa de textos jornalísticos exige que os estudantes assumam a tomada de decisões durante o processo de produção e participem ativamente das diferentes etapas, características compatíveis com o papel de *designer* discutido anteriormente. Além disso, uma vez engajados nas propostas, há a possibilidade de promoção do aumento do interesse dos alunos, como também pontua o engajamento comportamental.

Por outra parte, o *engajamento emocional* trata da maneira como o estudante reage ao ambiente escolar. Tais reações podem ser “tanto positivas quanto negativas, aos professores, colegas, conteúdos acadêmicos e à escola, criando vínculos institucionais e influenciando o desejo de dedicação” (Fredericks; Blumenfeld; Paris, 2004, p. 60, tradução nossa). Em sua dissertação que investiga de que forma as práticas epistêmicas em aulas de ciências podem incentivar o engajamento dos estudantes, Vasconcelos (2021, p. 37), em relação a este engajamento, pontua que:

O engajamento emocional engloba a presença de reações afetivas e emocionais dos alunos em relação a professores, a colegas de classe, à sua aprendizagem e à escola em geral. Pode-se perceber essa dimensão do engajamento por meio de demonstrações de interesse, tédio, alegria, tristeza, ansiedade, desgosto e frustração, tanto no tratamento com os outros indivíduos participantes do contexto escolar como na realização das atividades propostas.

A partir do exposto, é possível entender que no engajamento emocional, são consideradas as reações que os estudantes demonstram nos ambientes de aprendizagem, nas relações com os colegas, no trabalho colaborativo e nas atividades realizadas. Conforme Mora (2020, p. 72), no que se refere a este tipo de engajamento, “é possível observar a relação que o aluno estabelece com o grupo e com a professora, sentindo-se parte essencial para a execução das atividades e para ajudar a equipe a atingir o objetivo final”. Assim, essa dimensão pode ser percebida através de sentimentos positivos ou negativos, como interesse e entusiasmo, mas também por meio do tédio ou frustrações, por exemplo, que se manifestam na relação dos alunos com as atividades.

Embora o conceito de engajamento esteja centrado nas manifestações individuais dos estudantes, nesta pesquisa compreende-se que essas manifestações podem ser mobilizadas em práticas de aprendizagem colaborativas. Assim, o engajamento pode ser potencializado em

situações em que a colaboração é necessária para a realização de um objetivo comum, manifestando-se tanto por meio de atitudes de participação, cooperação e corresponsabilidade quanto por reações de resistência, conflitos, desinteresse ou afastamento das atividades coletivas.

Por fim, o *engajamento cognitivo*, segundo Mora (2020, p. 31), com base nos estudos de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), “está intrinsecamente relacionado com as habilidades cognitivas que o discente consegue desenvolver de forma autônoma, buscando uma compreensão e resolução do que está sendo proposto”. Na mesma perspectiva, Vasconcelos (2021), a partir de estudos sobre engajamento cognitivo, defende que:

O engajamento cognitivo relaciona-se ao esforço demonstrado pelo aluno para compreender e aprofundar o tema em questão. O estudante engajado cognitivamente possui uma motivação interna baseada em estratégias, investimentos e esforços para aprender, usa estratégias metacognitivas para planejar, monitorar e avaliar seu progresso, dedica-se às atividades não apenas porque existe uma pontuação atribuída a elas, mas pelo desejo próprio de aprender. (Vasconcelos, 2021, p. 37)

Entende-se, então, que o engajamento cognitivo pode acontecer por meio de diferentes estratégias que favoreçam o envolvimento do estudante com a atividade, estabelecendo relações e refletindo sobre aquilo que está produzindo. No contexto desta pesquisa, essa dimensão de engajamento se manifesta quando os estudantes analisam informações, pesquisam acerca das temáticas, discutem ideias a partir dessas observações, revisam suas produções e tomam decisões ao longo do percurso metodológico. Essas ações evidenciam que o aluno passa a atuar de forma ativa na construção de significados, assumindo o papel de *designer* desse processo de trabalho colaborativo com os colegas e por meio das ferramentas digitais disponíveis.

Conforme apresentado por Vasconcelos (2021), com base na pesquisa realizada por Faria e Vaz (2019), que investigou o engajamento de estudantes do 1º ano do Ensino Médio em uma atividade de Física, são identificados os três tipos de engajamento. A partir desse estudo, os autores exemplificam como essas diferentes formas de engajamento podem se manifestar em sala de aula, conforme a citação a seguir:

No caso do engajamento emocional, emoções e reações positivas e negativas que podem ser expressas pelos alunos são trazidas como sendo alegria, felicidade, prazer, ansiedade e tédio, por exemplo. O engajamento cognitivo traz situações em que os alunos usam estratégias de aprendizagem e outras como o esforço para aprofundar ou aperfeiçoar o que eles já sabem. Já na esfera do engajamento comportamental, tem-se atitudes voltadas ao comprometimento dos alunos com os acordos da classe e suas contribuições individuais na resolução de tarefas. (Vasconcelos, 2021, p. 40)

O desenvolvimento da presente pesquisa constitui um espaço para fomentar diferentes manifestações de engajamento nas atividades planejadas para a intervenção pedagógica. Ao serem convidados a atuar como *designers* de seu próprio processo de aprendizagem, os estudantes podem assumir uma postura mais ativa na construção de conhecimentos e na produção colaborativa de textos jornalísticos, mobilizando diferentes formas de engajamento ao longo das atividades. Diante disso, torna-se relevante compreender de que forma as dimensões do engajamento discutidas neste estudo podem manifestar-se ao longo do desenvolvimento de atividades escolares. A Tabela 1 apresenta uma síntese dessas dimensões, elaborada a partir das discussões desenvolvidas nesta subseção.

Tabela 1 - Síntese das possíveis manifestações das dimensões do engajamento discente.

| <b>Dimensão do engajamento</b> | <b>Possíveis manifestações no projeto</b>                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comportamental                 | Segue as regras estabelecidas; envolve-se nas propostas; participa ativamente das atividades; demonstra persistência diante dos desafios e interesse pelas tarefas desenvolvidas.                                |
| Emocional                      | Manifesta reações afetivas e emocionais diante das atividades, como interesse, entusiasmo, alegria, frustração ou desmotivação, evidenciando diferentes emoções ao longo do desenvolvimento das propostas.       |
| Cognitivo                      | Esforça-se para aprofundar sua aprendizagem; dedica-se à realização das atividades por iniciativa própria; mobiliza estratégias para resolver problemas, refletir sobre o processo e aprimorar sua aprendizagem. |

Fonte: elaborado pela autora (2026)

As perspectivas aqui discutidas constituirão categorias de análise para compreender como o engajamento se manifesta ao longo da implementação da proposta e de que forma a atuação dos estudantes como *designers* de seu próprio processo de aprendizagem pode favorecer a construção colaborativa dos textos jornalísticos. Para que esse protagonismo se concretize no contexto escolar, faz-se necessário compreender os princípios que fundamentam a proposta de intervenção desenvolvida nesta pesquisa. Nesse sentido, a seção seguinte dedica-se à discussão dos projetos de multiletramentos, metodologia em que se insere a proposta de produção de textos jornalísticos desenvolvida neste estudo.

## 2.2 Projetos de Multiletramentos: práticas que transformam

Conforme apresentado anteriormente, as transformações nas práticas da sociedade contemporânea demandam a ampliação das formas de compreender o ensino da língua. Nesse sentido, esta seção parte da discussão sobre os projetos de letramento, por constituírem uma importante referência para o trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais, e desloca-se para a perspectiva dos projetos de multiletramentos, adotada nesta pesquisa, por responderem às transformações das práticas de linguagem na contemporaneidade.

Os projetos de letramento têm como ponto de partida interesses reais da vida dos estudantes para promover a sua participação em ações para além das paredes da sala de aula (Kleiman, 2007)<sup>10</sup>. Caracterizam-se por um conjunto de atividades desenvolvidas para mobilizar os letramentos dos discentes. Para Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento pode ser compreendido como:

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

Esse conceito evidencia uma compreensão das práticas de leitura e escrita enquanto propósitos sociais. Nessa perspectiva, a escrita deixa de constituir um exercício realizado para a avaliação do professor e passa a ser mobilizada para comunicar, informar e interagir com outros sujeitos. Assim, os estudantes envolvem-se em formas de atuação social que extrapolam os limites da sala de aula, produzindo significados destinados a interlocutores reais e reconhecendo a linguagem como instrumento de participação social. Da mesma forma, para Tinoco (2013), projetos de letramento originam-se de uma prática social que faz parte da vida dos estudantes envolvidos. Diante disso, Tinoco (2008, p.162) defende que os projetos de letramento são

um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita. Vinculados a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente, eles favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do consequente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes

---

<sup>10</sup> Entendemos, a partir de Soares e Batista (2005), o letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (p. 50).

Nessa abordagem, os projetos de letramento representam também um modelo didático que orienta a organização das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e escrita. Ao articular leitura e escrita a objetivos sociais concretos, esse modelo favorece aprendizagens significativas, estimula a colaboração e a negociação de responsabilidades, além de colocar estudantes e professores como participantes ativos na construção do conhecimento. Assim, desenvolver projetos de letramento significa, nas aulas de Língua Portuguesa, focar na linguagem em seu uso social, envolvendo também o ensino na norma culta, mas sempre considerando o uso social dessa variedade linguística (Tinoco, 2013).

Ao apresentarem um projeto de letramento que tinha uma proposta de criação de jornal, Lino e Santana (2018) afirmam que esses projetos, ao proporcionarem o trabalho contextualizado com os gêneros discursivos e atividades que requerem a participação em situações reais, tornam o processo de aprendizagem de leitura e produção textual mais significativo. Isso ocorre, pois a produção de textos nesta perspectiva se insere em práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, a distância entre as práticas escolares e o uso real da língua diminui. Assim, os projetos de letramento podem ser uma alternativa para promover essa aproximação (Lino; Santana, 2018).

Embora os projetos de letramento ofereçam fundamentos importantes para a presente proposta, especialmente por compreenderem a leitura e a escrita como práticas sociais orientadas por um objetivo comunicativo e por partirem de interesses reais dos estudantes, sua formulação antecede a intensificação das transformações comunicacionais decorrentes da cultura digital e, portanto, não tematiza de maneira central aspectos como a multimodalidade, a hipermídia, a convergência de mídias e as práticas colaborativas mediadas por tecnologias digitais.

Dos projetos de letramento, preservamos a compreensão de que o ponto de partida deve ser uma prática social significativa para os alunos e o ponto de chegada consiste em um objetivo comunicativo - projeto de dizer - que ultrapasse os limites da sala de aula, possibilitando a participação dos estudantes em práticas sociais. Para Fetterman e Lima (2024), projetos de letramentos e projetos de multiletramentos se aproximam, constituindo-se os segundos como uma “extensão” dos primeiros, uma vez que

se baseiam tanto nas habilidades de leitura e escrita em práticas sociais como nos modos de linguagem, sempre promovendo a reflexão e a agência das e dos estudantes em tarefas que partem de situações da vida real e tópicos contemporâneos para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. (Fettermann; Lima, 2024, p. 57)

Nessa linha de raciocínio, as aproximações se dão pela compreensão de que o ensino da língua deve integrar os alunos aos processos discursivos em situações significativas de comunicação - em que escrevam tendo em vista um interlocutor interessado no que o texto quer dizer (Geraldi, 1997). Nesse viés, os estudantes assumem um papel mais ativo no processo de aprendizagem, sendo incentivados a questionar, pesquisar, colaborar com os colegas, elaborar produtos e construir soluções para problemas identificados no contexto em que estão inseridos (Fettermann; Lima, 2024). Para as autoras, a diferença entre os dois tipos de projetos resulta das transformações nas formas de comunicação da sociedade contemporânea, como também já defendemos, cada vez mais, constituídas por diferentes linguagens, mídias e tecnologias digitais.

Neste trabalho, compreendemos os projetos de multiletramentos como uma ampliação das perspectivas dos projetos de letramento, na medida em que preservam sua orientação para práticas sociais significativas e incorporam práticas de linguagem próprias da cultura digital, articulando diferentes linguagens, mídias, tecnologias e formas colaborativas de produção de sentidos.

Nessa mesma direção, Souza e Dornelles (2013) entendem que os projetos de multiletramentos constituem propostas pedagógicas que articulam letramentos escolares (Bunzen, 2010) e multi-hipermidiáticos (Signorini, 2012) em práticas sociais, integrando diferentes linguagens, mídias e tecnologias.<sup>11</sup> Nesses projetos, os sujeitos atuam como "agentes ativos na sua aprendizagem", assumindo uma postura protagonista na construção do conhecimento, ao participarem de processos de interação, colaboração e co-construção de saberes orientados para a resolução de problemas socialmente relevantes.

Os projetos de multiletramentos caracterizam-se ainda pela "simetria de papéis", em que professores e estudantes compartilham responsabilidades na construção do conhecimento e estabelecem relações de poder mais horizontalizadas;<sup>12</sup> e pelo "hibridismo de competências", entendido como a integração colaborativa de diferentes conhecimentos, linguagens, experiências e habilidades mobilizados na realização de projetos associados à hipermídia (Santaella, 2014; Signorini, 2012). Nesse cenário, o professor não é o único que ensina, e os alunos não são, de fato, os únicos que aprendem. Os textos, por sua vez, mesmo

<sup>11</sup> O projeto do Junipampa, desenvolvido na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), compreende uma experiência de leitura e escrita digital na perspectiva dos multiletramentos (cf. Castilhos e Dornelles, 2013).

<sup>12</sup> Embora o professor permaneça responsável pela organização e mediação dos processos desenvolvidos em sala de aula, a perspectiva dos multiletramentos pressupõe o tensionamento das relações de poder tradicionalmente verticalizadas no espaço escolar. Nesse sentido, a "simetria de papéis" não implica a ausência de assimetrias entre professor e estudantes, mas a abertura para a participação, a negociação e a construção compartilhada do conhecimento.

dentro da sala de aula, passam a integrar redes hipermediáticas de produção, leitura e compartilhamento de sentidos (Souza; Dornelles, 2016), em processos de *redesign* (GNL, 1996). Estes são aspectos fundamentais dos projetos de multiletramentos.

Para as autoras, os projetos de multiletramentos se desenvolvem em um contexto marcado pela cultura digital (Gere, 2008; Lévy, 1999; Rojo e Moura, 2012), no qual as formas de produzir, compartilhar e construir conhecimentos ocorrem por meio de diferentes linguagens, mídias e tecnologias. Como dissemos anteriormente, as mudanças socioculturais que vivemos decorrem da expansão das tecnologias digitais e da constituição da cibercultura. Para Lévy (1999), a cibercultura corresponde ao conjunto de práticas, conhecimentos, valores, formas de interação e modos de pensamento que se desenvolvem e se reorganizam à medida que o ciberespaço se expande. Nesse viés, a produção e a circulação de sentidos passam a ocorrer de maneira cada vez mais colaborativa e interativa, modificando as formas de comunicação e participação social (Rojo e Moura, 2012).

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, de modo que dialoguem com essas transformações - já presentes no cotidiano dos estudantes - e possibilitem sua participação crítica nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens e tecnologias, o que significa também ampliar seu repertório de práticas de linguagem para compreender, produzir e compartilhar sentidos na/articulados à cultura digital e, particularmente, à hipermídia.

Nessa direção, Alves (2020) defende que a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) exige práticas pedagógicas capazes de contemplar textos multissemióticos, hipermediáticos e produções híbridas, aproximando a escola das formas de comunicação que constituem a vida social dos estudantes. A autora ainda destaca que, embora já tenhamos significativos avanços relacionados a essas demandas, ainda existem alguns desafios, como “um ensino que contemple criticamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e possibilite aos alunos compreensão sobre as dimensões ética e estética do uso dessas tecnologias” (Alves, 2020, p. 75). Nesse viés, a autora ainda pontua que:

Assim, há de se ter um trabalho pedagógico que abarque esses novos modos de comunicação, os quais envolvam textos multissemióticos e hipermediáticos, bem como impliquem em produções híbridas. Nossos alunos, além de consumir, também produzem e compartilham conteúdo. Isso precisa adentrar às salas de aula de ensino básico e público. Considerando ainda essa variedade cultural e linguística que o alunado tem acesso, projetos de multiletramentos resultam em novas ressignificações das práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar, possibilitando, por sua vez, atualizações nas compreensões das práticas de leitura e escrita. (Alves, 2020, p. 75)

Essa reflexão evidencia que a incorporação das tecnologias digitais ao contexto escolar não se restringe à utilização de novos recursos, mas implica uma ressignificação das práticas pedagógicas. Isso significa reconhecer que os estudantes participam cotidianamente de práticas de leitura, produção e compartilhamento de conteúdos em diferentes linguagens e suportes, o que exige que a escola amplie suas formas de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, é possível compreender que os projetos de multiletramentos não apenas promovem o desenvolvimento da competência discursiva, mas também aproximam os estudantes de práticas de linguagem vinculadas aos contextos sociais contemporâneos. Ao discutir essa relação, Alves (2020, p. 82) ressalta que:

um projeto de multiletramentos que propõe atividades que mantenham uma relação estreita com a vida, cuja finalidade é ser significativa para os estudantes que estão envolvidos, os quais devem estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, necessita não só considerar as características locais no contexto que a escola está inserida, mas também as culturas juvenis e as novas linguagens proporcionadas pelo avanço da tecnologia.

A partir das discussões desenvolvidas até o momento, compreendemos que os projetos de multiletramentos reposicionam os pressupostos dos projetos de letramento ao manterem a leitura e a escrita vinculadas às práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecerem a multimodalidade, a hipermídia, a diversidade cultural e a colaboração como dimensões centrais das práticas contemporâneas. Nessa perspectiva, aspectos da cultura digital passam a orientar a organização das práticas pedagógicas e dos processos de produção de sentidos. Assim, as tecnologias digitais são compreendidas como parte do contexto sociocultural em que os sujeitos leem, escrevem, interagem e constroem conhecimentos, demandando sua incorporação ao ensino. Nesse sentido, Souza e Dornelles (2016, p. 127) defendem que:

Não há dúvidas de que a sociedade está imersa nas novas tecnologias e inserida em práticas de multiletramentos, então, por que não utilizar isso a nosso favor em sala de aula, de maneira que o uso das tecnologias passe de algo proibido a um aliado do professor? Assim, poder-se-ia mostrar aos alunos que os recursos da hipermídia podem ser utilizados como um espaço de fazer crítica de maneira ética, assim como contribuem para a expansão da linguagem através do uso de novos recursos.

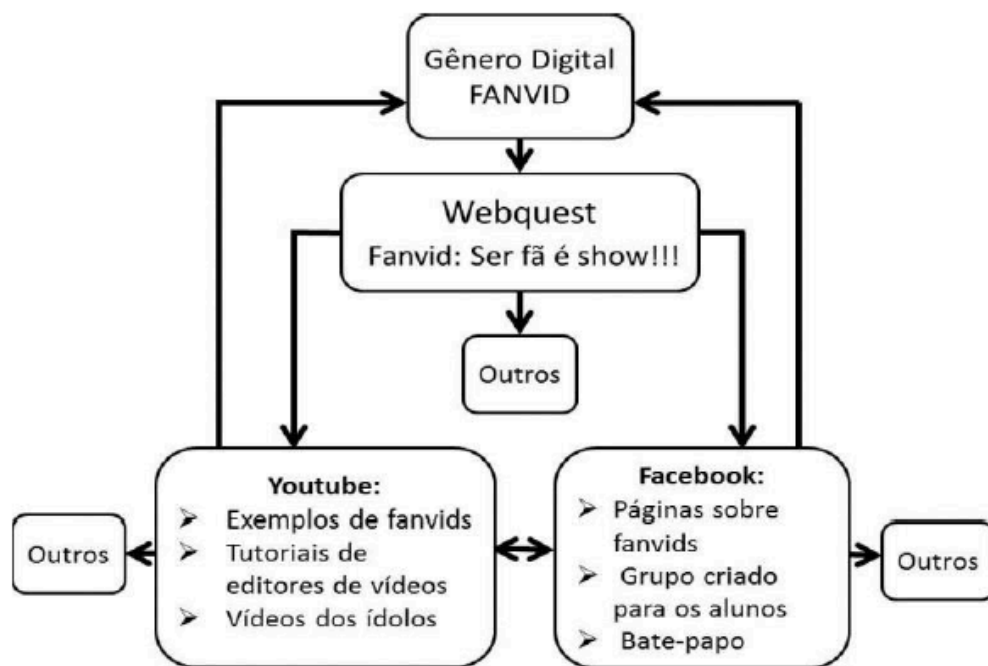
Isso reforça que, na perspectiva dos projetos de multiletramentos, recursos tecnológicos e digitais não são vistos como meras ferramentas e não devem ser compreendidos como obstáculos ao ensino, mas como co-construtores - não humanos (Santaella, 2007; Signorini, 2012) de práticas de linguagem contemporâneas. Quando integrados de forma ética, criativa e crítica, esses recursos favorecem a participação dos



estudantes em práticas sociais, ampliam as possibilidades de interação e aproximam a escola das formas de comunicação características da cultura digital. É o que tentam realizar Souza e Dornelles (2016), com a proposta desenvolvida em uma escola pública com estudantes do ensino fundamental. Embora as autoras não definam a proposta como um projeto de multiletramentos nem desenvolvam a discussão deste conceito, entende-se, com base no referencial teórico apresentado nesta seção, que a intervenção que realizam é um exemplo dessa perspectiva.

A Oficina “Mídia na Escola”, realizada pelas autoras com alunos voluntários do 8º ano do Ensino Fundamental, articula a produção do gênero digital *fanvid* a um conjunto de práticas de leitura, pesquisa, planejamento, produção, edição e publicação em ambientes digitais. A proposta foi estruturada a partir de uma rede de ambientes hipermediáticos<sup>13</sup>, que integrou diferentes espaços virtuais, como *WebQuest*, *YouTube* e *Facebook*, utilizados para mediar a construção do conhecimento, conforme ilustrado na figura 3 a seguir.

Figura 3- Diagrama de redes de ambientes hipermediáticos.



Fonte: Souza e Dornelles (2016, p. 128).

Esse diagrama evidencia como diferentes espaços virtuais foram articulados para promover práticas de multiletramentos ao longo da oficina, constituindo a rede hipermediática. O projeto teve como eixo central o gênero digital *fanvid*, que se configura como um vídeo

<sup>13</sup> Entende-se por rede hipermediática a integração de diferentes espaços virtuais utilizados de forma articulada (Souza;Dornelles, 2016)

produzido por fãs que integra diferentes modos semióticos, como imagens, músicas, textos e efeitos visuais. Nesse percurso, a *WebQuest* funcionou como ponto de partida, orientando a navegação por meio de *links* e organizando as etapas da proposta; o *YouTube* constituiu-se como espaço de pesquisa, leitura e análise de *fanvids*; e o *Facebook* desempenhou a função de ambiente de interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Por meio de um grupo exclusivo e do bate-papo, os estudantes discutiam ideias, esclareciam dúvidas, compartilhavam materiais e tomavam decisões de forma colaborativa. Desse modo, o projeto não se limitou à produção do *fanvid* como produto final, mas configurou-se como uma rede de práticas mediadas por diferentes ambientes hipermidiáticos, nos quais leitura, escrita, pesquisa, interação e colaboração se articularam continuamente durante todo o processo.

Outro exemplo de projetos de multiletramentos é a proposta apresentada por Praxedes *et al.* (2024). Embora os autores a caracterizem como uma oficina de multiletramentos, entendemos que sua organização também materializa os pressupostos dos projetos de multiletramentos, ao articular práticas sociais de linguagem, múltiplas semioses, tecnologias digitais e colaboração. A proposta foi desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que produziram colaborativamente um episódio de *podcast* a partir da questão: "Com o uso da IA em atividades escolares, os estudantes tendem a diminuir seu potencial crítico e criativo?". O percurso foi organizado com base nos quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, e envolveu o uso de diferentes ferramentas digitais, como ChatGPT, *Google Docs*, *Narakeet* e *Spotify for Podcasters*, mobilizadas na elaboração, revisão, gravação, edição e publicação do podcast.

Com base nas contribuições teóricas desenvolvidas até aqui, compreendemos que os projetos de multiletramentos preservam, dos projetos de letramento, a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais orientadas por propósitos comunicativos, mas ampliam esse referencial ao incorporar a multimodalidade, a hipermídia, a colaboração e a cultura digital como dimensões constitutivas das práticas contemporâneas de linguagem. Nessa perspectiva, as TDIC deixam de ser compreendidas apenas como recursos didáticos e passam a integrar o próprio contexto sociocultural em que os sujeitos produzem, compartilham e constroem sentidos. Defendemos, assim que se as práticas sociais de linguagem se transformaram, as práticas escolares também precisam ser ressignificadas para dialogar com essas novas formas de participação no mundo.

Na tabela abaixo, sintetizamos nossa visão sobre projetos de letramento e projetos de

multiletramentos:

Tabela 2- Projetos de letramento e projetos de multiletramentos: permanências, reconfigurações e desdobramentos na pesquisa

| <b>Eixo</b>                   | <b>Projetos de letramento</b>                                         | <b>Projetos de multiletramentos</b>                                                           | <b>Desdobramentos na pesquisa</b>                                                |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Concepção da linguagem</b> | Leitura e escrita como práticas sociais.                              | Mantém esse princípio e incorpora práticas multimodais em contextos de cultura digital.       | Produção textual como prática social hipermediática e colaborativa.              |
| <b>Ponto de partida</b>       | Práticas sociais significativas para os estudantes.                   | <b>Permanece.</b>                                                                             | Os projetos partem de demandas reais de comunicação.                             |
| <b>Finalidade</b>             | Participação social por meio da leitura e da escrita.                 | <b>Permanece,</b> ampliando as formas de participação para diferentes ambientes e mídias.     | Produção de textos para interlocutores reais e participação em práticas sociais. |
| <b>Organização pedagógica</b> | Desenvolvida em torno de uma prática social e de gêneros discursivos. | Reconfigura a organização do projeto ao integrar diferentes linguagens, mídias e tecnologias. | Projetos desenvolvidos por meio de práticas colaborativas e hipermediáticas.     |
| <b>Papel do estudante</b>     | Participante ativo.                                                   | Reforça o protagonismo, a autoria e a colaboração na construção de conhecimentos.             | Participação em práticas colaborativas de escrita.                               |
| <b>Papel do professor</b>     | Mediador das práticas de                                              | Reconfigura a mediação ao compartilhar decisões                                               | Organização e acompanhamento das                                                 |

|                             |                                                  |                                                                                                 |                                                 |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|                             | letramento.                                      | e favorecer relações mais horizontais de aprendizagem.                                          | práticas colaborativas.                         |
| <b>Tecnologias digitais</b> | Não constituem elemento estruturante do projeto. | Passam a integrar as práticas de linguagem e os processos de produção e circulação de sentidos. | Uso crítico de tecnologias digitais e da IAGen. |

Fonte: gerado por ChatGPT, adaptado pela autora (2026)

Como argumentamos nesta seção, os projetos de multiletramentos oferecem um caminho para aproximar a escola das práticas de linguagem vivenciadas pelos estudantes e daquelas com as quais passam a interagir na atualidade, em diferentes esferas da vida, favorecendo uma formação crítica, significativa e participativa. Considerando essa discussão, tratamos na próxima seção das Práticas Colaborativas de Escrita (PCE) como uma das formas de organização do trabalho com a produção textual em projetos de multiletramentos, uma vez que possibilitam aos estudantes produzir textos de maneira compartilhada, articulando diferentes linguagens, repertórios e experiências na construção de sentidos.

### **2.2.1 Práticas colaborativas de escrita e o uso da IAGen no contexto dos projetos de multiletramentos**

Na perspectiva dos multiletramentos, as práticas de linguagem passam a ocorrer em contextos marcados pela interatividade, pela colaboração e pela organização em rede (Rojo; Moura, 2012), em diálogo com a cibercultura (Levy, 1999). Nesse contexto, a colaboração passa a acontecer também no ciberespaço, onde a tecnologia digital permite a circulação de informações, a construção coletiva do conhecimento e a produção compartilhada de textos.

Tendo isso em vista, podemos compreender que as PCE mobilizam as redes hipermediáticas na interação entre sujeitos e ferramentas na construção coletiva de sentidos. Com relação a essas práticas, Pinheiro (2013, p. 59) apresenta importantes contribuições acerca do trabalho colaborativo entre sujeitos, ao afirmar que ele:

pode envolver uma justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, porém com a cumplicidade entre os participantes do grupo, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às

necessidades do grupo. Nesse sentido, o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a colaboração sugere também o engajamento dos sujeitos envolvidos na construção do texto, assim como também na validação dos saberes produzidos, o que amplia o potencial dessa prática no contexto educacional. Nesse sentido, as PCE são compreendidas, conforme Pinheiro (2013, p. 62), a partir de duas características fundamentais: “como práticas que sempre envolvem um processo de desenvolvimento da escrita; e que sempre envolvem, ainda que não seja durante todo o seu processo, a participação de duas ou mais pessoas”<sup>14</sup>. Em sua tese, Pinheiro (2011) justifica a adoção do termo PCE, ao defender que a colaboração não se restringe ao momento da redação dos textos, mas associa momentos de decisões, quando discutem, por exemplo, o assunto do texto e os esboços iniciais pensando nisso. A seguir, trazemos dois exemplos de pesquisas nessa perspectiva, a fim de entender como as PCE acontecem.

Na investigação de Pinheiro (2011), as PCE desenvolveram-se no contexto da produção de um jornal digital escolar, no qual estudantes voluntários do ensino médio produziram textos de forma colaborativa, mediados por ferramentas digitais como conversas instantâneas (*chat*), utilizadas para interações voltadas ao levantamento de ideias, às discussões e à tomada de decisões acerca dos textos, e o uso do *e-mail* para interações assíncronas, possibilitando o compartilhamento, o armazenamento e a revisão de textos. O processo de escrita foi organizado em diferentes etapas. Inicialmente, realizou-se o *brainstorming*, momento em que os alunos discutiam e compartilhavam ideias para o texto por meio do *chat*. Em seguida, os grupos elaboravam esboços e rascunhos, selecionando, organizando e desenvolvendo as ideias levantadas durante essa etapa inicial. Posteriormente, ocorria a produção colaborativa do texto por e-mail, ambiente em que os participantes trocavam versões preliminares, faziam comentários e sugestões de melhoria e, por fim, o processo envolvia revisões, bem como a edição dos textos para sua publicação.

Durante esse processo, os estudantes também organizaram-se em funções específicas, como redação, revisão e edição, assumindo responsabilidades compartilhadas na produção dos textos. As contribuições dos participantes foram continuamente negociadas, reorganizadas e revisadas coletivamente, evidenciando que a escrita não ocorreu de forma linear, mas como um processo dinâmico de interação, negociação e reconstrução textual. A partir dessa

---

<sup>14</sup> Estamos partindo dessa concepção, contudo, mais adiante, a ampliaremos, considerando a atuação da IAGen como coparticipante não humana dos processos colaborativos de escrita.

organização, Pinheiro (2011) evidenciou que as PCE constituíram um processo colaborativo com o apoio de tecnologias digitais, no qual a autoria foi compartilhada e a construção de sentidos e do conhecimento ocorreu por meio das interações entre os participantes, mediadas pelo uso das ferramentas digitais.

Sob uma perspectiva semelhante e tendo, inclusive, os estudos de Pinheiro (2011) como um de seus pressupostos teóricos sobre as PCE, Guimarães e Dornelles (2016) analisaram essas práticas em um contexto de produção de um *webjournal* universitário mediado por ferramentas digitais. Nesse contexto, a escrita ocorreu como um processo de multiautoria<sup>15</sup>, sendo mediada principalmente no *Google Docs*, que possibilitou a edição síncrona e em tempo real dos textos, e complementada por interações em um grupo e no *chat* do Facebook, utilizados para o planejamento, a negociação e a tomada de decisões coletivas.

As autoras demonstram que a escrita colaborativa envolve um processo contínuo de planejamento, negociação de sentidos, revisão, reescrita e tomada de decisões compartilhadas entre os participantes, em que o hibridismo de competências e a simetria de papéis vão se revelando (Souza; Dornelles, 2013). Destacam, ainda, que a apropriação das PCE não constitui uma tarefa simples, pois exige dos envolvidos planejamento conjunto e imersão em uma cultura de escrita colaborativa. Concluem também que o êxito da produção coletiva depende da inserção dos participantes na comunidade de escrita e da apropriação das estratégias compartilhadas pelo grupo, uma vez que aqueles que não participam dessa cultura colaborativa tendem a apresentar maiores dificuldades na construção conjunta dos textos - por exemplo, para aceitar alterações no texto que venham de sugestões dos demais autores.

Nesses projetos, observamos características próprias da cibercultura, uma vez que a produção do conhecimento ocorreu por meio de redes de colaboração, da circulação de informações e da construção coletiva de sentidos. Nesse contexto, as ferramentas digitais deixaram de funcionar apenas como recursos tecnológicos e passaram a constituir espaços de interação, negociação e produção colaborativa, evidenciando aspectos que, conforme discutido por Lévy (1999), caracterizam as práticas desenvolvidas no ciberespaço.

Pierezan e Castel (2020) ao promover e analisar práticas colaborativas de escrita do gênero comentário online, utilizando o *Google Docs* e abordando a temática do racismo, consideram que os multiletramentos e, particularmente as PCE, podem auxiliar na produção textual dos alunos e também nas discussões de temáticas sociais relevantes na sala de aula (Pierezan, 2019).

---

<sup>15</sup> De acordo com Guimarães e Dornelles (2016, p. 220), multiautoria se refere ao “processo de escrita conjunta, em que há a colaboração de dois ou mais sujeitos envolvidos diretamente na escrita do texto”.

Ao apresentarem um panorama das pesquisas sobre escrita colaborativa no contexto educacional brasileiro, Ruiz *et al* (2024, p. 657) pontuam:

O processo de escrita conjunta de um texto, mediado ou não por tecnologias digitais, compreende um contexto de diálogo, no qual emergem trocas verbais e não verbais, na proposição de edições que visam a uma mesma direção textual, não à somatória de excertos, mas à tessitura de um texto único, por meio de negociações linguístico-discursivas, enviesadas por vozes autorais ressignificadas por contextos e propósitos compartilhados.

A partir do exposto, entende-se que a escrita colaborativa não se configura apenas na simples junção das partes que cada aluno elabora para um texto, mas também em um processo coletivo de construção textual. Além disso, trata-se de uma prática que valoriza as interações entre os participantes, na qual diferentes contribuições são dialogadas em um texto único, desde decisões pré-textuais ao produto final. Nessa perspectiva, os estudiosos ainda destacam que:

O desenvolvimento da tecnologia digital, entretanto, provocou outros impactos no processo de produção textual com a integração entre mídias, permitindo que o conteúdo textual fosse enriquecido com imagens e vídeos, por meio de links, levando a um texto multissemioticamente mais rico e, no caso da EC, a uma forma de comunicação mais plena de sentidos. (Ruiz *et al*, 2024, p. 665)

Diante dessas contribuições, compreendemos que a escrita colaborativa é um processo de construção conjunta do texto, mediado por negociações entre os que participam dela. Embora possa ocorrer com ou sem o uso de tecnologias digitais, na cultura digital essas práticas são ampliadas pelas possibilidades de interação em rede, de autoria compartilhada e de integração de diferentes linguagens, favorecendo processos colaborativos de produção textual. Essas transformações nas estratégias de construir conhecimento fundamentam a proposta dos projetos de multiletramentos, que surgem como uma resposta às novas práticas sociais de linguagem da contemporaneidade. Assim, a escrita colaborativa mediada pelas tecnologias passa a constituir uma prática alinhada aos princípios dos multiletramentos, ao privilegiar a participação, negociação de sentidos e construção coletiva de significados.

Considerando que as PCE ocorrem, cada vez mais, em ambientes digitais, destaca-se IAGen, que amplia as possibilidades de interação, autoria e colaboração na escrita. Ao integrar as práticas contemporâneas de leitura e produção textual, essa tecnologia deixa de ocupar apenas uma posição instrumental passando a participar das dinâmicas de construção coletiva de sentidos. Desse modo, discutir as PCE implica compreender a atuação da IAGen como coparticipante não humana desses processos, cujas contribuições influenciam as interações, as negociações e a elaboração dos textos. À luz da pedagogia dos

multiletramentos, torna-se, portanto, fundamental que a escola reconheça e problematize essas práticas, em vez de ignorá-las, promovendo o uso crítico, ético e pedagogicamente orientado da IAGen no ensino de Língua Portuguesa. Sob esse viés, Castro, Kalantzis e Cope (2024), ao explorarem os desafios e impactos da IAGen nas práticas de letramento, contextualizam esse fenômeno e argumentam que o termo “artificial” da nomenclatura pode ser considerado inadequado. Isso porque essas ferramentas constroem suas inteligências a partir de um repositório de dados disponíveis na internet, incluindo textos digitalizados em formato PDF. Ou seja, a IAGen atua como um agente não humano na produção de sentidos, reorganizando conhecimentos produzidos e atualizados por inteligências humanas. Ainda que esse processo ocorra, muitas vezes, sem o devido reconhecimento dos autores originais. Esse processo, segundo os autores, pode ser comparado a novas formas de colonização “da inteligência social, por grandes corporações de tecnologia” (Castro *et al.*, 2024, p. 49).

Além disso, é importante salientar que, mesmo diante do uso dessas tecnologias, a atuação humana permanece, uma vez que “acima da IAGen está a intervenção humana tanto na elaboração dos prompts quanto no aperfeiçoamento das produções textuais” (Montenegro *et al.*, 2025, p. 169), evidenciando que os sentidos produzidos continuam sendo mediados pelas escolhas e ações dos sujeitos. Nessa perspectiva, Ruiz *et al.* (2024, p. 665) afirmam que as ferramentas digitais com recursos de IAGen vêm atuando como “verdadeiras coparticipantes ativas no processo de escrita”, especialmente por serem utilizadas em práticas de revisão linguística, organização de ideias, sumarização de conteúdos e aprimoramento textual. Para os autores, a IAGen ocupa, atualmente, um papel coadjuvante na produção textual contemporânea, tanto em processos individuais quanto colaborativos.

Nessa direção, entende-se que a interação entre estudantes e ferramentas de IAGen configura uma nova forma de produção textual colaborativa. Embora a IA não seja um sujeito, ela pode atuar como uma coparticipante do processo de escrita ao responder aos comandos elaborados pelo estudante, sugerir reformulações, organizar ideias e revisar trechos do texto. Nesse contexto, a produção textual passa a ocorrer em um processo de interação contínua entre o estudante e a ferramenta, no qual o aluno mantém a centralidade da autoria e da tomada de decisões, definindo os objetivos do texto, elaborando e refinando os prompts, avaliando criticamente as respostas geradas e decidindo quais sugestões serão incorporadas à versão final.

Assim, à medida que a cibercultura reconfigura as práticas sociais de linguagem, as PCE passam a incorporar novos agentes tecnológicos aos processos de produção textual, ampliando as possibilidades de interação entre estudantes, professores e ferramentas digitais,



sem dispensar a mediação docente e a atuação crítica dos sujeitos envolvidos.

Castro *et al.*, (2024) ressaltam a importância de um novo olhar em relação a isso no campo dos multiletramentos. Em sua problematização, os autores apresentam um estudo de caso que envolveu o uso de uma ferramenta de IA generativa, chamada *CGMap*, usada no programa de mestrado e doutorado da Universidade de Illinois, na plataforma *CGScholar*, com a finalidade de dar um feedback e revisão dos textos, sugerindo melhorias. A maioria dos autores que solicitaram esse serviço eram professores e pessoas relacionadas à área da educação que valorizavam a escrita em suas práticas. Todo o ciclo desse processo seguia uma mesma rubrica baseada na pedagogia dos multiletramentos que era utilizada pelos professores avaliadores e também pela IAGen. Essa ferramenta surpreendeu por oferecer um feedback muitas vezes mais útil que o dos próprios professores, funcionando como parte de uma colaboração entre alunos, docentes e tecnologia.

Diante desse cenário, Lima (2025), ao refletir sobre o papel transformador da IAGen no ensino de línguas, discutindo seus os benefícios e desafios, destaca que integrar sistemas de correção mediados pela IAGen incentiva os estudantes a assumirem um papel ativo no processo de aprendizagem, já que, ao receberem um feedback rápido e de acordo com seus trabalhos, eles são “motivados a refletir sobre suas produções e a buscar melhorias de forma independente” (p. 361). Entretanto, o uso da IAGen nas práticas de produção textual também evidencia desafios importantes. Conforme aponta Lima (2025), um dos maiores desafios da IAGen é o risco da dependência tecnológica<sup>16</sup>, algo que estamos enfrentando no cenário contemporâneo educacional. Para o autor

A utilização contínua de ferramentas de IA pode levar os alunos a um processo de aprendizagem excessivamente mediado por tecnologia, onde eles dependem cada vez mais de soluções automatizadas para corrigir erros, em detrimento do desenvolvimento da autonomia crítica e da internalização das regras linguísticas. A facilidade proporcionada pelas ferramentas de IA pode até mesmo encurtar o tempo que o estudante levaria para realizar tarefas de correção e aprendizagem, mas ao mesmo tempo, esse atalho pode prejudicar o processo cognitivo de reflexão sobre o erro e a compreensão de sua origem. (Lima, 2025, p. 362)

No contexto contemporâneo, entende-se que a dependência da IAGen pode comprometer a autonomia crítica dos alunos. Nesse sentido, a mediação do professor assume papel importante ao incentivar reflexões sobre o uso da ferramenta, buscando promover uma utilização ética e crítica da IAGen como apoio ao processo de aprendizagem. Na mesma

---

<sup>16</sup> Reconhecemos a importância de incorporar a IAGen às práticas dos alunos no ambiente escolar, mas também compartilhamos da preocupação com o risco de uma dependência excessiva dessa tecnologia. Portanto, defendemos que seu uso seja mediado pelo professor, de forma a favorecer a autoria e a reflexão crítica dos estudantes.

perspectiva, segundo Cattelan, Silva e Kieckow (2024), em um estudo que adota a IAGen para potencializar a escrita dos alunos, o uso da IAGen pode ser uma estratégia para incentivar a participação dos estudantes na produção textual, uma vez que, ao interagirem com a ferramenta, eles têm a oportunidade de articular seus conhecimentos e vivências, buscando soluções para dúvidas e desafios relacionados à escrita, o que favorece uma aprendizagem mais significativa, quando utilizada de forma ética e responsável pelos alunos e professores.

Nesse sentido, Lima (2025) ressalta a importância de estratégias que favoreçam o uso responsável das ferramentas de IAGen, respeitando a autonomia dos alunos e as variações culturais e discursivas, a fim de evitar que a tecnologia prejudique o processo de aprendizagem. Entre essas estratégias, o autor destaca “o uso consciente das ferramentas, a complementação com feedback humano e o trabalho com revisão textual” (Lima, 2025, p. 364) como aspectos importantes desse processo.

Essas novas formas de aprendizagem são denominadas por Castro *et al.*, (2024, p. 51) como “aprendizagem de letramento cibernético”. Como novas alternativas em direção a esse tipo de letramento, os autores propõem uma visão de letramento que ultrapasse a decodificação e considere-o como dialógico, interativo, interpretativo e cibernético, em que a IAGen atue como um interlocutor capaz de interagir com os estudantes de maneira personalizada, podendo gerar perfis individuais de aprendizagem, contribuindo para práticas que consideram os interesses, ritmos e modos de aprender de cada aluno. Ademais, essas aprendizagens ampliam os princípios da pedagogia dos multiletramentos, uma vez que também são uma manifestação do cenário marcado pelas mudanças tecnológicas, práticas socioculturais e pela presença da IAGen e, por isso, precisam também ser consideradas pela escola.

Diante disso, essas discussões também têm sido incorporadas em práticas desenvolvidas no contexto do ensino fundamental. Um exemplo disso é o uso da IAGen como ferramenta pedagógica colaborativa na produção de contos multimodais, por meio da plataforma *Story.com*, conforme estudo de Montenegro *et al.* (2025), realizado também na perspectiva dos multiletramentos. Na proposta, estudantes do 4º e 5º anos de uma escola pública da zona rural de Mossoró/Rio Grande do Norte/Brasil elaboraram, primeiramente, versões manuscritas de seus contos em duplas e, posteriormente, utilizaram a IA para o aprimoramento e a produção deles, a partir da criação e reformulação de prompts na plataforma *Story.com*. Os autores destacam que “a IAG é uma ferramenta que pode estar a serviço da ressignificação do processo de ensinar e aprender a produzir textos orais, escritos,

multimodais com a integração de diferentes semioses” (Montenegro *et al.*, 2025, p. 168). Nesse sentido, evidencia-se que o uso da IAGen, quando orientado, pode contribuir para ampliar as possibilidades de produção dos textos. Ademais, ao final do estudo, os autores reforçam que:

é possível potencializar a leitura crítica de discentes e docentes nas produções textuais colaborativas com a IAG, bem como possibilitar insights para a construção de novas narrativas. Isso revela como improcedente o receio de que as produções disponibilizadas pela IAG minimizem o papel do professor, fragilizem o potencial criativo da produção textual da IH e/ou estimulem uma aprendizagem mecânica. Um mundo de oportunidades está à nossa frente e, nele, a IAG é apenas uma ferramenta tecnológica a ser usada com criatividade e criticidade por nós, humanos (Montenegro *et al.*, 2025, p. 169).

Dessa forma, é possível entender que o uso da IAGen, quando orientado adequadamente em sala de aula, pode ampliar as possibilidades de produção textual dos alunos. Além disso, observa-se que a interação com a IAGen pode favorecer o desenvolvimento da leitura crítica e da participação dos estudantes no processo de produção, mostrando-se um recurso que deve ser valorizado na pedagogia dos multiletramentos, desde que utilizada de forma ética, crítica e criativa. Neste processo, a autoria não precisa ser substituída pela tecnologia, mas inserida em uma dinâmica de multiautoria (Guimarães; Dornelles, 2016), onde a construção conjunta passa a envolver também não humanos, mas colocando o estudante em uma posição de protagonista diante das decisões relacionadas ao texto.

Entretanto, o uso da IAGen também requer atenção para o risco do que denominamos por "harmonização textual"<sup>17</sup>, que entendemos como a tendência dessas ferramentas a privilegiar estruturas discursivas e linguísticas estatisticamente recorrentes, reduzindo a variabilidade estilística, argumentativa e linguística em favor de formas consideradas probabilisticamente mais adequadas pelo modelo. Quando utilizada sem mediação ética e pedagógica, essa característica pode comprometer o desenvolvimento da autoria, produzindo textos mais homogêneos. Assim, cabe à escola promover práticas em que a IAGen funcione como instrumento de apoio à reflexão, à revisão e ao aprimoramento da escrita, preservando a criatividade e a autoria dos alunos.

Com base nas discussões apresentadas nesta seção, entendemos que as PCE são potencializadas pelas tecnologias digitais e, mais recentemente, pela IAGen, que amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e vem reconfigurando os processos de

---

<sup>17</sup> Conceito apresentado pela professora Clara Dornelles no componente curricular de "Educação linguística", no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, em 12 de junho de 2026.

produção textual. Nessa perspectiva, compreendemos que essas práticas também constituem uma forma de organização desses processos em projetos de multiletramentos. Considerando que, nesta pesquisa, os textos se concretizam por meio da produção colaborativa de gêneros da esfera jornalística destinados à publicação em um perfil jornalístico no Instagram, torna-se necessário discutir, na seção seguinte, as transformações da esfera jornalística na cultura digital.

### **2.3 A esfera jornalística na contemporaneidade: produção e circulação de textos na cultura digital**

Considerando que esta pesquisa tem como foco o trabalho com textos jornalísticos, torna-se necessário apresentar, inicialmente, as contribuições de Bakhtin (2003) acerca dos gêneros do discurso, conceito fundamental para compreender como a linguagem se organiza nas diferentes esferas da atividade humana. Para esse importante teórico, o uso da língua se efetiva por meio de enunciados, orais ou escritos, sendo eles a unidade concreta da comunicação. Nessa perspectiva, a atividade humana e o uso da linguagem estabelecem uma relação intrínseca, uma vez que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 279).

A partir dessa perspectiva, compreende-se a relação inseparável entre a atividade humana e o uso da língua, que se concretiza por meio dos enunciados. Para Bakhtin (2003), os enunciados constituem as unidades concretas da comunicação. Embora cada um seja único em seu contexto de produção, as diferentes esferas de atuação social desenvolvem tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso. Os gêneros correspondem a formas socialmente reconhecidas de interação verbal, constituídas em contextos específicos e orientadas por determinadas finalidades comunicativas. Desse modo, a linguagem adquire sentido nas práticas sociais em que é produzida e circula, respondendo às necessidades e aos objetivos próprios de cada situação de comunicação.

Além disso, os gêneros do discurso, para Bakhtin, podem ser primários ou secundários. Os primários são conhecidos pela sua informalidade, fortemente ligados ao tempo e ao espaço imediatos, como uma conversa, um bilhete, uma ligação não institucional. Já os secundários são os mais complexos, “servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos da atividade humana de comunicação” (Barbosa; Rojo, 2015,

p.18). Estes requerem uma elaboração prévia, mais formal, como alguns dos gêneros jornalísticos, como uma notícia e uma reportagem, por exemplo.

Nessa perspectiva, Barbosa e Rojo (2015), divulgadoras das contribuições de Bakhtin, ressaltam que, para o filósofo, as esferas da atividade humana não são isoladas umas das outras, mas funcionam de maneira híbrida. Os gêneros jornalísticos, por exemplo, circulam na esfera jornalística - produtora de informação/opinião, mas, a depender do conteúdo temático, acabam tendo relação com outras esferas, assim como a publicitária, a da arte, do trabalho, etc. Como exemplo, apresentamos uma imagem que ilustra essas esferas da atividade humana, conforme as autoras:

Figura 4 -Esferas da atividade humana



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p.67)

Entende-se, então, que os gêneros funcionam de maneira interligada e não isolada, e transitam em diversos campos de atuação. Além disso, partindo também da perspectiva bakhtiniana, para Barbosa e Rojo (2015, p. 11), os gêneros são caracterizados como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com outras pessoas”. Com base nestas contribuições, entendemos que os gêneros são modos de organização das práticas discursivas. Nessa perspectiva, as pesquisadoras Barbosa e Rojo (2015), apontam que os gêneros discursivos são conhecidos nossos e reconhecidos pela “forma dos textos a eles pertencentes, como pelos temas e funções que viabilizam e pelo estilo de linguagem que permitem” (Barbosa; Rojo, 2015, p. 86). Esses três elementos, segundo as autoras, são indissociáveis.

Nessa perspectiva, o tema não é necessariamente o assunto principal, mas sim um conteúdo que integra uma apreciação ideológica do autor ou do falante. Já a forma de composição trata das escolhas de estrutura, progressão temática, coesão e coerência textual, sendo o acabamento do texto na totalidade. Por fim, o estilo trata das escolhas linguísticas utilizadas para organizar o que o autor deseja comunicar (Barbosa; Rojo, 2015).

A esfera jornalística também acompanhou as transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais. O jornal, cuja materialização, geralmente, era associada ao suporte impresso, passou a organizar-se também em diferentes plataformas digitais, modificando não apenas seus suportes de publicação, mas também as formas de produção, circulação e leitura dos gêneros jornalísticos. Diante de nosso objeto de estudo, torna-se fundamental compreender como essas transformações vêm reconfigurando as práticas de linguagem desenvolvidas na esfera jornalística.

Ribeiro e Coscarelli (2023, p.46) afirmam que os textos podem ser “alterados ou flexibilizados, conforme muitos elementos em jogo nas interações”. Em vista disso, as autoras usam o gênero notícia como um exemplo, ao mencionarem que o autor pode “fugir” do formato ensinado nos cursos de jornalismo<sup>18</sup>. Elas utilizam o exemplo da notícia por se tratar de um gênero mais estável, e mesmo assim passou e continua passando por alterações até os dias atuais. Nesse sentido, as autoras mencionam que:

vários jornais impressos acabaram dando lugar a muito mais espaços digitais de publicação de notícias, podemos dizer que um jornalista atual produz textos de maneira bem diferente de meados do século XX. Os jornalistas do nosso tempo precisam pensar em mais canais e numa circulação bastante mais complexa. (Ribeiro; Coscarelli, 2023,p.47)

Essa transformação ultrapassa a simples adoção de novos suportes tecnológicos e alcança as próprias práticas jornalísticas. Como afirmam De Sousa e Hoewell (2018, p. 30), "Esse cenário, no qual sites de redes sociais e tecnologias de conexão ubíqua favorecem a postagem de informações em qualquer lugar e momento, contribui para a redefinição do jornalismo." Nessa perspectiva, tais transformações estão relacionadas às mudanças sociais que reconfiguram as formas de produção, circulação e consumo da informação na contemporaneidade. Como consequência, repercutem tanto no modo como os jornais e os gêneros jornalísticos são produzidos, apresentados e consumidos quanto nas próprias configurações textuais que assumem. Assim, Ribeiro e Coscarelli (2023) também apontam que:

---

<sup>18</sup> A notícia, em seu formato tradicional, organiza-se, geralmente, por: título, linha fina, lead e corpo da notícia.

Há alguns anos, os jornais impressos ficaram cada vez mais raros; os que existem, em muitos casos, ficaram menos volumosos. Muita gente prefere ler notícias por outros canais, inclusive gratuitamente. A imagem ocupa mais espaço nas páginas impressas, de maneira geral, do que a massa textual; em lugar de blocos longos e compactos de texto, nós lemos em colunas arejadas, com intertítulos grandes e com uma hierarquização sugerida por tamanhos de letras e outros elementos. As cores chegaram aos noticiários impressos há várias décadas e hoje são usadas para separar seções, destacar elementos, etc. Atualmente, temos jornais totalmente digitais, inclusive sem versão impressa, que pouco se assemelha aos de papel, tanto no que diz respeito à aparência quanto as suas formas de circulação e leitura. Tais jornais exploram recursos que não eram possíveis no impresso, como os hiperlinks, que levam a vídeos e áudios, por exemplo, o que não quer dizer que os impressos não tivessem também seus recursos próprios e importantes. (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p.61)

Dessa forma, em consonância com as perspectivas abordadas, entendemos que o jornal impresso deu lugar a diversos espaços digitais de circulação e publicação de notícias e outros gêneros jornalísticos (Ribeiro; Coscarelli, 2023). Nesse contexto, a produção jornalística passou a ser produzida, distribuída e consumida em diferentes plataformas digitais. Veículos como *Folha de São Paulo* e *Zero Hora*, por exemplo, mantêm simultaneamente sites e perfis em redes sociais, que desempenham funções complementares na circulação das notícias, enquanto outros surgem exclusivamente no ambiente digital, caracterizando-se como jornais nativos digitais, como é o caso no *Nexo*.

O *Nexo* é um jornal digital nativo, isto é, um veículo de comunicação criado originalmente para a internet, sem origem em mídias impressas tradicionais. O veículo se define como "um jornal digital para quem busca explicações e interpretações sobre os principais acontecimentos do Brasil e do mundo", propondo-se a oferecer informações contextualizadas por meio de uma abordagem original (De Sousa; Hoewell, 2018, p. 32). Seu site constitui o espaço central de publicação e organização do conteúdo jornalístico, enquanto suas redes sociais funcionam como extensões dessa produção. No Instagram, por exemplo, a estratégia editorial é adaptada às características da plataforma. Conforme destacam De Sousa e Hoewell (2018), as publicações são estruturadas de modo a apresentar contexto e explicações suficientes dentro da própria postagem, sem depender de links externos, uma vez que, esses são permitidos apenas nos Stories e na biografia do perfil.

Nesse cenário, a informação deixa de estar concentrada em um único suporte e passa a circular de forma integrada entre diferentes ambientes digitais. Em um artigo sobre a relação entre as mídias digitais e o pensamento crítico, Hissa (2024, p. 310) define leitura plataformizada como:

um processo sociocognitivo de assimilações ideológicas estratificadas em

metaenquadramentos multissemióticos (frames) disponibilizados em plataformas de mídia digital por meio do processamento algorítmico. Nas plataformas, avaliamos os metaenquadramentos multissemióticos desenhados para se moldar à tela, sobretudo à tela de celulares, como principal objeto de percepção dos leitores.

É nesse ambiente digital que uma grande parte da leitura cotidiana acontece. Compreender essa leitura como processo sociocognitivo, é considerar que ela envolve culturas, ideologias, interações, interpretações, interações, atenção, etc. Essa leitura se dá a partir de frames, que, conforme Hissa (2024, p. 304): “se apresentam em porções textuais fragmentadas, ordenadas e alinhadas à barra de rolagem do feed presente na timeline de cada perfil”. Esses frames são multissemióticos, ou seja, se configuram por apresentar uma multiplicidade de linguagens, como texto verbal, imagem, vídeo, som, além de outras manifestações da linguagem. Nesse contexto, a leitura em ambientes digitais apresenta especificidades próprias. Ribeiro e Coscarelli (2023) apontam que essa leitura:

tem suas particularidades, por exemplo, a demanda para que o leitor lide com a hipertextualidade de uma maneira mais intensa e concreta, clicando, selecionando aonde ir, monitorando os percursos feitos, e lidando com menus e outras sinalizações de caminhos possíveis. Quanto à multimodalidade, também é possível dizer que ela se manifesta de maneira específica nas telas, expressando-se com recursos típicos do digital (e há outros típicos de outros ambientes), com camadas de recursos que apenas essa tecnologia, dessa natureza, pode propiciar. Ali, certos formatos são mais regulares, assim como layouts se constroem sob certas restrições ou determinados parâmetros relativos ao meio, cores, brilhos, saturações ...tudo muito específico de ambientes digitais, que serão projetados por telas (essas também diversas). Ler na web implica também, como já sabemos, navegar por múltiplas fontes de informação. (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 68)

Essas características da leitura em ambientes digitais refletem-se também na forma como os conteúdos são produzidos e organizados para circulação nas telas. As postagens de notícias, vídeos e conteúdos de entretenimento são planejadas para o formato das telas de celulares. Caracterizam-se ainda pela rolagem rápida, leitura fragmentada em blocos, uso de cores e fontes variadas para destacar informações. Esses recursos influenciam diretamente nossas formas de ler, agir e também de compartilhar e interagir com as informações consumidas.

Sob essa perspectiva, as transformações relacionadas à esfera jornalística não se restringem à passagem do impresso para o digital. As próprias condições de produção também se alteram, resultando em uma reconfiguração dos gêneros para atender às demandas desses novos espaços. Assim, compreender o jornalismo contemporâneo implica considerar que seus textos passam a ser produzidos e apropriados em ambientes digitais e hipermediáticos, nos quais diferentes linguagens e formas de interação se articulam.



Entre as diferentes plataformas que passaram a integrar o acesso informacional contemporâneo, o Instagram tem sido utilizado tanto por veículos tradicionais quanto por jornais nativos digitais para ampliar o alcance das notícias e estabelecer novas formas de interação com os leitores. Nesse contexto, a plataforma passa a integrar a própria arquitetura editorial dos veículos jornalísticos, articulando-se frequentemente aos sites onde se encontram as versões completas das reportagens e notícias (Silva; Bueno, 2025).

Ao analisarem a construção do conteúdo noticioso no Instagram, investigando os desafios e as especificidades da produção jornalística, Silva e Bueno (2025) descrevem a organização da plataforma, destacando que o perfil reúne informações sobre o usuário e dá acesso ao feed, onde são publicados os posts, e aos destaques, que armazenam os stories salvos. As autoras também ressaltam que, embora o Instagram ofereça recursos que ampliem as possibilidades de produção e circulação do conteúdo jornalístico, sua estrutura ainda impõe limitações à prática jornalística<sup>19</sup> (Silva; Bueno, 2025).

As dinâmicas de produção dos conteúdos se reorganizam conforme a estrutura da plataforma. No Feed (postagens), a atuação dos textos verbais costuma ser através de legendas, e quando se trata de notícias, tendem a simular o formato de lead, funcionando como uma "vitrine" do conteúdo principal que está no site. A organização textual é mais complexa, hipermidiática e fragmentada. Nos *Stories*, a narrativa textual aparece frequentemente acompanhada de imagens ou vídeos (Silva e Bueno, 2025).

Além de ampliar as possibilidades de produção, circulação e interação, as plataformas digitais também trouxeram novos desafios para a esfera jornalística. Entre eles, destaca-se a intensificação da desinformação, favorecida pela rapidez com que conteúdos são produzidos, compartilhados nas redes digitais. Nesse contexto, torna-se pertinente discutir o fenômeno das *fake news*, que constitui um dos principais desafios enfrentados pelo jornalismo na contemporaneidade.

Essa problemática pode também ser relacionada às considerações de Hissa (2024) acerca da leitura plataformizada. Para a autora, a forma de organização dos conteúdos nas plataformas pode apresentar ao leitor sentidos previamente articulados, fazendo com que parte do trabalho mental que normalmente seria realizado pelo ator social para relacionar informações, conhecimentos e experiências seja antecipado pela própria dinâmica da plataforma. Entretanto, se a plataforma organiza previamente os diferentes elementos que

---

<sup>19</sup> Entre essas limitações, destacam-se a duração de apenas 24 horas das publicações nos *Stories* (salvo quando adicionadas aos destaques), a predominância da linguagem visual e as restrições da plataforma quanto à organização e à circulação do conteúdo jornalístico.

chegam ao leitor de maneira articulada e, em certa medida, reduzida, torna-se necessário questionar não apenas o conteúdo da informação, mas também a forma como ela é apresentada, selecionada e enquadrada. É nesse contexto que a leitura crítica se torna fundamental diante da circulação de informações nas plataformas digitais.

Nessa linha, considerando o cenário contemporâneo de circulação de informações, Forster *et al.* (2021) defendem que as *fake news* se situam em contextos de desinformação. Os autores, ao fornecerem uma revisão sobre o termo, afirmam que a terminologia mais confunde do que explica. Isso porque o termo é usado não apenas em contextos de notícias falsas, mas também é para “classificar toda informação, verdadeira ou não, que desagrade ou vá de encontro às convicções já formadas por alguém” (Forster *et al.*, 2021, p. 6).

De forma mais precisa, os autores se familiarizam em contribuições teóricas que entendem as *fake news* como um conteúdo noticioso inverídico, que pode ser produzido com ou sem intencionalidade (Forster *et al.*, 2021). Além disso, embora a desordem informacional seja frequentemente encontrada fora dos espaços da chamada “grande mídia”, deve-se ter a perspectiva de que os agentes das *fake news* podem atuar em interesses específicos, distorcendo ou manipulando conteúdos verídicos (Forster *et al.*, 2021).

As discussões desenvolvidas aqui evidenciam que as transformações da esfera jornalística reconfiguraram as formas de produção e circulação dos textos dessa esfera na cultura digital. Nesse contexto, compreender os gêneros jornalísticos hoje implica também considerar suas condições em ambientes marcados pela multimodalidade, pela hipermídia e pela intensa circulação de informações e desinformação. Diante disso, consideramos necessário refletir sobre essas práticas atreladas ao contexto escolar, de modo que o trabalho com os gêneros jornalísticos esteja vinculado às suas práticas de circulação e uso. Essas reflexões orientam a subseção seguinte, dedicada ao trabalho com os gêneros jornalísticos e o uso do jornal como prática social de linguagem na escola.

### **2.3.1 O jornal na escola: práticas sociais de linguagem e ensino de gêneros jornalísticos**

Compreendida a esfera jornalística, os gêneros que nela circulam e suas transformações, torna-se necessário discutir suas implicações para o contexto escolar. Nessa perspectiva, diferentes pesquisadores têm defendido o jornal como um importante recurso para o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de gêneros jornalísticos (Bonini, 2011; Cogo, 2018). Ao apresentarem os resultados de uma pesquisa-ação realizada na perspectiva dos multiletramentos, cujo objetivo foi incentivar o trabalho com gêneros

jornalísticos no ensino fundamental, promovendo a leitura e produção de textos que tinham relação com as experiências e realidade dos estudantes, Parreão e Mello (2021,p.1348) definem o jornal como um:

suporte de textos que comporta uma grande diversidade de gêneros, e poderia proporcionar leitura de mundo e visão ampla de fatos e acontecimentos presentes na esfera social, ou seja, uma leitura que vai além das palavras, pois o jornal traz, ainda, imagens, cores e figuras que permitem leituras dinâmicas e não lineares. Vale ressaltar que, o jornal é um veículo de comunicação de massa, sua abrangência extrapola o interior da sala de aula e sua utilização pode trazer subsídios para ampliar o aprendizado dos estudantes a partir de novas experiências de leitura.

As contribuições de Parreão e Mello (2021) evidenciam que o jornal pode ser compreendido não apenas como um suporte de textos, mas como um espaço de comunicação, informação e circulação de diferentes gêneros discursivos, capaz de aproximar os estudantes das práticas sociais de linguagem. Enquanto instrumento utilizado em práticas escolares, sua utilização “pode trazer subsídios para ampliar o aprendizado dos estudantes a partir de novas experiências de leitura” (Parreão; Mello, 2021, p. 1348). Isso ocorre porque o jornal possibilita o acesso a diferentes gêneros discursivos, favorecendo a ampliação dos saberes socioculturais e estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, “o trabalho com os gêneros presentes no jornal corrobora que o letramento em sala de aula seja dinâmico e interativo” (Parreão; Mello, 2021, p. 1349). Essa compreensão amplia o potencial pedagógico do jornal, deslocando o foco da leitura de conteúdos isolados para a participação em práticas comunicativas socialmente situadas. Nessa perspectiva, segundo os autores, o jornal oferece o acesso a diferentes gêneros multimodais, integrando também os da esfera jornalística.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Ribeiro e Coscarelli (2023), para quem o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula deve considerar os contextos de produção, circulação e recepção dos textos. Assim, o ensino de gêneros jornalísticos ultrapassa a abordagem de suas características estruturais, exigindo a compreensão das práticas sociais em que esses textos são produzidos e circulam. Nessa direção, Rojo e Barbosa (2015) propõem organizar os gêneros por esferas de circulação dos discursos, argumentando que essa organização favorece práticas de ensino mais próximas dos usos sociais da linguagem. Entre essas esferas, as autoras destacam a esfera jornalística, por ser “responsável pelo controle e circulação da informação” (2015, p. 141).

Essa perspectiva desloca o foco da análise isolada dos gêneros para os contextos em que eles se constituem e circulam. Em consonância com esse entendimento, Barbosa e Simões

(2017) defendem que o trabalho com os gêneros discursivos na escola não deve restringir-se à identificação e ao reconhecimento de suas características formais. Para as autoras, é necessário orientar os estudantes a analisar criticamente tanto a singularidade dos acontecimentos quanto a dimensão sócio-histórica dos usos da linguagem, compreendendo os gêneros como relativamente estáveis que se constituem em contextos específicos de tempo e espaço. Portanto, é fundamental desenvolver com os alunos a capacidade de compreensão da função social desses gêneros.

Ao adotar uma abordagem que considere as práticas de circulação dos gêneros, torna-se necessário refletir sobre propostas que levam essas práticas para o contexto escolar. Nessa direção, Bonini (2011) destaca o jornal escolar como um importante instrumento para o ensino-aprendizagem de linguagem, por favorecer projetos didáticos, a autoria e o protagonismo de estudantes e professores. Ao aproximar as práticas escolares das práticas sociais de linguagem, o jornal possibilita que os textos produzidos circulem para além da sala de aula.

Entretanto, o autor ressalta que a ampliação do uso de jornais nas escolas exige uma abordagem de letramento midiático crítico. Segundo Bonini (2011, p. 156), quando o trabalho com o jornal atende apenas aos interesses das empresas jornalísticas, promove-se "não um letramento sobre a mídia, mas um letramento para a mídia". Assim, defende que o ensino deve incentivar a análise crítica dos discursos jornalísticos e de seus posicionamentos ideológicos. Além disso, aponta limitações recorrentes nos jornais escolares, como a reprodução de conteúdos, a circulação restrita entre os colegas e a pouca relevância das publicações para a comunidade. Com base em Augé (2008), Bonini (2011) explica que esses problemas decorrem da escolarização dos gêneros, que pode transformar o jornal em um "simulacro", reduzindo-o a uma atividade escolar descontextualizada das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o autor defende um ensino que priorize práticas reais de linguagem, nas quais os estudantes produzam textos destinados a interlocutores concretos e inseridos em situações reais de comunicação.

Ao discutirem os riscos da escolarização dos gêneros, Sobral e Giacomelli (2019) enfatizam sua dimensão enunciativa. Fundamentados na teoria dialógica de Bakhtin, defendem que o trabalho com gêneros discursivos deve considerar a posição enunciativa ocupada pelos sujeitos nas situações de interação. Para os autores, uma questão central para o professor é refletir sobre o lugar que atribui ao aluno ao solicitar a produção de um gênero. Nesse sentido, afirmam

para trabalhar com gêneros, propomos perguntar antes de tudo, por exemplo: "em que posição enunciativa o professor situa o aluno ao lhe solicitar a produção de gêneros?" Nesse sentido, percebe-se que todo texto, parte de algum gênero, ao passar pela transição didática, perde necessariamente certas características e adquire novas, o que requer o emprego de filtros que o mantenham como tal e reconheçam sua inevitável alteração pelo ambiente escolar (Sobral; Giacomelli, 2019, p. 459).

A partir do exposto, compreende-se que, quando é levado para a escola, o gênero deixa de circular apenas em sua esfera de origem e passa a integrar uma situação de ensino. Nesse processo, embora preserve características que permitem seu reconhecimento como gênero, ele também incorpora especificidades do contexto escolar. Para Sobral e Giacomelli (2019), essa transformação exige que o ensino priorize as relações enunciativas e as condições de interação que constituem os gêneros, compreendendo que o texto é a materialização do discurso e que sua configuração depende do destinatário e da situação comunicativa. Nesse sentido, afirmam que "o que determina o gênero são as relações enunciativas" (Sobral; Giacomelli, 2019, p. 451).

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre a posição enunciativa ocupada pelo estudante, considerando quem será seu interlocutor e qual a finalidade de sua produção. Assim, ainda que a transposição didática implique adaptações, estas não devem descaracterizar a função social do gênero. Ao contrário, o objeto de ensino deve ultrapassar a estrutura textual e contemplar os usos sociais da linguagem e as situações de interlocução, pois, conforme destacam, "dizer 'utilização da linguagem na interação com pessoas e situações' e 'situações de interlocução' é chegar perto de definições de gênero e ultrapassar o texto como o objeto de ensino" (Sobral; Giacomelli, 2019, p. 457).

As perspectivas de Bonini (2011) e Sobral e Giacomelli (2019) reforçam a importância de propostas em que os textos produzidos sejam destinados a interlocutores reais, permitindo que os estudantes escrevam para informar e dialogar com a comunidade escolar. Isso se aproxima das reflexões de Oliveira *et al.* (2023), ao defenderem que a produção textual escolar não deve se limitar ao "escrever por escrever", mas constituir-se como uma prática de diálogo. Nesse sentido, os autores sugerem o Instagram como rede de publicação dos textos. Para os autores, o uso dessa rede social para esse fim:

surge como uma ferramenta extremamente útil, por permitir aos alunos alcançar outros horizontes. Os alunos literalmente podem cruzar os muros da escola, entrando em contato com a vida real. Uma sugestão de atividade é a publicação dos textos dos alunos em uma página que toda a comunidade pode ser convidada a ler, comentar, compartilhar. Imagina-se que há muitas tias, mães, pais, avós etc. que nunca leram um texto sequer do aluno de sua família. Independentemente do gênero a ser

trabalhado, as possibilidades são múltiplas. E melhor: a partir de uma ferramenta gratuita, acessível e moderna. (Oliveira *et al.*, 2023, p. 66)

Além da preocupação com a circulação social dos textos, o contexto contemporâneo impõe novos desafios ao trabalho com os gêneros jornalísticos. A intensa circulação de informações em ambientes digitais exige que a escola desenvolva competências relacionadas à avaliação crítica da confiabilidade das informações. Nessa perspectiva, a produção de textos jornalísticos favorece discussões sobre *fake news* e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de trabalho com as tecnologias digitais.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera a produção de gêneros jornalísticos nesse ambiente, “a partir do uso das tecnologias para a produção dos textos, formatação e manuseio de imagens” (Parreão; Mello, 2021, p. 1348). A utilização desses recursos favorece a leitura, a criatividade e o incentivo à busca de informações que, quando problematizadas e “articuladas aos contextos políticos, socioculturais e econômicos reais, favorecem o domínio da oralidade e o desenvolvimento de posicionamentos críticos e reflexivos dos estudantes” (Parreão; Mello, 2021, p. 1348). Desse modo, a produção de textos jornalísticos em ambientes digitais contribui não apenas para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à escrita, mas também para a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente as informações que produzem, compartilham e consomem.

Nesse sentido, as atividades de leitura e produção de textos jornalísticos possibilitam o acesso à informação, bem como um olhar mais reflexivo perante as temáticas que circulam no cotidiano. Em um cenário também marcado pela desinformação, desenvolver habilidades que permitam interpretar e questionar o processo de construção dos textos e torna-se um percurso importante na formação dos estudantes. Assim, a imersão no letramento midiático constitui uma importante aliada no desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Pesquisas realizadas no contexto escolar evidenciam as contribuições dessa abordagem para o ensino de Língua Portuguesa. No que se refere ao trabalho com o jornal em sala de aula, Lino e Santana (2018), a partir das experiências de um projeto de letramento, observaram que esse recurso possibilitou a discussão de temas relacionados à realidade dos estudantes e às demandas de suas comunidades. Além disso, favoreceu o interesse dos jovens pela escrita como forma de expressão autoral e de participação social.

Com base nas discussões teóricas apresentadas, compreende-se que o trabalho com gêneros da esfera jornalística pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção textual e reflexão crítica, ao inserir os estudantes em práticas de linguagem relacionadas às demandas da sociedade contemporânea. Mais do que explorar características

estruturais dos gêneros, essa abordagem possibilita a compreensão de suas condições de produção, circulação e recepção, aproximando as práticas escolares das práticas sociais de linguagem. Sob esse enfoque, a produção colaborativa de textos jornalísticos para a hipermídia, organizada em torno de um jornal digital escolar como espaço de publicação e circulação, configura-se como uma possibilidade de promover autoria, participação e diálogo com interlocutores reais. Como destaca Pinheiro (2011, p. 239), essa proposta "disponibiliza aos alunos um espaço público para que eles possam discutir abertamente questões de seu interesse que, em geral, são escamoteadas no contexto escolar tradicional".

Ao longo deste capítulo, apresentamos contribuições teóricas que consideramos fundamentais para esta pesquisa e, a partir das discussões desenvolvidas, compreendemos que o trabalho com a leitura e a produção de textos jornalísticos, pensado e organizado na perspectiva dos projetos de multiletramentos, pode constituir uma possibilidade de diminuir a distância entre as práticas escolares e as práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes, favorecendo a produção colaborativa de textos destinados a interlocutores reais, em ambientes marcados pela hipermídia e pelas tecnologias digitais. Ao integrar os princípios da pedagogia dos multiletramentos, das PCE e das discussões sobre a esfera jornalística, este referencial fundamenta a proposta de intervenção desenvolvida nesta pesquisa. A partir desses pressupostos teóricos, o capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico da pesquisa, contemplando sua natureza e seu tipo, o contexto da intervenção, os procedimentos de geração e análise dos dados, a metodologia da intervenção, os objetivos de aprendizagem e suas respectivas etapas. Ao final, apresenta-se uma síntese do produto pedagógico elaborado como culminância do projeto.

### 3 METODOLOGIA: DO DELINEAMENTO DA PESQUISA AO PRODUTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, abordamos a natureza e o tipo de pesquisa, bem como apresentamos o contexto em que a intervenção pedagógica foi desenvolvida, situando brevemente os participantes da pesquisa. Em seguida, são apresentados os procedimentos adotados para a geração e a análise dos dados, incluindo os instrumentos utilizados ao longo do percurso investigativo. Na sequência, detalhamos a metodologia da intervenção pedagógica, descrevendo suas etapas e os objetivos de aprendizagem contemplados em cada uma delas. Por fim, apresentamos o produto pedagógico desenvolvido como culminância desta pesquisa, um roteiro prático destinado a professores, elaborado a partir das experiências vivenciadas e das reflexões construídas ao longo da intervenção, com orientações para o desenvolvimento de práticas de produção de textos jornalísticos para circulação hipermidiática.

#### 3.1 Natureza e tipo de Pesquisa

Esta pesquisa desenvolve-se no campo da Linguística Aplicada, compreendida como uma área que busca entender as práticas situadas de uso da linguagem, investigando como essas práticas se constituem em diferentes contextos sociais e como são mobilizadas para enfrentar problemas e situações da vida (Signorini, 1998; Ribeiro; Coscarelli, 2023).

Nessa perspectiva, o objetivo central desta pesquisa é *investigar se a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes do 8º ano do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia*. Para a geração e análise dos dados, adotamos uma abordagem de metodologia qualitativa, que, segundo Minayo (1994), considera o que não pode ser quantificado. Para a autora, o enfoque qualitativo

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (Minayo, 1994, p. 21)

Nesse viés, foi realizada uma pesquisa-ação, que se relaciona com os princípios da esse enfoque. Esta abordagem é definida por Thiollent (1986, p. 14) como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.



Conforme o autor, a pesquisa-ação é uma metodologia que envolve colaboração e participação, com enfoque na resolução de problemas. No âmbito do projeto em questão, tal abordagem se justifica, uma vez que envolve não apenas os estudantes participantes, mas também a mim, que atuo como professora de Língua Portuguesa no contexto de aplicação da pesquisa. Assim, essa investigação está diretamente relacionada à ressignificação da minha atuação, possibilitando reflexões sobre as ações realizadas e consequentemente, a reconstrução de minha prática docente.

Com a pesquisa-ação para Investigar se a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia, buscamos alternativas que amenizem a questão do desinteresse dos alunos em práticas de produção de textos, propiciando experiências de aprendizagem mais significativas para eles. Assim, a intenção de uma pesquisa-ação “não se restringe apenas a compreender ou descrever o mundo da prática, mas, sobretudo, a tentar transformá-lo” (Pinheiro, 2011, p. 226)

Sob a mesma perspectiva, a partir dos conceitos de Tripp (2005), a metodologia se caracteriza como pesquisa-ação, uma vez que pretende alcançar uma melhoria nas práticas pedagógicas, neste caso, no que se refere ao ensino de produção de textos jornalísticos com alunos do 8º ano do ensino fundamental. Além da implementação de estratégias que tornem a produção destes textos mais significativa para os estudantes, este trabalho contempla a análise, monitoramento e relato dos efeitos das estratégias realizadas, o que poderá contribuir com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, no projeto em questão, a pesquisa-ação é evidenciada ao envolver a participação ativa e colaborativa dos alunos em práticas de produções de textos jornalísticos. Ao implementar multiletramentos nesse processo, a pesquisa também tem em vista entender de que forma o engajamento se manifesta e, a partir disso, sugerir mudanças para proporcionar um aprendizado mais significativo. Os procedimentos de investigação objetivam também o aprimoramento da prática docente. Dessa forma, a proposta se harmoniza com os princípios da pesquisa-ação, conforme apresentado por Baldissera (2001, p. 8).

A pesquisa-ação, por ser investigativa, supõe um conjunto de procedimentos técnicos e operativos para o conhecimento da realidade ou um aspecto desta, com o objetivo de transformá-la pela ação coletiva.

A seguir, apresentamos a subseção referente ao contexto da intervenção, na qual serão descritas algumas considerações sobre o ambiente escolar em que esta pesquisa foi realizada,

além do perfil geral dos estudantes que participaram dele.

### 3.2 Contexto da intervenção

No contexto escolar em que o projeto foi implementado, a instituição, pertencente à rede privada de ensino de Bagé/RS, conta com aproximadamente 1.600 alunos, além de acesso à internet, laboratório de informática com cerca de 30 computadores e Chromebooks disponíveis para atividades em sala de aula. Esse conjunto de recursos contribuiu significativamente para o desenvolvimento e o avanço do projeto, que utilizou ferramentas digitais e acesso à internet ao longo de praticamente todo o seu percurso. A Figura 5 apresenta o laboratório de informática utilizado durante o desenvolvimento de algumas das atividades da pesquisa.

Figura 5- laboratório de informática da escola.



Fonte: Registros da pesquisadora

Nesse contexto, a intervenção foi realizada em uma turma de 22 estudantes do 8º ano, com idades entre 13 e 14 anos. Observou-se a presença de perfis variados entre os alunos, refletindo-se em diferentes interesses e práticas culturais. Os estudantes apresentavam

diferentes formas de participação e maneiras de se expressar.

Em termos de contexto sociocultural, a turma era constituída predominantemente por estudantes brancos, com diferentes condições socioeconômicas, situando-se, em sua maioria, entre a classe média e a classe média-alta. Muitos dos participantes realizavam atividades extracurriculares, como aulas de inglês e práticas esportivas, sendo o esporte uma dimensão bastante presente na experiência de parte da turma. Além disso, os estudantes tinham acesso frequente às tecnologias digitais e às redes sociais, dispondo, em geral, de dispositivos móveis e recursos tecnológicos que faziam parte de suas práticas cotidianas. Esse acesso contribuía para que diferentes plataformas digitais estivessem presentes não apenas em seus momentos de lazer, mas também nas formas pelas quais se comunicavam, buscavam informações e consumiam conteúdos.

As relações estabelecidas entre os estudantes também constituíam uma característica relevante da turma. Grande parte deles estudava conjuntamente desde os primeiros anos da escolarização e, por isso, já possuía vínculos de amizade e afinidades construídos ao longo do tempo. Em geral, os alunos mostravam-se curiosos e abertos à exploração de novidades. Suas práticas culturais eram diversificadas e envolviam diferentes formas de entretenimento e participação, como jogos, filmes, séries, livros, fanfics, música, dança e esportes. As redes sociais ocupavam lugar significativo nesse repertório, especialmente Instagram, TikTok e YouTube, utilizados tanto para o consumo de conteúdos quanto para o acesso a informações.<sup>20</sup>

Por outro lado, apesar de vivenciarem a tecnologia diariamente, muitas vezes esse potencial não é explorado na escola. Entendemos que isso não decorre, necessariamente, de uma resistência docente, mas de um conjunto de fatores, como as condições de infraestrutura, o tempo para planejamento, os processos de formação e a necessidade de refletir criticamente sobre os usos pedagógicos dessas tecnologias. Nesse sentido, muitas atividades de produção textual continuam sendo percebidas pelos estudantes como “sem propósitos”, isto é, distantes de suas práticas de linguagem. Assim, ao integrar os multiletramentos aos gêneros jornalísticos, buscou-se aproximar as propostas das experiências dos alunos, buscando torná-las mais significativas. Essa expectativa também orientou as etapas de desenvolvimento do projeto.

A seguir, apresentamos os procedimentos utilizados para a geração e análise dos dados, fundamentais para verificar os objetivos propostos na presente pesquisa.

---

<sup>20</sup> Mais informações e detalhes acerca dos interesses e práticas culturais dos estudantes participantes serão apresentados no capítulo 4, no qual é detalhada a atividade diagnóstica realizada no início da pesquisa.

### 3.3 Procedimentos para geração e análise dos dados

No presente estudo, os dados foram gerados para realizar uma análise qualitativa dos resultados, considerando a reflexão sobre os objetivos desta pesquisa. Os instrumentos para a geração dos dados, incluíram: 1) Respostas dos alunos aos questionários do *Google Forms* aplicados antes do início da intervenção para identificar os interesses e práticas sociais e culturais dos estudantes; 2) Gravações em áudio das etapas do projeto; 3) Fotografias/capturas de tela das atividades realizadas durante a intervenção e das produções dos alunos; 4) Anotações e observações em áudio da pesquisadora, posteriormente transcritas e ampliadas (com reflexão) em diário de campo no *Google Docs* sobre as aulas e sobre as produções dos estudantes; 5) Gravações em áudio de grupos focais<sup>21</sup>, realizados em duas etapas: no planejamento da produção, e após a publicação do texto no ambiente hipermediático; 6) Histórico de versões dos textos dos grupos no *Google Docs*.

No que se refere aos aspectos éticos, a geração dos dados teve início somente após a assinatura dos documentos de consentimento e assentimento pelos participantes da pesquisa e por seus responsáveis legais. Por se tratar de uma investigação realizada com estudantes, foram observados os procedimentos necessários à participação voluntária e à preservação da identidade dos envolvidos. Nesse sentido, os responsáveis legais foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I), enquanto os estudantes foram convidados a manifestar sua concordância por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo II). Também foi firmado o Termo de Confidencialidade (Anexo III), que orientou os cuidados relacionados ao tratamento, armazenamento e utilização dos dados produzidos durante a pesquisa. Dessa forma, os registros de áudio, fotografias, capturas de tela, produções textuais e demais materiais utilizados na análise foram tratados de modo a preservar a identidade dos participantes. Nos excertos de falas apresentados ao longo do capítulo de análise, os estudantes são identificados por pseudônimos, evitando a exposição de informações que possibilitem sua identificação.

Os pseudônimos foram escolhidos a partir de palavras relacionadas às temáticas abordadas nos textos produzidos pelos respectivos grupos, estabelecendo, assim, uma relação simbólica entre a identificação dos participantes e os temas que orientaram suas produções. No Grupo 1, que abordou a saúde mental na adolescência, foram utilizados os pseudônimos

---

<sup>21</sup> O grupo focal é uma técnica de coleta de dados que utiliza a dinâmica de grupo e a interação entre participantes selecionados para explorar e compreender as suas percepções, opiniões e sentimentos sobre um tema específico, sugerido pelo pesquisador (Trad, 2009).

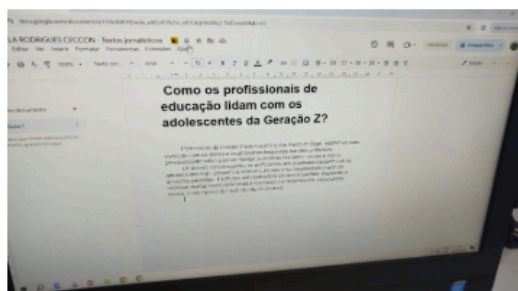
“Autoestima”, “Rede” e “Rotina”; no Grupo 2, dedicado à relação entre música e identidade dos adolescentes, foram utilizados “Melodia” e “Ritmo”; e, no Grupo 3, que discutiu os impactos da internet na vida dos adolescentes, foram utilizados “Tela”, “Distração” e “Atenção”. Além dos participantes pertencentes a esses três grupos principais, também são mobilizadas, ao longo da análise, falas de integrantes de outros grupos, identificados por pseudônimos igualmente relacionados às temáticas de suas produções. Nesse caso, os participantes que produziram um texto sobre basquete são identificados como “Salto”, “Passe”, “Arremesso” e “Quadra”, enquanto a estudante que participou da produção de um texto relacionado à Geração Z é identificada como “Expectativa”.

O diário de campo foi o importante ponto de partida para o processo de análise dos dados. Durante o desenvolvimento das atividades da intervenção, eu realizava registros em um caderno de anotações, nos quais descrevia acontecimentos importantes observados em sala de aula, interações entre os alunos e percepções minhas relacionadas ao andamento das atividades. Além dessas anotações, também realizava gravações de áudios durante a manhã em que as atividades eram realizadas, buscando registrar impressões imediatas sobre o que ocorria em aula. Posteriormente, no mesmo dia ou, no máximo, durante a mesma semana, esses registros eram retomados e ampliados em um documento no *Google Docs*, que chamo de meu diário de campo oficial. Nesse momento, procurava detalhar as observações feitas anteriormente, também ampliando as descrições e reflexões e já anexando as fotografias que tinham relação com o que escrevia, para não perder percepções relevantes sobre o desenvolvimento da intervenção.

Figura 6 -Diário de campo da pesquisadora.

Durante o acompanhamento, fiz uma pergunta geral ao grupo: "Nas sugestões que vocês estão recebendo, vocês estão avaliando o que é relevante ou estão adotando tudo diretamente?" As alunas responderam que estavam avaliando cada sugestão, o que demonstra um processo de autonomia e reflexão sobre as escolhas de escrita.

Já o grupo da [REDACTED] encontrava-se em outra etapa. Elas estavam com as entrevistas prontas e dedicadas à edição dos vídeos no celular, trabalhando na montagem do material audiovisual que integrará a reportagem.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2026).

Desse modo, o diário de campo passou a orientar o início do processo de análise dos dados, funcionando como um elemento norteador para a retomada das principais situações vivenciadas ao longo da intervenção. A partir desses registros, foi possível relembrar acontecimentos significativos do percurso desenvolvido em sala de aula, que dialogavam com os objetivos específicos desta pesquisa.

Com base nesse material inicial, foi realizada uma seleção dos dados considerados mais relevantes para a análise, de acordo com os objetivos de pesquisa. Buscando organizar o processo de forma clara, optei por respeitar durante a análise, sempre que possível, a ordem das etapas da intervenção. Além do diário de campo, também foram consideradas fotografias registradas durante as aulas, nas quais os alunos aparecem realizando as atividades, além do registro de situações mais pontuais, como dos comandos na tela dos computadores utilizados. Esses registros foram utilizados como apoio para a retomada das situações descritas no diário, contribuindo para ilustrar momentos específicos da intervenção e complementar as impressões registradas por mim.

Enquanto o diário de campo reuniu principalmente relatos e percepções minhas, a análise também buscou contemplar a perspectiva dos próprios estudantes. Para isso, foram analisados trechos de grupos focais realizados com os alunos em dois momentos: um na etapa de planejamento inicial dos textos que seriam publicados e outro após sua publicação. Os

áudios dos encontros foram transcritos com o auxílio do ChatGPT, utilizado como ferramenta de apoio ao registro das falas. A transcrição foi acompanhada e editada por mim durante o processo, com revisões posteriores realizadas por meio da escuta dos áudios originais, garantindo a correspondência entre o material transcrito e as falas dos participantes.

Para a análise dos grupos focais, foram selecionados três grupos. O critério de escolha considerou diferentes formas de participação e engajamento observadas durante o desenvolvimento da intervenção. O Grupo 1 foi selecionado por apresentar, na minha percepção, um engajamento significativo nas propostas. O Grupo 2 foi escolhido por ter demonstrado maiores dificuldades de organização do processo. Já o Grupo 3, foi selecionado por apresentar participação significativa, com momentos pontuais considerados relevantes para as discussões, especialmente no que se refere a reflexões mais críticas sobre a temática e o próprio processo de produção, aspecto considerado fundamental para a dimensão da proposta.

A primeira etapa de gravação de entrevistas dos grupos focais, que chamo de Grupo Focal 1, na análise, foi realizada em um momento do percurso em que os alunos se encontravam na etapa de planejamento dos textos jornalísticos que seriam posteriormente publicados, o que possibilitou acessar reflexões dos estudantes sobre o processo de produção textual e sobre a organização do trabalho em grupo. As questões norteadoras da entrevista do Grupo Focal 1 estão no Apêndice A.

A segunda etapa de gravação de grupo focal, denominada na análise como Grupo Focal 2, foi realizada após a etapa de publicação dos textos jornalísticos no Instagram, seguindo o roteiro de perguntas no Apêndice B. Esse momento permitiu retomar, junto aos estudantes, reflexões sobre o percurso desenvolvido durante o projeto, bem como sobre as experiências relacionadas ao processo de produção, revisão e divulgação dos textos. Diferentemente do primeiro momento de grupo focal, que foi realizado separadamente com cada grupo de alunos, o Grupo Focal 2 não ocorreu de forma individualizada. Em razão da limitação de tempo disponível, optou-se por reunir dois grupos simultaneamente para essa conversa coletiva. Desse modo, nas transcrições referentes ao Grupo Focal 2, são mobilizadas falas de participantes pertencentes a diferentes grupos, as quais também são consideradas na análise. Para garantir a clareza na identificação dos sujeitos, cada participante é indicado por meio de um marcador que inclui, entre parênteses, o número do grupo ao qual pertence, possibilitando ao leitor compreender a origem de cada enunciação no conjunto dos dados analisados.

Além dos grupos focais, a análise também possui alguns trechos de gravações

realizadas durante algumas atividades desenvolvidas em sala de aula. Entre elas, a atividade de elaboração do e-mail coletivo destinado ao palestrante convidado e a atividade de construção de uma notícia coletiva, posteriormente publicada no perfil do Instagram da escola em que se deu a intervenção. Nos excertos apresentados ao longo da análise, os participantes são identificados por iniciais, como forma de preservar sua identidade. Esse mesmo procedimento foi adotado tanto nos trechos das gravações quanto nos excertos dos grupos focais.

Além desses registros, também foram utilizadas capturas de tela que ilustram diferentes momentos do processo de produção textual dos estudantes, como as do *Google Docs*, ambiente no qual os alunos realizaram o planejamento e a escrita colaborativa dos textos, incluindo registros dos tópicos de planejamento e elaboração do texto verbal. Ademais, foram considerados registros em fotografias de outros grupos que não integram os três principais grupos focais, a fim de contemplar a dimensão do projeto e incorporar momentos relevantes para a análise dos dados.

Da mesma forma, foram incluídas capturas de tela relacionadas ao processo de edição dos vídeos produzidos pelos estudantes, realizados na ferramenta Canva, utilizada pelos grupos para a organização e finalização de seus materiais multimodais.

### **3.4 Metodologia da intervenção**

A intervenção foi realizada ao longo de aproximadamente dez semanas, totalizando cerca de 40 horas-aula, distribuída durante as aulas semanais, dentro da carga horária de Língua Portuguesa na turma em questão.

#### **3.4.1 Objetivos de aprendizagem:**

- Ler e produzir textos jornalísticos reconhecendo a esfera de circulação desses gêneros;
- Compreender o papel do jornalismo na sociedade a partir do contato com profissionais atuantes;
- Refletir criticamente sobre a veracidade das informações e o uso crítico de ferramentas de IAGen no processo de produção de textos jornalísticos;
- Explorar e integrar a multimodalidade na elaboração dos textos jornalísticos para a hipermídia;
- Aprimorar a compreensão das principais características dos gêneros jornalísticos digitais.



### 3.4.2 Etapas da intervenção: o tempo para construir, produzir e (re)construir

Com a intenção de integrar os multiletramentos ao trabalho com textos jornalísticos com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, bem como alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar se a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia, além de atender aos objetivos específicos propostos, os procedimentos metodológicos desta intervenção foram organizados em oito etapas. O percurso metodológico iniciou-se com um diagnóstico dos interesses e das práticas culturais dos alunos e encerrou-se com a publicação dos textos produzidos. Entre esses dois momentos, desenvolveram-se ações voltadas ao reconhecimento da esfera de circulação dos textos jornalísticos, ao planejamento, à produção, à revisão e às decisões de publicação e a divulgação das produções em ambiente digital. As etapas foram distribuídas ao longo de aproximadamente 40 horas-aula, realizadas durante os horários semanais de Língua Portuguesa, no período de agosto a novembro de 2025, compondo um processo contínuo de análise, pesquisa, planejamento e produção textual na perspectiva dos projetos de multiletramentos. A primeira etapa consistiu na atividade diagnóstica que será detalhada no próximo capítulo.

A segunda etapa do projeto dedicou-se ao reconhecimento da esfera de circulação dos textos jornalísticos e desencadeou-se em três partes: a primeira, dedicada à análise de textos pré-selecionados por mim, a segunda, voltada à pesquisa e leitura de textos jornalísticos escolhidos conforme os interesses dos grupos, e por fim, a terceira, no compartilhamento dos textos escolhidos. Para a primeira parte desta etapa, preparei uma aula em que apresentei aos alunos quatro textos que estavam circulando naquelas semanas. O primeiro era uma reportagem em vídeo sobre os seis meses de implementação da lei que restringe o uso de celulares nas escolas. O segundo tratava da reexibição do filme *Harry Potter e o Cálice de Fogo* nos cinemas, em comemoração aos 20 anos de seu lançamento. Também levei uma notícia publicada no TikTok sobre a questão da adultização infantil, que estava entre os assuntos comentados por eles naqueles dias e, por fim, incluí uma notícia de um jornal local, divulgada no Instagram, que abordava um evento relacionado ao folclore que ocorreria naquela semana.

As temáticas foram escolhidas também a partir dos interesses observados na atividade diagnóstica. A intenção foi trazer conteúdos próximos da realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, apresentar diferentes formatos de textos jornalísticos, incluindo vídeos, textos escritos

com elementos multimodais e publicações em plataformas digitais. Dessa forma, a proposta foi pensada em uma abordagem de leitura hipermidiática, contemplando a diversidade de linguagens e suportes que caracterizam o jornalismo contemporâneo, e não a uma prática restrita ao texto impresso ou ao modelo do livro didático. Tal escolha foi pensada de acordo com a perspectiva dos multiletramentos, ao considerar que os processos de leitura e produção de sentidos envolvem múltiplas semioses (Rojo; Moura, 2012).

A primeira leitura proposta foi a reportagem “Proibição do uso do celular nas escolas completa seis meses”, disponível no portal do G1 no youtube. Após a exibição do vídeo, os alunos foram convidados para, em grupos, responder às questões que abordavam tanto o conteúdo temático quanto aspectos relacionados à estrutura composicional e ao estilo. Entre as perguntas elaboradas estavam: “Sobre o que esse texto trata?”, “Conforme o texto, o que mudou nas escolas e para os alunos depois que a proibição do uso do celular completou seis meses?”, “Quais são as pessoas entrevistadas? Qual a importância dessas entrevistas no texto?”, “Como é a linguagem utilizada?”, “Esse texto se parece mais com uma notícia ou uma reportagem?”, “Qual o principal objetivo do texto?” e “Para qual público-alvo principal esta reportagem parece ter sido criada, considerando as diferentes perspectivas ouvidas?”.

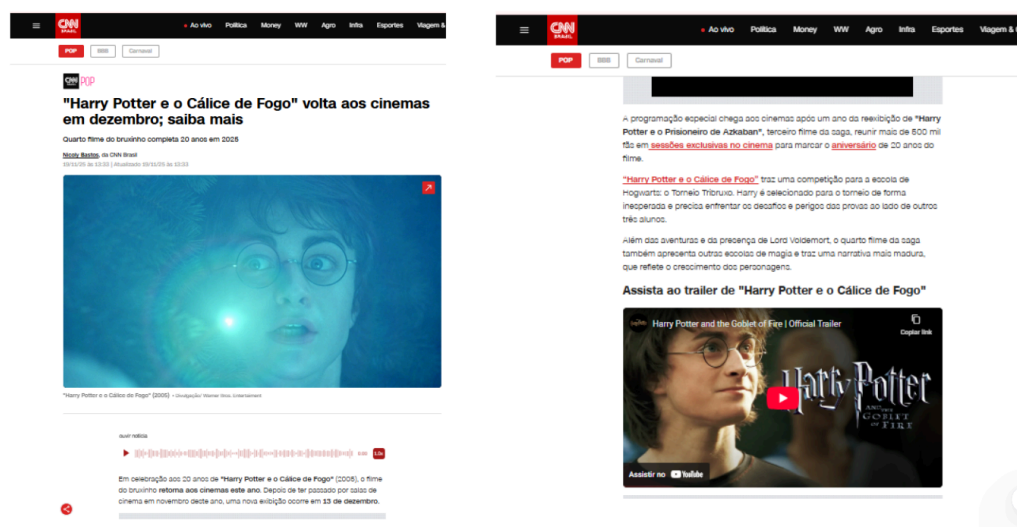
Figura 7 – Primeiro texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos.



Fonte: G1 (2025).

A segunda leitura selecionada foi uma notícia sobre a reexibição do filme *Harry Potter e o Cálice de Fogo* nos cinemas, publicada no site da CNN Brasil. Cabe destacar que esse texto apresentava diversos hiperlinks ao longo de sua composição. Esse aspecto possibilitou que os alunos realizassem uma leitura mais exploratória, acessando os links e ampliando a compreensão do conteúdo por meio de outros textos e informações complementares. Após a leitura do texto, foram propostas as seguintes questões: “Qual é o evento principal que a notícia está anunciando?”, “Quem você acha que é o principal público-alvo do texto? Por que ele seria interessante para esse grupo de pessoas?”, “Que outros fatos a notícia traz para contextualizar o que é anunciado?”, “Considerando as informações apresentadas no texto, quais são os diferentes tipos de links adicionais que são mencionados ou sugeridos, e qual o propósito de cada um deles?” e “Como você descreveria a linguagem utilizada neste texto?”

Figura 8 – Segundo texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos.

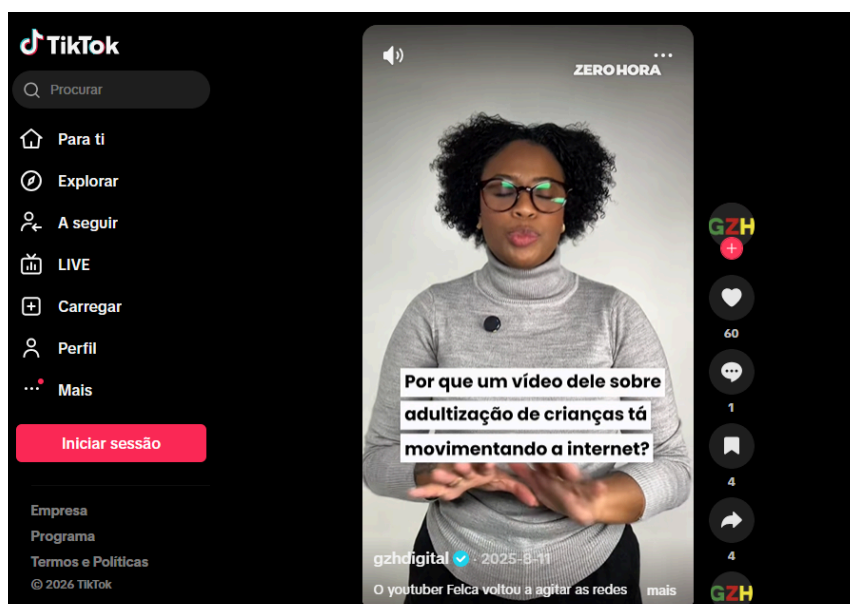


Fonte: CNN (2025)

Em seguida, foi exibida uma notícia publicada no TikTok, divulgando um tema que estava circulando entre os jovens naquela semana: a adultização infantil. A notícia foi publicada no perfil do jornal Zero Hora, o maior e mais popular do Estado do Rio Grande Do Sul, e apresentada no formato característico do TikTok, com alguém narrando o conteúdo. Para essa atividade, os alunos também responderam colaborativamente às seguintes questões: “Quais informações são apresentadas no vídeo?”, “Por que essa notícia pode ser considerada importante ou interessante?”, “Quais elementos são apresentados no vídeo que ajudam a

compor a notícia?”, “Como é a linguagem apresentada no vídeo?” e “Por que você acha que escolheram o TikTok para essa publicação?”. As respostas para os questionamentos foram compartilhadas com a turma toda, após a exibição de cada texto, momento em que os grupos expunham o que haviam observado.

Figura 9 – Terceiro texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos.



Fonte: GZH (2025)

Na outra semana, realizamos a leitura de uma notícia retirada do Instagram de um jornal local da cidade, o *Folha do Sul*, sobre a programação da Semana do Folclore. Foi apresentado inicialmente a publicação na página do Instagram e, em seguida, aberto o link contido na legenda, direcionando os alunos para a notícia completa no site do jornal.

Figura 10 – Quarto texto apresentado pela professora para a atividade de leitura de textos jornalísticos.



Fonte: Folha do Sul (2025)

Após a leitura, os alunos, em trios, colaborativamente discutiram e responderam às seguintes questões: “Qual é o assunto principal dessa notícia?”, “A quem ela pode interessar?”, “Que recursos aparecem além do texto verbal (escrito)?”, “Quais informações do evento aparecem na legenda desse post do Instagram?”, “Na sua opinião, o que esse texto apresenta que faz com que ele seja visto como uma notícia?”, “O que muda na forma como a informação é apresentada no Instagram e no site do jornal?” e “Vocês acreditam que publicar no Instagram muda a forma como a notícia circula? Por quê?”

Na segunda parte da etapa de leitura e pesquisa, para continuar o trabalho, começamos retomando, no quadro, as temáticas mais citadas pelos alunos na atividade diagnóstica. Eles se lembraram de questões como preconceito, falta de diálogo, discriminação, *bullying*, o uso excessivo de celular, além de questões ligadas à saúde mental. Essa retomada serviu para trazer novamente aquilo que já tinha surgido como preocupação e inquietação por parte deles e criar uma ponte com os textos que iriam pesquisar.

Em seguida, conversamos sobre sites e páginas que poderiam ser consideradas fontes seguras para buscar informações. Surgiram vários nomes, como CNN, G1, Metrôpoles, BBC, Veja, entre outros. A partir disso, os grupos foram convidados a acessar esses e outros sites com os Chromebooks e a procurar textos jornalísticos relacionados às temáticas que haviam aparecido. Essa retomada da atividade diagnóstica orientou a escolha dos textos pesquisados,

a fim de garantir que os grupos selecionassem conteúdos alinhados aos seus interesses e preocupações.

Para orientar esse momento de análise dos textos, coloquei, no *Google Sala de aula*, um roteiro com as seguintes questões: “Qual / Quais o(s) site/sites que você visitou?” “Há seções bem definidas? Quais?”, “Como é a organização da página inicial? O que aparece em destaque?”, “O site informa quem é o responsável pela publicação escolhida?”, “Qual é o assunto do texto?”, “Por que esse tema é importante?”, “Na opinião de vocês, quem são os possíveis leitores do texto?”, “Como as informações estão organizadas?”, “No texto que vocês escolheram, existem imagens, gráficos, áudios ou links? O que eles acrescentam à leitura?”, “Há o uso de linguagem formal ou informal?”, “Existe um posicionamento do autor do texto?” e, por fim, “Outras percepções:”.

Durante esse momento, acompanhei os processos adotados pelos grupos na busca por textos jornalísticos, observando as diferentes estratégias de pesquisa que iam sendo mobilizadas. Essas estratégias enfatizaram a diversidade de práticas de pesquisa digital dos alunos e reforçaram a necessidade de discutir quanto aos critérios de confiabilidade das fontes e à identificação de textos pertencentes ao campo jornalístico. Também surgiram questionamentos importantes relacionados ao reconhecimento dos gêneros jornalísticos e à estrutura dos textos, especialmente no que diz respeito ao uso de vídeos, entrevistas e recursos multimodais. Esses momentos exigiram a retomada conceitos trabalhados anteriormente e serviram também para ampliar a percepção dos estudantes quanto aos diferentes formatos de texto. Essa etapa contribuiu para a familiarização dos alunos com diferentes manifestações dos gêneros jornalísticos, a partir de um trabalho colaborativo entre os grupos.

Os temas escolhidos também foram bastante variados: preconceito, intolerância religiosa, bullying, violência, saúde mental relacionada ao uso de redes sociais, preconceito racial dentro da escola, depressão em adolescentes, além de uma notícia em alta, que circulava no estado naquela semana, sobre uma professora que praticou violência contra uma criança, na educação infantil. Além destes, também trouxeram textos sobre meio ambiente, tratando de efeitos climáticos que estavam atingindo o Brasil.

Para encerrar a segunda etapa, destinada à leitura e ao reconhecimento da esfera de circulação dos textos jornalísticos, cada grupo foi à frente da turma, leu o texto escolhido e, quando havia vídeos e/ou áudios, esses também foram reproduzidos para todos. Assim, todos os alunos puderam conhecer e explorar não apenas o próprio texto pesquisado, mas também os que foram escolhidos pelos colegas. Foi um momento de leitura hipermidiática coletiva e discussão compartilhada, que ampliou ainda mais o contato da turma com o jornalismo,

predominando notícias e reportagens. Além disso, cada grupo apresentou também a análise feita a partir das questões respondidas. Alguns colegas se impactaram mais com certas temáticas e comentaram na hora, o que trouxe reflexões durante as apresentações. No total, a segunda etapa durou cerca de 10 horas-aula.

A terceira etapa, que teve duração de cerca de 2 horas-aula, consistiu na preparação para uma palestra com um jornalista convidado e foi organizada em duas partes. Na primeira, os alunos trabalharam coletivamente na elaboração de um e-mail para convidar um editor de um jornal local da cidade para conversar com a turma. Na segunda parte, dedicaram-se ao planejamento das perguntas que seriam feitas durante a palestra.

A atividade de produção do e-mail, foi planejada para que os estudantes compreendessem a função social da escrita digital, especialmente em contextos formais como esse. Para iniciar, convidei um aluno voluntário para abrir o e-mail no computador e projetar a caixa de texto para toda a turma. Antes da escrita, falamos sobre a finalidade de um e-mail, sua formalidade e sua diferença em relação a outros meios de comunicação, como o WhatsApp. Muitos alunos ainda tinham pouco contato com esse recurso, o que tornou o momento ainda mais significativo. Durante a construção do texto, os alunos se envolveram ativamente. Surgiram discussões sobre como definir um assunto adequado no espaço indicado, qual vocativo utilizar, como estruturar o corpo da mensagem e quais escolhas gramaticais seriam mais apropriadas. A atividade foi repleta de negociação coletiva da linguagem, levando os estudantes a refletirem sobre repetição de termos, adequação da formalidade, clareza e organização do texto. A escrita foi sendo construída e revisada em conjunto, em um processo de debate, com a minha mediação durante todo o momento.

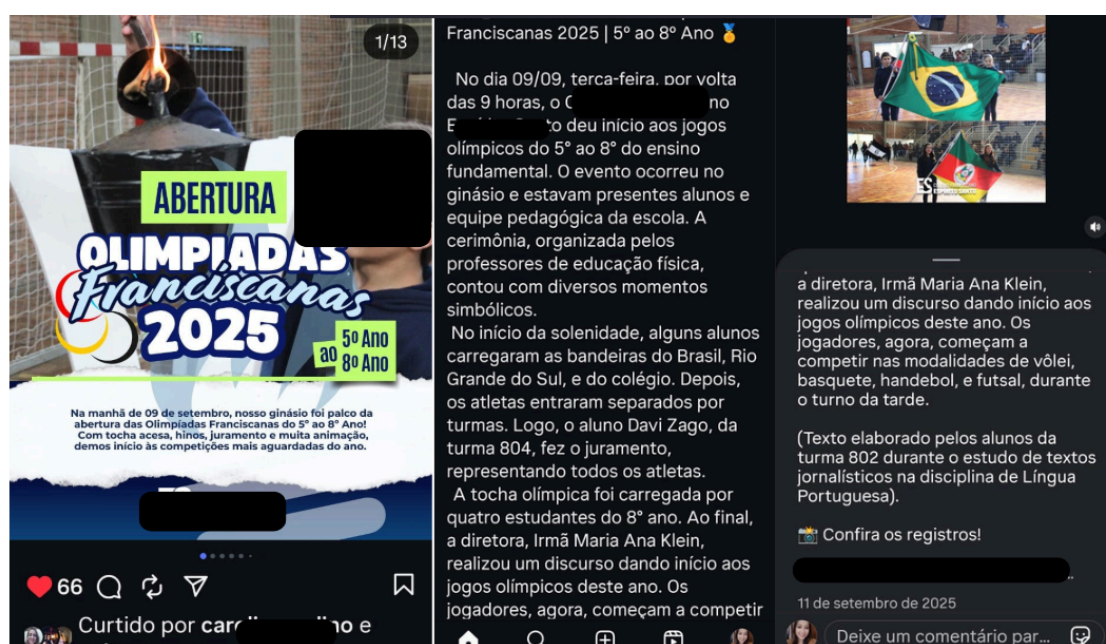
Posteriormente, os grupos se organizaram para planejar perguntas destinadas ao palestrante. Os alunos permaneceram nos mesmos grupos usados nas atividades anteriores e discutiram o que gostariam de perguntar. As questões elaboradas mostraram bastante curiosidade sobre a profissão e também uma preocupação com o cenário atual do jornalismo. Entre elas, destacaram-se perguntas sobre os desafios da carreira do jornalista, se ele já tinha passado por algum momento difícil na profissão, quais eram os principais desafios enfrentados atualmente, especialmente com a mudança do impresso para o online, além de outras questões que surgiram das reflexões deles.

Na quarta etapa, com duração de 2 horas-aula, produzimos uma notícia coletiva sobre a abertura das Olimpíadas da escola, que tinha acontecido no dia anterior, na qual a turma havia participado. Na aula, retomamos as características da notícia, bem como os elementos essenciais do “o quê, quando, onde, quem e como”. Uma aluna abriu um arquivo em branco



do *Google Docs* no projetor, e todos foram ditando frases, enquanto eu mediava a produção. Foi um caos<sup>22</sup>, porque todos queriam falar ao mesmo tempo, corrigiam uns aos outros, discutiam vírgulas e repetições, e, através dessas trocas, nasceu um texto bem construído, que, inclusive, acabou sendo aproveitado pela equipe do Marketing, sendo publicado no Instagram oficial da escola, com as fotos da abertura das Olimpíadas, dando crédito para a turma. Isso deu ainda mais significado para a atividade e para o projeto, já que eles viram, pela primeira vez, o resultado do trabalho circulando de verdade fora da sala de aula.

Figura 11 - Notícia coletiva publicada no Instagram da escola.



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A quinta etapa consistiu na palestra com o jornalista, realizada em aproximadamente uma hora- aula. O convidado, editor-chefe de um jornal local, que abordou a estrutura dos principais textos presentes em um jornal, explicando de forma acessível como cada um cumpre uma função específica dentro da prática jornalística. Ele falou sobre como a notícia é produzida atualmente, destacando aspectos essenciais da sua construção e as mudanças trazidas pelas plataformas digitais. Também comentou, de maneira ampla, sobre outros gêneros que compõem o jornal, situando os alunos no funcionamento básico da produção

<sup>22</sup> O termo *caos* foi empregado a fim de manter a descrição na dinâmica de interação observada durante essa atividade, marcada por falas simultâneas e disputa pelas palavras, negociações, revisões e participação ativa dos estudantes.



jornalística. Ao final, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer as perguntas que haviam preparado previamente. Essa etapa marcou um momento importante do projeto, proporcionando uma experiência diretamente relacionada ao que vínhamos conhecendo.

Na sexta etapa, durante uma hora-aula, retomamos as atividades desenvolvidas até aquele momento: levantamento dos textos para leitura, pesquisa e leitura coletiva, criação de e-mail para contato com o palestrante, criação coletiva de notícia para postagem no Instagram da escola e palestra. Organizei esse momento de retomada com as seguintes perguntas: "Alguém gostaria de relembrar rapidamente qual foi o caminho que já percorremos até aqui, desde o primeiro contato com os textos até a palestra?", "O que foi mais fácil e o que foi mais desafiador?", "Quando tivemos contato com os diferentes formatos de textos jornalísticos (vídeo, texto, Instagram, TikTok), o que chamou mais atenção de vocês?", "Se vocês tivessem que destacar uma ideia ou aprendizado importante desse primeiro momento, qual seria?", "Quando cada grupo pesquisou e analisou um texto jornalístico conforme a temática escolhida, que aspectos vocês perceberam como essenciais nesse tipo de produção?", "O que dessa atividade pode contribuir agora, no momento da produção do texto de vocês?", "O que mais chamou a atenção na fala do editor?", "Se tivessem que resumir a palestra em uma ideia-chave, qual seria?", "Como a fala dele complementa o que já havíamos trabalhado nas atividades anteriores?", "Pensando em tudo o que fizemos até aqui, qual foi o momento mais importante para vocês se sentirem preparados para produzir agora o texto jornalístico?", "O que vocês acham que ainda é um desafio ou uma dúvida antes de começarem a produzir?", "O que vocês estão levando de mais importante dessa preparação para a produção?"

Posteriormente, discutimos uma decisão fundamental para o projeto: onde os textos seriam publicados, em quais espaços circulariam e quem seria o público leitor. Durante essa conversa, foram levantadas diferentes possibilidades de divulgação, como o site da escola. No entanto, os estudantes argumentaram que esse espaço teria pouca visibilidade entre os adolescentes e, por isso, dificilmente alcançaria o público que desejavam atingir. A partir desse debate, decidiram que as produções seriam publicadas no Instagram, por considerarem essa plataforma mais presente em seu cotidiano e mais adequada para alcançar outros adolescentes e a comunidade escolar. Essa discussão contribuiu para orientar as escolhas dos grupos e atribuir maior sentido às produções desenvolvidas, uma vez que os estudantes puderam refletir sobre a circulação social de seus textos e sobre os interlocutores que pretendiam alcançar por meio dessa plataforma.

Depois desse momento, demos início à sétima etapa do projeto, que foi dedicada à produção dos textos jornalísticos. Ela contou com cerca de 20 horas-aula de trabalho direto,

mas a dedicação dos estudantes ultrapassou esse período: alguns grupos continuaram a desenvolver suas produções no turno inverso, organizando entrevistas, ajustando informações e dados e estruturando seus textos fora do ambiente escolar. Em diversos casos, o trabalho se ampliou para além da escola, exigindo mobilização e colaboração entre os estudantes. Propus que os grupos (organizados da mesma forma que vinham trabalhando) definissem qual texto jornalístico iriam produzir, qual temática abordariam e quem seriam os entrevistados, caso precisasse de entrevista. Utilizando os Chromebooks, os grupos avançaram no planejamento de seus textos e preencheram um formulário de organização, no qual registraram a temática escolhida e a distribuição de funções internas (como multimodalidade, edição e revisão).

Após definirem a temática, os estudantes iniciaram a coleta de informações, que incluiu pesquisas em diferentes sites e fontes, além de planejamento de entrevistas com pessoas relacionadas ao assunto escolhido. Nesse momento, orientei que a IAGen seria usada como ferramenta de revisão, depois que o texto coletivo estivesse escrito, atuando como ferramenta de apoio e não como produtora primária do conteúdo. Durante esses períodos, alguns grupos já tinham decisões consolidadas, enquanto outros continuavam o processo de negociação de temáticas entre os integrantes.

As entrevistas que os grupos queriam realizar para os textos foram acontecendo ao longo de toda essa etapa de produção, já que muitos grupos escolheram entrevistar pessoas da própria escola para compor suas reportagens, gênero que a maioria definiu espontaneamente. Como esses entrevistados faziam parte da comunidade escolar, os grupos organizavam pequenos deslocamentos durante as aulas de Língua Portuguesa, sempre com horário previamente combinado, para realizar as entrevistas presencialmente. Outros grupos optaram por entrevistar pessoas de fora da escola, e, nesses casos, as entrevistas ocorreram no turno da tarde ou em horários que fossem possíveis para ambas as partes.

Essas entrevistas foram realizadas em diversos formatos, e-mail, áudio ou vídeo, transcrições e variaram conforme as escolhas e possibilidades de cada grupo. Enquanto algumas equipes aguardavam respostas ou agendavam entrevistas, iam avançando em outras partes do texto: elaboravam perguntas, faziam transcrições, organizavam e editavam materiais, realizavam pesquisas e seguiam na redação coletiva dos textos. Assim, o processo se desenvolveu de maneira dinâmica e contínua ao longo dos dias dedicados à produção.

Durante as produções, os grupos utilizaram Chromebooks e computadores do laboratório de informática para redigir os textos no *Google Docs*, revisar trechos, inserir imagens, editar e vídeos e planejar/organizar elementos multimodais que fariam parte de seus

textos para a publicação. Em alguns casos, os estudantes também se dedicaram à edição de vídeos e à seleção de fotografias que integrariam a versão final das produções.

Após a conclusão da parte escrita, os grupos passaram a utilizar o Canva para diagramar os textos e prepará-los para a publicação no perfil jornalístico do Instagram. A escolha dessa ferramenta ocorreu porque a maioria dos estudantes já possuía familiaridade com seu uso. Nessa etapa, organizaram a disposição da parte escrita, imagens, vídeos, cores, fontes e demais elementos visuais, articulando diferentes linguagens na composição das produções hipermidiáticas.

A produção ocorreu de forma coletiva, com divisão de tarefas entre os membros dos grupos, como pesquisa, redação, organização das informações e edição. Em momentos específicos, os alunos recorreram à IAGen como apoio para revisão linguística. Desde o início dessa etapa, deixei claro que não precisavam se preocupar, naquele momento, com questões de correção linguística, mas sim em registrar todas as ideias, informações e pontos que consideravam importantes para a construção do texto, o que acredito também que ajudou a deixá-los mais à vontade a não partirem diretamente da IAGen.

Ao longo do processo, cada grupo avançou em seu próprio ritmo: enquanto alguns concluíram entrevistas e redações com maior agilidade, outros necessitaram de mais tempo para ajustar informações, complementar pesquisas ou aguardar retornos de entrevistados. Essa etapa se prolongou ao longo de vários encontros e contou tanto com o trabalho em sala quanto com atividades realizadas pelos estudantes fora do horário regular. De modo geral, essa fase envolveu o planejamento, a coleta de informações, a organização das reportagens, a produção colaborativa e a preparação dos materiais multimodais que compuseram as produções finais.

Depois que todos os grupos consideraram seus textos prontos, realizamos um momento de apresentação das produções para a turma. Cada grupo compartilhou a sua produção no projetor. Após cada apresentação, a própria turma sugeriu ajustes e melhorias, apontando aspectos a serem aprimorados no conteúdo, na organização das informações, no design e em detalhes visuais das produções. Esse momento permitiu que os estudantes revissem seus trabalhos a partir das contribuições dos colegas antes de seguirem para a publicação.

Embora a proposta contemplasse diferentes gêneros da esfera jornalística, as escolhas realizadas pelos estudantes ao longo do projeto resultaram, predominantemente, na produção de reportagens baseadas em entrevistas, além de uma notícia publicada no perfil do jornal escolar.

Posteriormente, demos início à última etapa, destinada à organização e publicação dos textos, iniciando pela escolha do nome da página no Instagram. Enquanto os alunos sugeriam diferentes opções, eu registrava-as no quadro. A partir delas, a turma realizou uma votação para decidir qual seria o nome oficial do jornal, que foi decidido como “Jornal Perspectiva”.

Em seguida, em um encontro no laboratório de informática, cada grupo criou uma proposta logo para o espaço de publicação, um perfil de jornal no Instagram. Depois de finalizados, realizamos uma votação coletiva para escolher o logo oficial do projeto. Com a identidade visual definida, criei a conta do jornal no Instagram utilizando meus dados de e-mail e contato, por questões de segurança e responsabilidade sobre o gerenciamento do perfil. A partir desse momento, a organização da conta foi sendo construída, conforme as discussões realizadas com os estudantes sobre as possibilidades de publicação e os recursos oferecidos pela plataforma.

Nesse processo, contamos também com o apoio da responsável pelo setor de marketing e TI da escola, que auxiliou na adaptação de aspectos técnicos relacionados ao funcionamento do Instagram, especialmente na organização e disponibilização de vídeos, áudios e demais recursos da plataforma, além da diagramação das postagens do texto. Dessa forma, embora a gestão técnica da conta estivesse sob minha responsabilidade, a diagramação do perfil, a identidade visual e os elementos gráficos foram elaborados a partir das escolhas e das produções desenvolvidas pelos estudantes ao longo da atividade.

Por fim, realizamos a publicação dos textos, que durou cerca de três horas- aula, no qual os estudantes prepararam, com apoio da IAGen quando necessário, os conteúdos que seriam publicados no perfil: a apresentação da equipe, os bastidores do projeto, além de uma contextualização sobre cada texto. Por fim, ocorreu a publicação dos textos no Instagram. Os alunos começaram a compartilhar os posts em seus stories, enviar o link para suas famílias e divulgar para a comunidade escolar, ampliando o alcance do projeto e demonstrando orgulho pelo trabalho realizado.

A seguir, apresentamos uma tabela que sintetiza as etapas do projeto desenvolvido, explicitando os objetivos de aprendizagem, os objetivos de pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Ressalta-se que a tabela contempla a síntese do planejamento geral da pesquisa, sendo destacados apenas os elementos mobilizados para a discussão dos resultados.

Tabela 3: Síntese da Intervenção Pedagógica e Geração de Dados

| <b>Etapas do Projeto</b>                                                                                                             | <b>Gêneros mobilizados</b>                                   | <b>Objetivos de Aprendizagem</b>                                                                                                                                                                      | <b>Objetivos de Pesquisa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Instrumentos de Geração de Dados</b>                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Atividade Diagnóstica</b>                                                                                                         |                                                              |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Questionários do <i>Google Forms</i> .                                                      |
| <b>Reconhecimento da Esfera de Circulação (leituras de textos levados pela professora e leitura e pesquisa por parte dos alunos)</b> | Notícias e reportagens (leitura e pesquisa)                  | <p>Ler e produzir textos jornalísticos reconhecendo a esfera de circulação desses gêneros.</p> <p>Explorar e integrar a multimodalidade na elaboração dos textos jornalísticos para a hipermídia;</p> | <p>Analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia;</p> <p>Identificar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos para a hipermídia;</p> <p>Verificar potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita dos textos jornalísticos hipermidiáticos.</p> | Gravações em áudio, fotografias/ capturas de tela e anotações/reflexões em diário de campo. |
| <b>Preparação para a Palestra</b>                                                                                                    | <p>Entrevista (planejamento das perguntas)</p> <p>E-mail</p> |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Gravações em áudio (transcrições) e anotações em diário de campo.                           |

|                                     |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                               |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Produção de Notícia Coletiva</b> | Notícia                                       | Aprimorar a compreensão das principais características dos gêneros jornalísticos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia.                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Gravações em áudio, anotações em diário de campo.                                                             |
| <b>Produção dos Textos</b>          | Predominantemente reportagens com entrevistas | <p>Ler e produzir textos jornalísticos reconhecendo a esfera de circulação desses gêneros;</p> <p>Refletir criticamente sobre a veracidade das informações e o uso consciente de ferramentas de IAG no processo de produção de textos jornalísticos;</p> <p>Explorar e integrar a multimodalidade na elaboração dos textos jornalísticos para a hipermídia;</p> <p>Aprimorar a compreensão das principais características dos gêneros jornalísticos.</p> | <p>Analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia;</p> <p>Identificar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos para a hipermídia;</p> <p>Verificar potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita dos textos jornalísticos hipermidiáticos.</p> | Grupo Focais, , histórico de versões ( <i>Google Docs</i> ), capturas de tela e anotações em diário de campo. |

Fonte: gerado por ChatGPT, adaptado pela autora (2026)

Na próxima seção, será apresentado o produto pedagógico elaborado a partir das etapas desta pesquisa.

### 3.5 Produto pedagógico

Como produto pedagógico desta pesquisa foi elaborado o material intitulado *Estudantes em ação: um roteiro para a criação de textos jornalísticos para circulação hipermidiática*, destinado a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, interessados em desenvolver projetos de leitura e produção de textos jornalísticos na perspectiva dos projetos de multiletramentos. O material foi concebido a partir das experiências vivenciadas durante a intervenção pedagógica e dos resultados obtidos na pesquisa, buscando transformar as aprendizagens construídas ao longo da pesquisa em orientações didáticas para outros contextos de ensino.

Figura 12- Capa do produto pedagógico: *Estudantes em ação: Um roteiro para a criação de textos jornalísticos para circulação hipermidiática*



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O roteiro foi estruturado com base nas etapas que compuseram a intervenção, contemplando desde a atividade diagnóstica até a publicação das produções em ambiente digital. Para isso, apresenta sugestões de encaminhamentos pedagógicos que podem ser adaptadas às diferentes realidades escolares, preservando a flexibilidade necessária ao desenvolvimento do projeto.

Sua organização foi pensada a partir dos resultados produzidos ao longo da intervenção e atende ao quarto objetivo específico desta pesquisa, que é elaborar um material

orientador para professores sobre a produção de gêneros jornalísticos com base nos multiletramentos, contemplando reflexões acerca das potencialidades e dos riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita. Nesse sentido, o material propõe um percurso inspirado nas etapas desenvolvidas neste projeto, apresentando orientações para a realização da atividade diagnóstica, o reconhecimento da esfera de circulação dos gêneros jornalísticos baseados em leitura e pesquisas desses textos, a organização e a preparação para uma palestra com profissional da área, a produção colaborativa dos textos, bem como sua publicação em ambiente digital.

Ao longo dessas etapas, o roteiro sistematiza estratégias que se mostraram relevantes durante a intervenção, como a valorização das decisões colaborativas no planejamento, na produção e na circulação dos textos, além de orientações para a mediação do uso da IAGen, promovendo reflexões sobre suas potencialidades e seus riscos na aprendizagem da escrita.

Figura 13 - Orientações para o uso da IAGen na produção de textos jornalísticos.



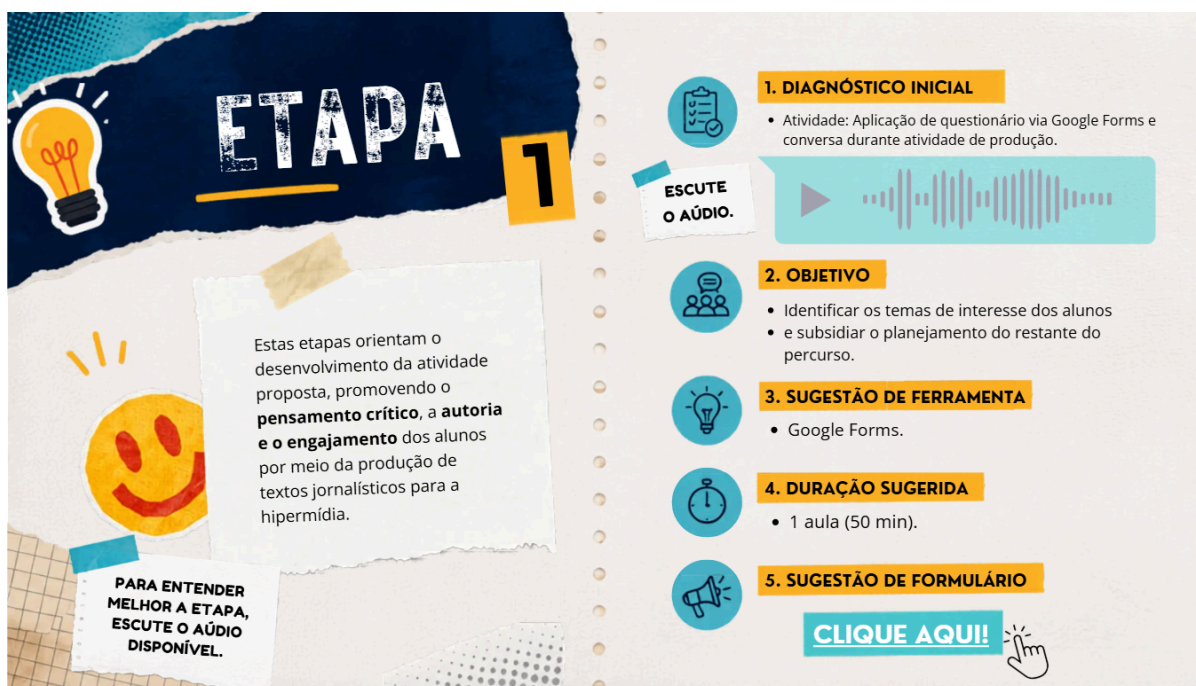
Fonte: elaborado pela autora (2026).

Buscando manter coerência com os princípios dos multiletramentos e com a natureza hipermidiática das produções desenvolvidas pelos estudantes, o roteiro também integra diferentes linguagens em sua composição. Além do texto escrito, o material conta com recursos audiovisuais, como áudios nos quais a pesquisadora estabelece um diálogo direto com o interlocutor, compartilhando reflexões e sugestões de aplicação construídas a partir desta experiência. Essa organização procura aproximar o docente do percurso desenvolvido



na pesquisa, oferecendo subsídios para que adapte as propostas às especificidades de seu contexto educacional.

Figura 14 – Exemplo da organização multimodal das etapas do roteiro pedagógico.



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Com a breve apresentação do produto pedagógico, finalizamos os aspectos metodológicos desta pesquisa e a descrição do percurso desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica, elementos fundamentais para a compreensão das etapas da investigação e das análises apresentadas no capítulo cinco. No capítulo seguinte, será apresentado o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, construído a partir dos dados obtidos na atividade diagnóstica realizada na primeira etapa do projeto. Serão apresentados seus interesses, práticas culturais, formas de consumo de informação, relação com a leitura e usos das tecnologias digitais, buscando caracterizar os repertórios e as experiências que constituíam a turma no início da intervenção.

#### 4 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A proposta deste projeto surgiu a partir de uma demanda que se preocupa com o engajamento dos estudantes na produção de textos. Essa demanda contempla as necessidades de trabalhar com os gêneros jornalísticos, mas o foco principal não está apenas no cumprimento disso, mas também em partir de uma demanda da vida escolar destes participantes. Pensando nisso, as temáticas trabalhadas nos textos produzidos partiram das preocupações, inquietações e interesses dos envolvidos, conectando, assim, a questão da produção com os assuntos que eles vivenciavam, se preocupavam e/ou discutiam dentro e também fora da escola.

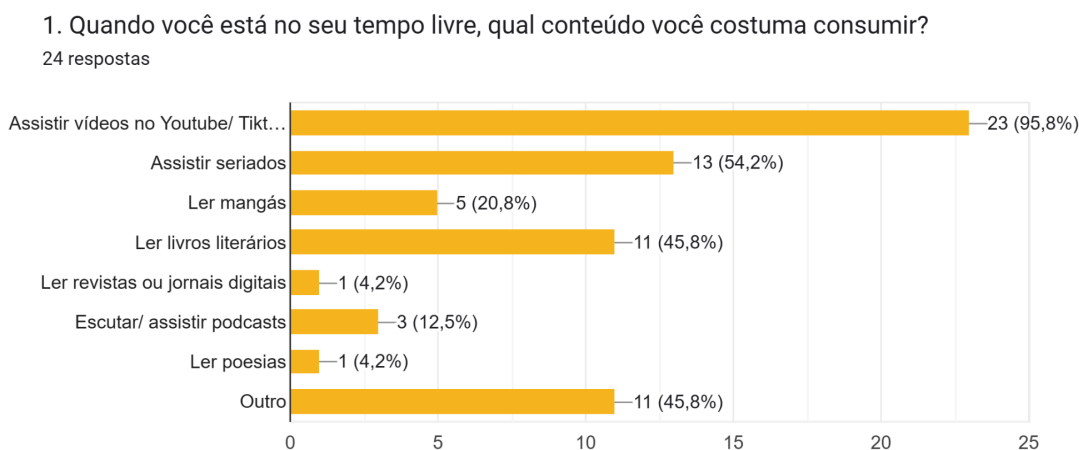
Dessa forma, o projeto propôs que as escolhas dos temas para a produção dos textos fossem guiadas pela expressão das reflexões dos próprios estudantes, demandando não apenas a produção textual, mas também o engajamento. Ao valorizar seus interesses, vivências e preocupações, buscou-se promover um espaço de participação, aprendizagem e reflexão. Nesse sentido, destaca-se a importância da atividade diagnóstica no desenvolvimento do projeto, uma vez que foi por meio dela que se tornou possível acessar as inquietações, os conhecimentos prévios e os repertórios dos alunos, orientando a definição dos temas e das práticas desenvolvidas, conforme veremos na análise dos dados. Tal encaminhamento evidencia a adoção da perspectiva dos multiletramentos, especialmente no que se refere à prática situada partir de Tilio (2021) ao ancorar o processo de aprendizagem em contextos significativos para os estudantes, partindo de experiências e práticas já presentes em seu cotidiano e favorecendo sua participação em práticas sociais reais de uso da linguagem.

Pensando na contemplação destes interesses, a atividade diagnóstica foi realizada em dois momentos. O primeiro deu-se de uma maneira informal e sem a intenção inicial, durante a produção de fanfics que os alunos estavam desenvolvendo em abril de 2025. Nessa ocasião, surgiu uma conversa espontânea sobre produção de textos, que acabou se ampliando, involuntariamente para a produção de textos jornalísticos. Perguntei, então, aos alunos, sobre o que eles gostariam de escrever, e uma aluna comentou que gostaria de produzir algo voltado à recente proibição do celular na escola para crianças e adolescentes, lei que entrou em vigor no início daquele ano. A partir deste comentário, alguns dos colegas também demonstraram interesse nesta temática e acabaram mencionando outras durante aquela conversa. Além desse momento, também foi aplicado, no início do projeto, um questionário via *Google Forms* para sondar os interesses dos alunos, permitindo uma compreensão maior das temáticas que eles consideravam importantes. O questionário foi composto por onze perguntas de múltipla

escolha, além de respostas abertas, conforme apresentado abaixo.

Na primeira pergunta, “Quando você está no seu tempo livre, qual conteúdo você costuma consumir?”, os estudantes indicaram que assistem a vídeos no YouTube, TikTok e Instagram. Também foram mencionadas atividades como leitura de livros literários, seriados, mangás, poesias e podcasts. Na alternativa “outros”, surgiram respostas relacionadas a ouvir música, sair com amigos, jogar basquete e videogame, evidenciando a diversidade de interesses dos alunos.

Figura 15 – Respostas à pergunta 1 do questionário diagnóstico.



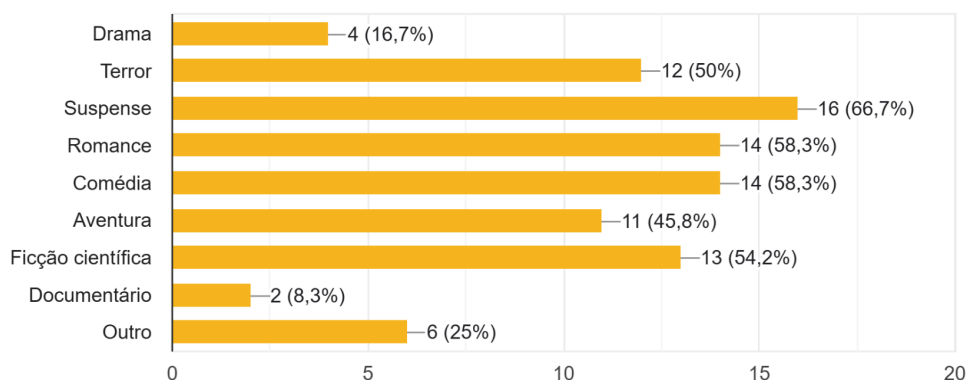
Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quanto à segunda pergunta, “Quais são seus gêneros favoritos de filmes, livros e/ou séries?”, os gêneros mais citados foram suspense, romance e comédia, seguidos por terror, ficção científica, fantasia, ação, animação e luta, demonstrando uma variedade de preferências que refletem tanto o entretenimento quanto a imaginação e a fantasia.

Figura 16 – Respostas à pergunta 2 do questionário diagnóstico.

2. Quais são seus gêneros favoritos de filmes, livros e/ou séries?

24 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025)

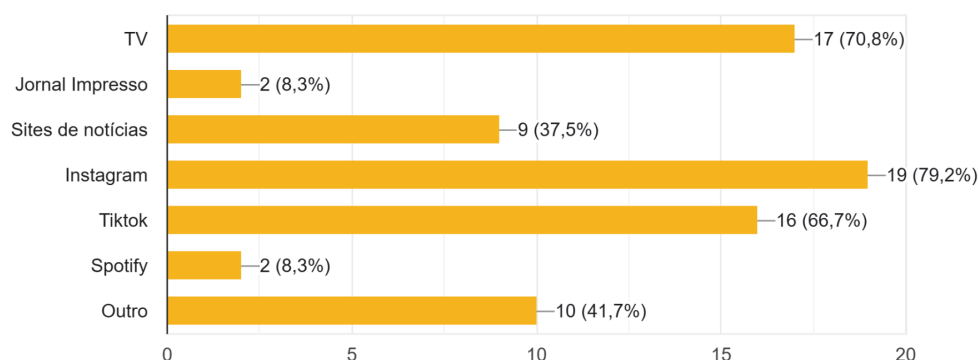
Na terceira questão, “Você costuma ler textos digitais e/ou impressos? Quais? Com que frequência?”, parte dos alunos afirmou não ter hábito de leitura fora do contexto escolar, enquanto outros relataram que leem apenas durante as aulas de leitura ou em sites e aplicativos gratuitos de leitura. Foram mencionados autores como Colleen Hoover e a leitura de fanfics, mostrando interesses específicos e distintos entre os estudantes.

Na quarta pergunta, “Quais os meios de comunicação que você utiliza para ficar sabendo das notícias?”, predominou o uso das redes sociais, principalmente Instagram e TikTok, seguidas por televisão, sites jornalísticos, Spotify e WhatsApp (informação captada na opção “outros”). Também foram citados YouTube, ChatGPT e familiares, indicando uma variedade de canais de informação e uma tendência de consumo digital predominante entre os alunos.

Figura 17 – Respostas à pergunta 4 do questionário diagnóstico.

4. Quais os meios de comunicação que você utiliza para ficar sabendo das notícias?

24 respostas



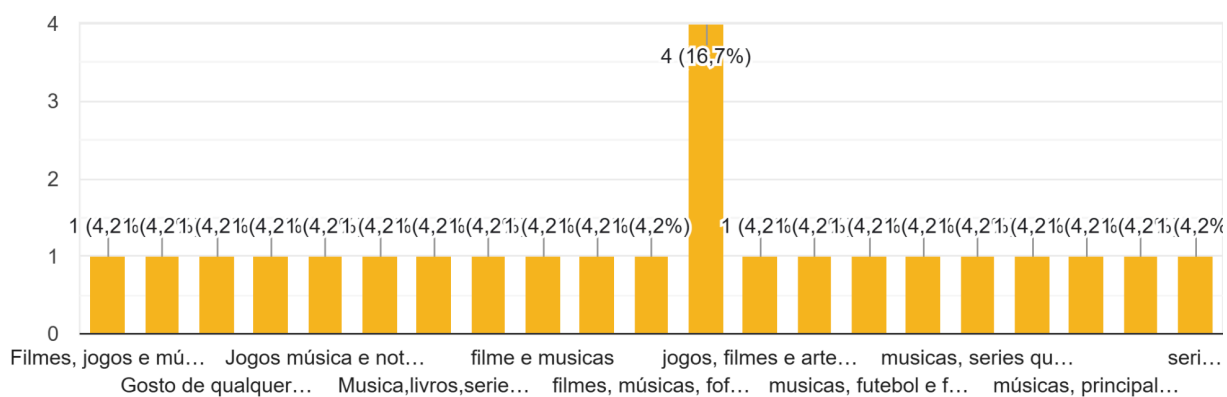
Fonte: dados da pesquisa.

Na quinta pergunta, “Atualmente, qual assunto mais te interessa? (jogos, filmes, músicas, livros, notícias)”, os temas mais recorrentes apontados pelos estudantes foram jogos, filmes e artes em geral, seguidos por dança, esportes, música, livros, séries e futebol.

Figura 18 – Respostas à pergunta 5 do questionário diagnóstico.

5. Atualmente, qual assunto mais te interessa? (jogos, filmes, músicas, livros, notícias)

24 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

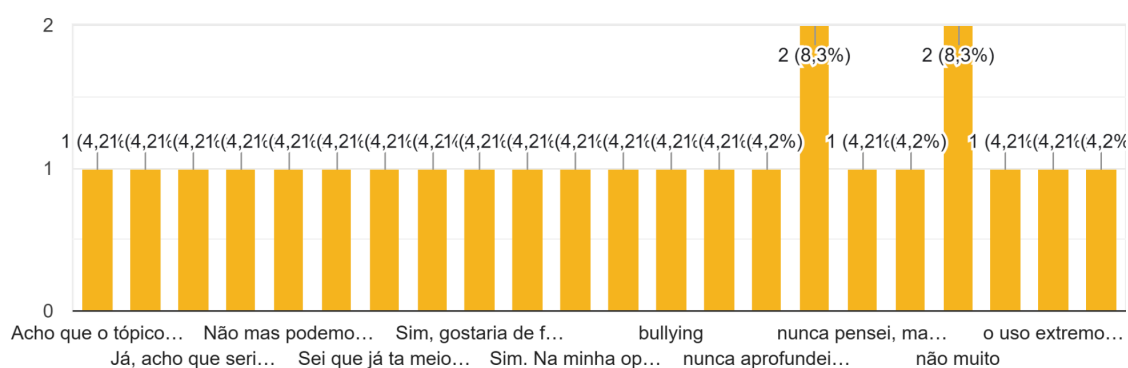
Quanto à sexta questão, “Na sua opinião, atualmente, quais são os principais problemas ou desafios que você percebe na sociedade? (Ex: bullying, uso de celulares, falta de diálogo, meio ambiente, alimentação, entre outros)”, destacaram-se preocupações relacionadas ao uso excessivo do celular, bem como à falta dele, à discriminação social, ao bullying, ao preconceito, ao desrespeito, à ausência de diálogo entre as famílias e às questões ambientais.

Na sétima pergunta, “Você já pensou em usar textos jornalísticos (como reportagens ou entrevistas) para dar voz às suas ideias ou opiniões dentro da escola? O que gostaria de expressar?”, parte dos estudantes respondeu que nunca havia pensado nessa possibilidade. No entanto, sugeriram temas relevantes, como o esforço dos pais para sustentar os filhos e pagar a escola, bullying, problemas familiares e financeiros enfrentados por crianças e adolescentes, racismo, desperdício de materiais escolares e a proibição do uso de celulares na escola. O tema do bullying foi mencionado em mais de uma resposta, evidenciando a importância dessa questão para os participantes.

Figura 19 – Respostas à pergunta 7 do questionário diagnóstico.

7. Você já pensou em usar textos jornalísticos (como reportagens ou entrevistas) para dar voz às suas ideias ou opiniões dentro da escola? O que gostaria de expressar?

24 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Na oitava pergunta, “Se você pudesse escolher qualquer tipo de texto para publicar no jornal da escola, qual você escolheria? (reportagem, entrevistas, resenhas, crônicas, charge, notícias, etc.) Por quê?”, as respostas demonstraram diversidade de interesses. Entre os

gêneros mais citados, destacaram-se entrevistas e reportagens, muitas vezes com a sugestão de entrevistar pessoas do colégio e da comunidade para comparar opiniões. Também foram mencionados podcasts, resenhas, biografias, charges, artigos de opinião (especialmente sobre temas em que especialistas poderiam contribuir), notícias, histórias em quadrinhos e crônicas. A escolha por entrevistas foi justificada por um estudante pelo fato de considerarem interessante o diálogo que esse gênero promove.

Na nona pergunta, “Acha que o jornalismo é importante? Por quê?”, os estudantes reconheceram a importância do jornalismo principalmente por sua função de informar. Relataram que se trata de um dos maiores meios de comunicação, seja na televisão, celular ou redes sociais, permitindo que as pessoas fiquem cientes do que acontece no mundo. Entre as justificativas, citaram que o jornalismo serve para informar, conscientizar, inspirar, entreter, alertar sobre acontecimentos futuros e facilitar a transmissão de notícias.

Na décima pergunta, “Se tivesse a oportunidade de entrevistar uma pessoa para o jornal, quem seria e sobre o que gostaria de falar?”, as respostas abrangeram diferentes perfis de entrevistados e temas. Muitos citaram professores, especialmente para falar sobre o comportamento dos alunos em relação ao banimento dos celulares. Outros mencionaram familiares, a diretora da escola, ex-estudantes (na faixa etária de 20 a 24 anos) e profissionais da área da saúde mental, como psicólogos e psiquiatras, para abordar questões sociais e psicológicas que afetam adolescentes. Também foram citados jogadores de futebol (inclusive do Guarani, clube local da cidade). Além disso, houve menções a professores com longa trajetória na escola.

Na parte final do questionário, os alunos responderam à pergunta “11. Você compartilharia um jornal feito na escola de que maneira? (e-mail, WhatsApp, Instagram, Facebook, página da escola, etc.) Em que lugar você publicaria um jornal?”. As respostas evidenciaram a predominância das redes sociais como meio mais eficaz de divulgação, especialmente o Instagram.

Ao final, os estudantes tiveram a oportunidade de deixar comentários e sugestões livres, registrando ideias como programas escolares existentes, a criação de um canal no YouTube, formatos de vídeo ou podcast, entrevistas comparando opiniões de dentro e fora da escola, a participação de professores, melhorias na biblioteca e observações sobre problemas da escola. Esse espaço livre permitiu que os alunos expressassem suas percepções e contribuições.

No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os dados produzidos durante a intervenção, organizados a partir dos objetivos específicos da pesquisa, buscando

compreender as manifestações do engajamento dos estudantes, as estratégias mobilizadas na leitura e na produção de textos jornalísticos para circulação hipermidiática, bem como as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias nesse processo.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados ao longo da intervenção, a partir de uma abordagem qualitativa. A análise está organizada com base nos objetivos específicos deste estudo, que são: analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia; identificar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos para a hipermídia; verificar potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita dos textos jornalísticos hipermidiáticos.

Inicialmente, apresentamos a análise do engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia, organizada em duas subseções. Na primeira, intitulada "O momento ultrapassou o texto levado para a aula": percepções do engajamento ao longo do percurso metodológico", analisamos as manifestações do engajamento estudantil a partir das reflexões registradas em diário de campo, de registros fotográficos das atividades e de transcrições de gravações realizadas em momentos pontuais da intervenção. Nessa análise, buscamos respeitar, sempre que possível, a ordem das etapas do percurso metodológico, embora não sejam contempladas todas elas, mas apenas aquelas consideradas mais significativas para a compreensão do engajamento ao longo do projeto.

Na segunda subseção de análise do engajamento, com o título "Dá mais vontade de fazer": o engajamento discente a partir dos grupos focais", o foco recai sobre a análise do engajamento a partir das vozes dos próprios estudantes, com base, predominantemente, nas transcrições dos grupos focais realizados nas etapas de planejamento, de produção dos textos e após sua publicação. Nessa perspectiva, buscamos compreender como os alunos percebem e atribuem significado às experiências vivenciadas no projeto, ampliando a análise a partir de seus próprios relatos.

Na sequência, na seção "A gente tem que pesquisar melhor": reflexões sobre as estratégias mobilizadas na leitura e na produção dos textos", apresentamos a identificação das estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos para a hipermídia, compreendendo esta última em um sentido amplo, que abrange todas as etapas do projeto, desde a pesquisa inicial até a elaboração e a publicação dos textos. Fundamentamos essas discussões com base nas transcrições dos grupos focais, registros das produções no *Google Docs*, registros do processo de escrita, registros fotográficos/ capturas de tela das atividades e observações registradas em diário de campo.

Por fim, em "Foi fundamental pra fazer tudo": potencialidades e riscos do uso das tecnologias na produção de textos", discutimos as potencialidades e riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita dos textos jornalísticos hipermidiáticos. Essa análise também teve como base as falas dos estudantes nos grupos focais, bem como em registros do processo de produção, incluindo fotografias e capturas de tela que evidenciam o uso de diferentes recursos digitais ao longo das atividades.

### **5.1 “O momento ultrapassou o texto levado para a aula”: percepções do engajamento ao longo do percurso metodológico**

A primeira parte da etapa de reconhecimento da esfera de circulação do gênero jornalístico, durante a leitura dos textos que levei para o primeiro momento, já detalhada anteriormente, assumiu um papel importante no desenvolvimento do projeto. Foi nesta ocasião que os alunos tiveram o contato não só com as temáticas dos textos, mas também com aspectos relacionados à forma de composição, ao estilo e à organização dos gêneros que foram levados, elementos que também orientaram suas produções posteriormente. Assim, essas atividades acabaram sendo retomadas pelos próprios estudantes ao longo do caminho, como veremos em alguns momentos de reflexões desta análise, configurando-se, portanto, como uma base importante do percurso metodológico.

As escolhas dos textos levados para essa primeira atividade foram baseadas nos interesses previamente identificados na atividade diagnóstica, buscando aproximar as temáticas da realidade deles e favorecer o engajamento com as propostas. Além disso, a seleção contemplou textos multimodais e hipermidiáticos, ampliando a compreensão dos estudantes acerca das formas contemporâneas de circulação da informação. Nesse contexto, os textos apresentados não se restringiam somente ao modo verbal, mas articulavam diferentes linguagens, links e organizavam-se em formatos próprios do ambiente digital, como aqueles estruturados para leitura em tela, marcados pela navegação, pela rolagem e pela integração de múltiplos recursos semióticos. Essa organização pode ser compreendida a partir de enquadramentos multissemióticos (frames), que são produzidos de modo a se adequar às especificidades das telas, especialmente dos dispositivos móveis (Hissa, 2024).

Tratou-se, portanto, de uma leitura plataformizada, na qual os textos são organizados e apresentados conforme as lógicas das plataformas digitais. As escolhas para este momento também dialogaram com perspectivas que fundamentaram esse trabalho, como a de Pedra (2017), ao considerar que a abordagem de textos multimodais na sala de aula precisa ir além da leitura de textos que antes eram apenas impressos, contemplando uma análise crítica que

considere as diferentes mídias mobilizadas na construção de sentido de um mesmo texto. Dessa forma, a proposta abriu oportunidade para que os estudantes pudessem refletir não apenas sobre as temáticas e conteúdos dos textos, mas também sobre os modos de produção e circulação deles.

Ao longo da primeira atividade de leitura, as observações a seguir foram registradas no meu diário de campo, no qual é possível afirmar que, nessa etapa inicial do projeto, já foi possível entender algumas pistas de engajamento dos alunos. Isso justificou-se pelas interações observadas durante as discussões coletivas, além de observações na realização das atividades propostas a partir dos textos, conforme a figura 20 .

Figura 20 – Registro do diário de campo evidenciando a participação e interação dos estudantes durante a discussão sobre textos jornalísticos.

Eles se perguntam algumas coisas e também respondem entre si, principalmente na parte que pergunta mais sobre a estrutura do texto. Estão participando, fazendo perguntas e discutem bastante o que tem no texto. Na do TikTok, falam sobre a adultização, sobre o que é, sendo que é algo que eles sabem mais do que eu, eles sabem bastante sobre essa notícia. Começaram a falar também sobre outras notícias, como a de um cavalo que aconteceu agora há pouco. Falaram que viram tudo isso no Instagram e comentaram que o TikTok tem mais alcance.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Conforme o registro, foi possível perceber que os alunos participaram ativamente das conversas e contribuíram com comentários relacionados tanto ao conteúdo temático quanto à estrutura do texto jornalístico. As interações observadas sugerem manifestações de engajamento comportamental, especialmente pela participação nas discussões, pela escuta entre os colegas e pelo envolvimento na atividade, aspectos que Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) associam a essa dimensão de engajamento. Entre esses exemplos, eles falaram muito na notícia relacionada à adultização, que circulava frequentemente nas plataformas digitais naquela semana, e que os alunos demonstraram possuir conhecimento sobre ela, uma vez que estavam bem atualizados sobre o fato. A partir da leitura realizada em aula, passaram a compartilhar informações, comentar as causas e os desdobramentos daquela notícia, bem

como mencionar os participantes envolvidos no caso, retomando elementos que haviam acompanhado em diferentes fontes. Esse momento de leitura e discussão ultrapassou o texto levado para a aula, incorporando também referências a conteúdos anteriormente acessados por eles nos ambientes hipermediáticos, como *Instagram* e *TikTok*. Isso evidencia um engajamento que foi além da participação deles na atividade, revelando uma capacidade de estabelecer conexões entre a temática que estávamos discutindo e suas vivências cotidianas naquele momento.

Além disso, a figura 21, a seguir, também complementa os registros no diário de campo mencionado anteriormente. Na imagem, dois estudantes realizam a atividade coletivamente: enquanto um deles registra por escrito as observações no caderno, o outro navega pelos textos trabalhados nessa parte da etapa, com as páginas que estavam abertas no Chromebook. Essa divisão de tarefas indica uma cooperação entre eles, sugerindo participação ativa na execução da proposta. O engajamento comportamental (Fredericks; Blumenfeld; Paris, 2004) aqui, torna-se perceptível na postura atenta na participação da execução das tarefas.

Figura 21 – Estudantes realizando atividade de leitura e registro em grupo utilizando Chromebook.



Fonte: Registro da pesquisadora (2025).

Já na figura 22, três estudantes desenvolvem a mesma atividade, alternando momentos de leitura na tela e registro das respostas. A interação entre elas nesse momento aponta para

um processo colaborativo de construção de sentido, no qual faziam a análise do conteúdo temático e estrutura do texto. Isso reforça que o envolvimento não se restringiu ao cumprimento da tarefa, mas implicou participação ativa de ambos os integrantes dos grupos. Tais evidências também estão de acordo com os registros presentes no diário de campo destacado na figura anterior, enfatizando a participação e envolvimento dos estudantes durante a realização da atividade.

Figura 22 – Interação entre estudantes durante atividade colaborativa de leitura e registro das respostas.



Fonte: Registro da pesquisadora (2026).

Nesta primeira parte da etapa de reconhecimento da esfera jornalística, foi possível observar que os alunos cumpriram as tarefas propostas levadas para a sala de aula, participaram das atividades em grupo, responderam às questões orientadoras e envolveram-se nas discussões coletivas, demonstrando adesão às dinâmicas estabelecidas para esse momento. Embora não tenham sido observadas, inicialmente, manifestações mais evidentes de aprofundamento mais crítico, houve participação efetiva nas atividades previstas que foram alinhadas aos objetivos de aprendizagem propostos.

Assim, de acordo com Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), a partir das contribuições de Finn (1993), Finn, Pannozzo e Voelkl (1995) e Finn e Rock (1997), o engajamento comportamental refere-se ao envolvimento do aluno nas atividades escolares, evidenciado pelo cumprimento das tarefas, pela participação nas interações em sala de aula e pela persistência diante das demandas propostas. Sob essa perspectiva, o comportamento

observado indica um engajamento que foi importante para o desenvolvimento de etapas posteriores do projeto, uma vez que configurou-se como norteador.

Nesse viés, Hulsey *et al.* (2022) afirmam que o engajamento comportamental em sala de aula é avaliado por meio das observações docentes acerca da participação dos estudantes nas atividades escolares e do interesse demonstrado nas tarefas. Dessa forma, ainda que os alunos, nesse momento, tenham se limitado a realizar aquilo que lhes foi solicitado, os registros gerados durante a participação constante nas leituras, nas discussões em grupo e nas socializações coletivas sinalizaram ações compatíveis com o engajamento comportamental.

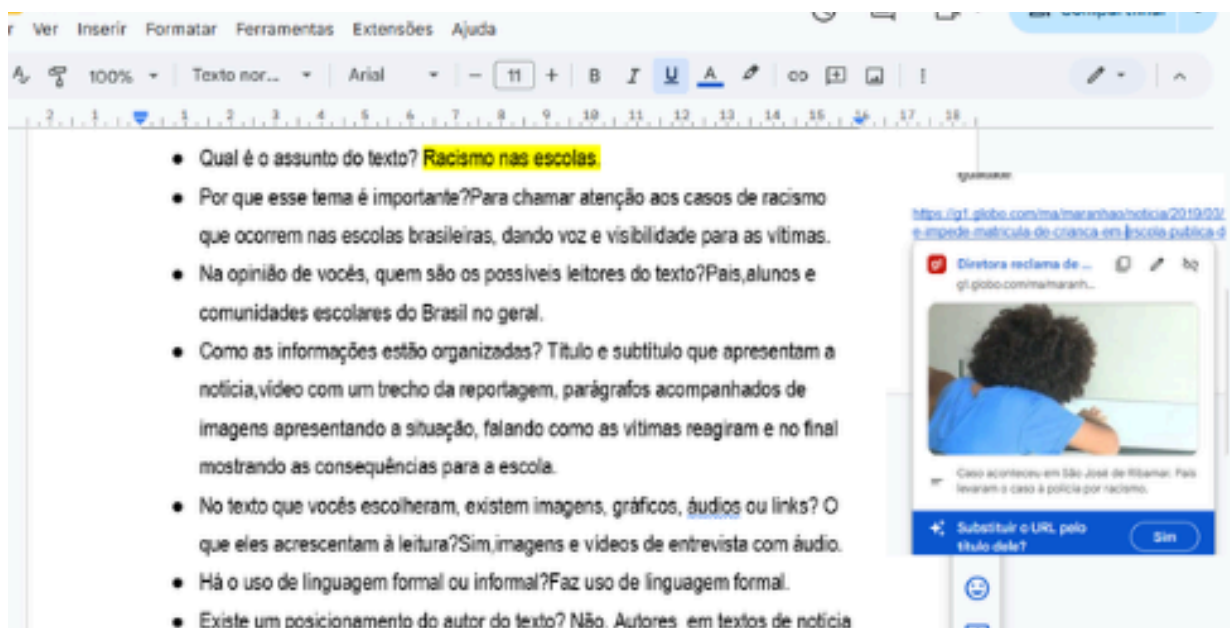
Para a segunda parte da etapa de reconhecimento da esfera de circulação do gênero jornalístico, em que os grupos pesquisaram textos de acordo com as suas escolhas e preferências, a retomada das temáticas previamente apontadas na atividade diagnóstica foi um momento fundamental para orientar a pesquisa e favorecer um melhor envolvimento com as propostas. Essa relação entre a atividade diagnóstica e o novo momento do percurso ampliou as possibilidades de engajamento dos estudantes, já que, ao partirem de temas que eles próprios haviam indicado como relevantes e inquietantes na atividade diagnóstica, como preconceito, *bullying*, saúde mental, uso excessivo de tecnologias, entre outros, os alunos demonstraram maior interesse para buscar, selecionar e analisar textos jornalísticos.

Essa retomada e as decisões dos alunos sobre as temáticas que seriam abordadas relacionam-se com a prática situada (GNL, 1996), uma vez que os conhecimentos e interesses dos alunos foi um ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. No lugar de trabalhar com temas previamente definidos pela professora, a pesquisa foi organizada a partir das inquietações manifestadas pelos grupos na atividade diagnóstica, possibilitando que os estudantes reconhecessem sentido na tarefa e estabelecessem relações entre as práticas escolares e questões presentes em seus cotidianos. Conforme destacam Tilio (2021) e Tilio e Rocha (2024), a prática situada trata-se, justamente, da inserção das realidades que atravessam a vida dos aprendizes, favorecendo um processo de aprendizagem significativo.

Isso evidenciou um movimento de deslocamento de uma participação “guiada” para uma mais autônoma por parte dos grupos, onde o interesse pessoal deles foi um fator importante para o engajamento nas atividades. Observou-se, ainda, em alguns casos, que a atividade ultrapassou o mero cumprimento de tarefas escolares. Para exemplificar, trago dois exemplos de textos escolhidos por dois grupos para análise nesta etapa, os quais evidenciam como as escolhas temáticas impactaram diretamente no modo como os alunos se engajaram no processo.

Na primeira figura, destaco a escolha de um dos grupos por uma notícia que aborda o preconceito racial sofrido por um menino no espaço escolar. Ao retomarem essa preocupação na escolha do texto jornalístico como o texto do momento de pesquisa, os integrantes do grupo demonstraram mobilizar interesses e percepções construídos previamente por eles. Esse movimento pode ser compreendido como um indicativo de engajamento com a proposta, na medida em que, conforme discutido por Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), o engajamento se relaciona com a maneira que o estudante estabelece com as atividades e com os temas nelas abordados. Ao selecionar uma notícia que dialogou com inquietações que os integrantes do grupo tinham, os alunos foram além do cumprimento da tarefa, o que sugere um engajamento comportamental. Por outro lado, além de indícios da perspectiva comportamental, observa-se também a presença de engajamento emocional, uma vez que, conforme aponta Vasconcelos (2021), essa dimensão engloba as reações afetivas dos estudantes, podendo manifestar-se por meio de identificação e envolvimento com o que é proposto, com destaque para o interesse demonstrado pelos alunos em relação à temática escolhida. Nesse episódio, portanto, as dimensões comportamental e emocional não se apresentam de forma dissociada: o interesse e a identificação com a temática parecem relacionar-se à própria disposição dos estudantes para participar da atividade e ultrapassar o cumprimento da tarefa. Além disso, a escolha do texto mobilizou conhecimentos e experiências previamente construídos pelos alunos, aproximando também essa manifestação da dimensão cognitiva do engajamento.

Figura 23 – Captura de tela da atividade de pesquisa de notícias realizada pelos estudantes no *Google Docs*.



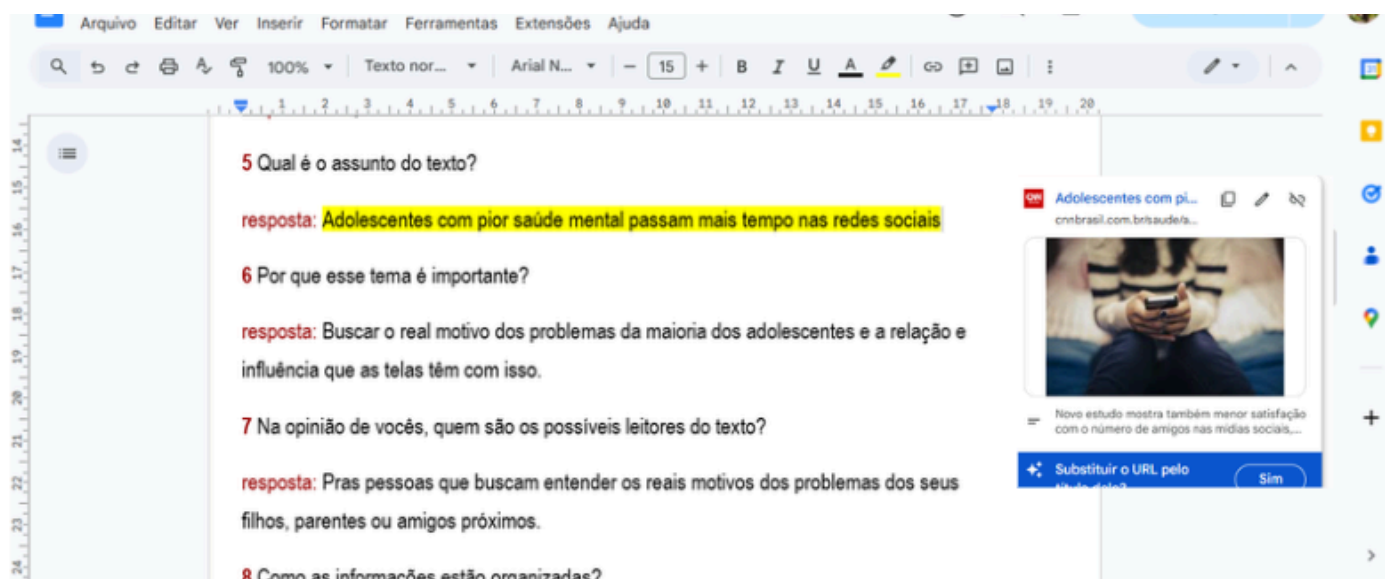
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na mesma perspectiva, na figura 24, trago a captura de tela da atividade de pesquisa de outro grupo, que selecionou uma reportagem que discute a relação entre o uso de tecnologias digitais e a saúde mental de adolescentes. A escolha dessa temática também dialogou com as temáticas levantadas pelos estudantes na atividade diagnóstica. Ao optarem por um texto que abordou tal problemática, os alunos mobilizaram inquietações relacionadas ao seu próprio cotidiano, uma vez que o uso de plataformas digitais constitui parte significativa de suas práticas fora do ambiente escolar, conforme também apontou na atividade diagnóstica. Isso evidencia uma aproximação entre as práticas de leitura propostas em sala de aula e as vivências dos estudantes, favorecendo o engajamento nas atividades. Além disso, essa aproximação também se relaciona à perspectiva dos multiletramentos, na medida em que contempla a diversidade cultural e as diferentes práticas sociais de leitura e produção de sentidos presentes no cotidiano dos alunos, especialmente aquelas mediadas pelas tecnologias digitais (Rojo; Moura, 2012).

Nesse sentido, o fato de o tema conversar diretamente com as experiências cotidianas dos alunos também sugere manifestações de engajamento emocional. Além disso, essa escolha do grupo pode ser compreendida como um indicativo de engajamento cognitivo, ao revelar o interesse dos alunos em compreender e discutir criticamente uma temática que reconhecem como significativa em suas realidades.



Figura 24 – Captura de tela da reportagem sobre a relação entre o uso de tecnologias digitais e a saúde mental de adolescentes.

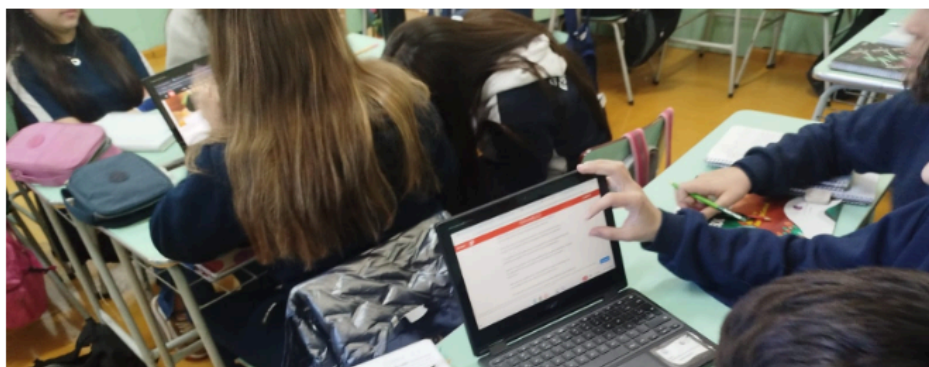


Fonte: dados da pesquisa (2025).

Por outro lado, ainda na pesquisa e leitura de textos jornalísticos, as dúvidas levantadas por alguns grupos acerca da distinção entre os gêneros notícia e reportagem, especialmente em textos que apresentavam entrevistas, constituíram uma pista de engajamento cognitivo em construção. Em um dos grupos, um estudante questionou se a presença de falas de outras pessoas no texto permitiria classificá-lo como reportagem, uma vez que havia entrevista no corpo do texto. Em outro grupo, surgiu um questionamento semelhante, problematizando se o texto escolhido poderia ser considerado notícia mesmo apresentando relatos de outras pessoas. Esse momento foi registrado no diário de campo, conforme apresento na figura a seguir.

Figura 25 – Captura de tela do diário de campo com registro das discussões dos estudantes sobre a classificação de textos jornalísticos.

Durante a atividade, um grupo me chamou e perguntou se o texto escolhido era reportagem, já que tinha relatos de pessoas escritos. Essa dúvida foi importante porque, a partir disso, eles começaram a reconhecer as características desses textos. Surgiu bastante a pergunta se era reportagem ou notícia. Então, eu fui instigando: “o que esse texto está trazendo?”. Como era um fato, o próprio aluno concluiu: “ah, é uma notícia, pois é um fato, está relatando um fato”.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Tais questionamentos me chamaram a atenção, pois evidenciam que os alunos passaram a observar, de forma mais atenta, os elementos constitutivos dos gêneros jornalísticos, indo além da compreensão temática do texto. Ao serem instigados a analisar também o conteúdo e a função comunicativa do texto, os estudantes puderam concluir que se tratava de uma notícia, uma vez que o texto se concentrava no relato de um fato específico, ainda que incorporasse falas de entrevistados. Isso sugere a mobilização dos aspectos relacionados ao tema, à forma de composição e ao estilo do gênero, entendidos, respectivamente, como o conteúdo valorado do texto, sua organização estrutural e as escolhas linguísticas que orientam a construção dos sentidos (Barbosa; Rojo, 2015).

São momentos pontuais como esse que evidenciaram não apenas a participação destes grupos na atividade proposta, mas um processo de reflexão sobre os gêneros, característico de um engajamento cognitivo, uma vez que ele se refere à disposição do aluno ao mobilizar estratégias para entender o que está sendo proposto (Mora, 2020). Esse engajamento se manifesta a partir dos questionamentos levantados pelos estudantes, das tentativas de compreender as características dos textos e das estratégias utilizadas para analisá-los. Tais movimentos e questionamentos mostram que os estudantes não apenas identificavam características dos gêneros, mas mobilizavam conhecimentos para construir interpretações

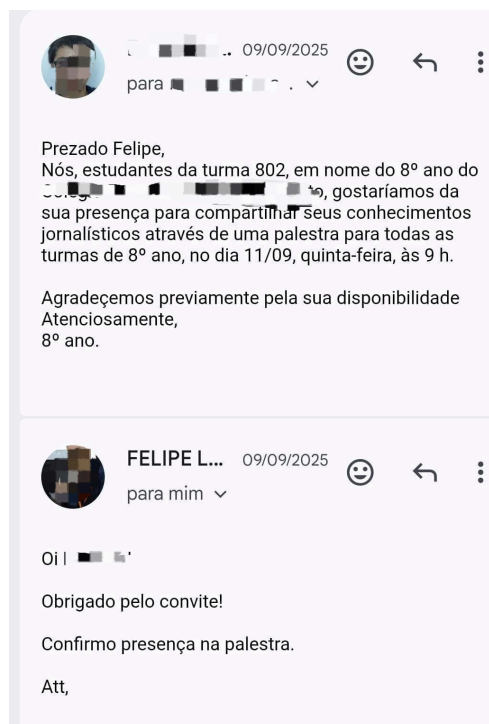
próprias, atuando como *designers* de significados, conforme a pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996). Dessa forma, os estudantes mobilizaram estratégias de reflexão e avaliação do que estavam pesquisando, o que mostrou um engajamento a partir da tentativa de aprofundar a compreensão do que estavam lendo, e não apenas pelo cumprimento da atividade proposta.

Dando continuidade à análise, observo o engajamento dos estudantes na etapa de preparação para a palestra, materializada na elaboração do e-mail destinado ao palestrante, considerando suas participações, reações e envolvimento ao longo dessa atividade. Inicialmente, abri o computador, liguei o projetor e convidei um aluno voluntário para acessar o e-mail institucional da escola. Expliquei que iríamos escrever coletivamente a mensagem. Antes de começar, perguntei se sabiam para que serve um e-mail e por que não poderíamos enviar uma mensagem via WhatsApp, por exemplo. Eles responderam que “pra ser formal” (Arremesso, transcrição de aula, 2025, 1min50s). Perguntei também quem já havia utilizado e-mail anteriormente; apenas alguns levantaram a mão (três ou quatro estudantes). A partir disso, iniciamos a construção do texto. Digitamos o endereço do destinatário, definimos o assunto e começamos a elaborar o corpo da mensagem. No início, todos queriam falar ao mesmo tempo, e a sala ficou bastante agitada, mas fui mediando o processo. Surgiram várias discussões, como: “O que colocamos no assunto?” (Pesquisadora, transcrição de aula, 4min58s) – “Convite.” – “Convite para?”. Então fomos refinando a proposta: “convite para palestrar” (Arremesso, transcrição de aula, 2025, 5min32s).

Aos poucos, os próprios alunos foram ajustando a escrita, percebendo repetições, escolhendo termos mais formais e discutindo quais expressões eram mais adequadas. Na elaboração da apresentação, também refletiram sobre escolhas linguísticas, conforme aponto no diário de campo. Esse debate sobre as palavras mais apropriadas e o ajuste de detalhes perdurou até a última versão do texto. Entendemos que esse processo também evidencia características da escrita colaborativa discutidas por Souza e Dornelles (2013). Ao longo da atividade, os estudantes negociaram sentidos, refletiram sobre suas escolhas linguísticas e construíram o texto de forma colaborativa, configurando um processo de multiautoria, no qual as contribuições individuais foram incorporadas à versão final por meio da negociação coletiva. Observa-se, ainda, uma simetria de papéis entre os participantes, uma vez que as decisões sobre o conteúdo, a organização e a linguagem do e-mail foram compartilhadas pelos estudantes. Esse movimento também revela manifestações de engajamento, já que os participantes assumiram responsabilidades compartilhadas na construção do texto, discutindo,

revisando e tomando decisões coletivamente ao longo de toda a atividade. Esse resultado pode ser observado na captura de tela do e-mail enviado ao palestrante, apresentada na figura 26.

Figura 26 – Captura de tela do e-mail produzido coletivamente pelos estudantes e enviado ao palestrante convidado para participar do projeto



Fonte: dados da pesquisa (2025)

O impacto da atividade tornou-se ainda mais evidente após o envio do e-mail. Esse momento, registrado no diário de campo e apresentado na Figura 27, mostra um pouco do processo de elaboração do e-mail, bem como a expectativa gerada em torno da resposta e a reação coletiva diante da confirmação quase imediata do palestrante, marcada por vibração e comemoração da turma. Tais percepções revelam um engajamento emocional dos estudantes. Conforme apontam Vasconcelos (2021) e Mora (2020), essa dimensão do engajamento manifesta-se nas respostas afetivas dos alunos diante das propostas, nas interações com os colegas e com o professor e na forma como se percebem participantes do processo coletivo. Além disso, compreende-se também, nesta proposta, o engajamento cognitivo, perceptível nas discussões sobre as escolhas linguísticas e na preocupação em deixar o texto mais próximo ao propósito comunicativo do e-mail.

Figura 27– Captura de tela de registro do diário de campo referente à atividade de construção coletiva do e-mail pelos estudantes.

A partir daí, começamos a construção do texto. Digitamos o endereço do destinatário, definimos o assunto e fomos pensando no corpo da mensagem. No início, todos queriam falar ao mesmo tempo e a sala virou um caos, mas eu fui mediando. Surgiram muitas discussões: “O que colocamos no assunto?” – “Convite.” – “Mas convite para quê?” Então fomos refinando: [REDACTED] para vir à escola. Aos poucos, eles próprios foram ajustando a escrita, percebendo repetições, escolhendo termos mais formais, discutindo o que ficava melhor. Na apresentação, também refletiram: “Como começamos?” – “Nós, alunos da turma [REDACTED].” – “Não, estudante fica melhor.” Esse debate sobre as palavras perdurou até a última versão. Lemos e revisamos várias vezes até chegar à versão final. O resultado foi muito marcante. Eles estavam empolgados e curiosos para ver a resposta. Assim que enviamos o e-mail, continuei dando outros recados da semana. Menos de dois minutos depois, ao atualizar a página, já havia uma resposta do palestrante confirmando a participação. A turma vibrou e comemorou, o que, pra mim, foi inesperado. Foi um momento especial porque eles puderam experimentar o valor da escrita como prática social, percebendo que escrever pode ter uma função real, que ultrapassa a simples entrega de atividades para a professora.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Esse momento sinalizou que os estudantes ampliaram os sentidos atribuídos a essa escrita. Nesse sentido, compreende-se que o nível de participação observado durante a produção do e-mail está relacionado também ao fato de os estudantes estarem imersos em uma situação de comunicação concreta, desenvolvida no contexto escolar, mas direcionada a um destinatário externo à sala de aula. Esse momento também demonstra o que Sobral e Giacomelli (2019) discutem acerca da importância das relações enunciativas na produção dos gêneros discursivos. A posição enunciativa ocupada pelos estudantes extrapolou a de alunos que escrevem apenas para avaliação da professora, pois assumiram o papel de remetentes de um convite destinado a um interlocutor específico. Assim, a produção preservou relações enunciativas próprias do gênero, considerando seu destinatário, sua finalidade e sua situação de interlocução.

Essa experiência também dialoga com a perspectiva dos multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012), quando dizem que as práticas de linguagem na escola devem possibilitar a participação ativa dos alunos em contextos sociais. Nessa mesma direção, Aneleto e Oliveira (2019) destacam que a pedagogia dos multiletramentos visa à construção

crítica de sentidos em textos que circulam em diferentes esferas, inclusive no ambiente digital. Nesse contexto, a produção do e-mail configura-se como um exemplo concreto dessa proposta, ao inserir os alunos em uma prática real de comunicação. Trata-se, portanto, de um dos momentos mais expressivos do projeto, marcando a primeira vez em que a escrita foi efetivamente vivenciada pelos estudantes como prática social, o que favoreceu um engajamento coletivo e significativo.

Dessa forma, é importante refletirmos sobre o papel de propostas que mobilizam a escrita como prática social, já que, o engajamento, aqui, está relacionado a isso. Compreender a escrita como algo que vai além da simples entrega de um texto para avaliação do professor permite reconhecer a linguagem como uma forma de participação e de ação no mundo. Nessa perspectiva, produzir um texto ultrapassa os limites da sala de aula, pois o estudante passa a interagir, solicitar e estabelecer comunicação com interlocutores reais. No contexto da produção do e-mail para um destinatário real permitiu que os estudantes percebessem que esse texto cumpriria uma função real de comunicação. Esse tipo de experiência contribui para a formação de sujeitos que reconhecem a escrita como instrumento de participação nas práticas cotidianas. Embora inicialmente prevista como “apenas” mais uma das atividades do percurso metodológico, essa prática revelou-se central para o envolvimento dos estudantes, sobretudo por se tratar de um gênero pouco explorado por eles em seu cotidiano.

Além disso, observei também que a maioria dos alunos do ensino fundamental não utiliza o e-mail com frequência, mesmo em contextos de escolas que possuem recursos para isso. Esse momento despertou interesse e curiosidade, ao mesmo tempo em que evidenciou sua função social concreta. O envolvimento observado nesse momento parece decorrer, em grande medida, do fato de os estudantes terem participado de uma prática real de comunicação. Ao produzirem um texto destinado a um interlocutor real, a escrita passou a assumir um objetivo. Esse movimento aproxima-se dos princípios dos projetos de letramento (Kleiman, 2007; Tinoco, 2008) e dos projetos de multiletramentos (Souza; Dornelles, 2013), que utilizam a escrita como uma prática social significativa.

Na continuidade das atividades, a etapa de produção coletiva da notícia sobre a abertura das Olimpíadas da escola também proporcionou o engajamento dos estudantes associado à compreensão da escrita como prática social, uma vez que a proposta partiu de um acontecimento real da comunidade escolar, a abertura das Olimpíadas, vivenciada pelos alunos naquela mesma semana, sobre o qual eles produziram informações para circulação no Instagram da escola, o que possibilitou que o texto circulasse para além da sala de aula. Durante o processo de elaboração desse texto, os estudantes mobilizaram-se coletivamente,

sugerindo informações, debatendo escolhas linguísticas, negociando a organização do texto e realizando revisões de forma conjunta durante a projeção da construção da notícia na sala.

Tal dinâmica aproxima-se das perspectivas propostas por Tinoco (2008), ao mobilizar práticas de leitura e escrita vinculadas a situações concretas do cotidiano dos estudantes, marcadas pela colaboração, pela negociação coletiva e pela participação ativa dos sujeitos envolvidos. Além disso, a simetria de papéis e o hibridismo de competências (Souza; Dornelles, 2013) também se revelam nessa experiência, por meio das negociações coletivas no processo de escrita colaborativa. Conforme o excerto da gravação apresentado em seguida, percebemos que os alunos participaram ativamente das interações, propondo reformulações, questionando a estrutura do texto e tomando decisões sobre a organização das informações.

Excerto da gravação da produção da notícia para o Instagram da escola  
(2:53 - 19:34)

*Rotina: A diretora do colégio declara abertura dos jogos olímpicos. (falando do subtítulo)*

*Eu: Bueno, gente, no primeiro parágrafo tem que ter o quê, como, onde, quando e quem (após retomarmos algumas características que o palestrante havia falado). E a gente vai construindo juntos.*

*Arremesso: No dia nove do nove de 2025, às nove e meia da manhã, vírgula, terça-feira...*

*Atenção: Por volta das nove e meia da manhã...*

*Arremesso: Foi declarada...*

*Eu: Tá declarada novamente, depois a gente arruma.*

*Expectativa: A abertura dos Jogos Olímpicos no turno da manhã, do quinto ao oitavo ano.*

*(...)*

*Eu: Falamos o que e o quando. E agora?*

*Arremesso: Acho que fica melhor o quem depois do onde.*

*Motivação: Fala da diretora.*

*Eu: Vamos trazer esses cinco pontos brevemente no primeiro parágrafo e depois a gente detalha.*

*(...)*

*Eu (lendo): No dia 9/9, terça-feira, por volta das nove e meia da manhã, foi declarada a*

*abertura dos Jogos Olímpicos do turno da manhã. E aí, quem é que estava lá, gente?*

*Arremesso: Eu colocaria os atletas aí.*

*Eu: Quem é que estava lá, gente?*

*Atenção: O turno da manhã, professora, todos os alunos do turno da manhã.*

*Distração: Os alunos estavam presentes.*

*Atenção: No ginásio.*

*Eu: Já notaram que temos coisas para arrumar, né?*

*Eu: Os alunos estavam presentes no ginásio. Como é que a gente pode arrumar?*

*Salto: Alunos foram organizados...*

*Eu: Precisamos colocar quem estava lá, quem participou.*

*(Alunos falam)*

*Eu: Como é que a gente pode deixar isso direitinho no texto?*

*Expectativa: Alunos, professores e os responsáveis da direção.*

*Eu: Tá, como colocamos isso no texto?*

*Eu (lendo): No dia nove de terça-feira, foi declarada a abertura dos Jogos Olímpicos do turno da manhã. Os alunos estavam reunidos no ginásio.*

*Salto: Os alunos e professores...*

*Autoestima: Os alunos, professores e comunidade escolar no ginásio.*

*Salto: Equipe pedagógica...*

*Autoestima : Eu acho que fica melhor: No ginásio, estavam presentes os alunos e equipe pedagógica da escola.*

*Eu: O que temos aí?*

*Passe: Onde e quem.*

*Motivação: Ocorreu através de uma iniciativa...*

*Eu: Como que a gente finaliza? Vamos dar um gostinho do próximo parágrafo, que vai ser o como. O que podemos dizer aqui?*

*Tela: A cerimônia foi organizada pelos professores de educação física...*

*Atenção: E contou com diversos momentos simbólicos...*



*Eu: E esses momentos a gente vai falar lá embaixo.*

*(...)*

*Eu: Primeiro, o que aconteceu?*

*Motivação: As bandeiras.*

*Eu: Como colocamos lá?*

*Atenção: No início da cerimônia...*

*Eu: O que aconteceu?*

*Motivação: Deram entrada às bandeiras.*

*Eu: Bandeiras do...*

*Motivação: Brasil, Estado do Rio grande do Sul e do colégio...*

*Eu: Falamos sobre um acontecimento... precisamos falar do que vem depois. Colocamos depois...*

*Expectativa: Depois, os atletas...*

*Atenção: Entraram?*

*(...)*

*Passe: Chegaram no ginásio separados por séries.*

*(...)*

Como podemos observar no excerto, ao serem questionados sobre a construção do primeiro parágrafo, um dos alunos propõe: “No dia nove do nove de 2025, às nove e meia da manhã...”, sendo complementado por outra colega: “Por volta das nove e meia da manhã...”. Esses movimentos indicam não apenas a participação ativa nas interações da construção do texto, mas também o esforço para aprimorar as informações que iam sendo ditas. Além disso, ao discutir a organização das informações, um aluno afirma: “Acho que fica melhor o quem depois do onde”, demonstrando uma reflexão sobre a estrutura do texto e organização das informações.

Tais observações realizadas nessa atividade evidenciam o engajamento comportamental dos estudantes, uma vez que participaram ativamente das interações, contribuindo com sugestões e respondendo às demandas da atividade, conforme discutem

Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004). Paralelamente, manifesta-se também o engajamento cognitivo, na medida em que os alunos refletiram sobre a estrutura do gênero, organizaram informações com base em critérios específicos e revisaram coletivamente o texto, demonstrando esforço em aprimorar cada vez mais a produção do texto, baseando-se em estratégias eu aprenderam.

Um dos momentos mais importantes deste percurso metodológico foi a definição do meio de circulação dos textos jornalísticos produzidos pelos alunos. Conforme já descrito nas etapas da intervenção, essa decisão ocorreu em dois momentos: inicialmente, no formulário diagnóstico, quando os estudantes apontaram o Instagram como um espaço mais adequado para a divulgação de um jornal; e, posteriormente, na conversa que antecedeu o início da produção dos textos que seriam publicados. Essa indicação evidenciou não apenas uma preferência dos estudantes, mas também uma percepção acerca das dinâmicas de circulação de textos, construída a partir de suas próprias práticas sociais.

Nesse sentido, a definição do Instagram como meio de publicação dos textos foi um fator muito importante para o engajamento dos alunos, uma vez que atribuiu maior sentido à produção textual. Além disso, a delimitação de um público-alvo concreto, que ultrapassava a figura da professora como única leitora, configurou-se como um elemento central nesse processo. Essa decisão também vai ao encontro das reflexões de Oliveira *et al.* (2023), que defendem o Instagram como espaço de circulação dos textos produzidos pelos estudantes, destacando a possibilidade de ampliar os interlocutores da escrita para além dos muros da escola. Da mesma forma, a publicação em um ambiente hipermidiático contribuiu para superar uma das limitações apontadas por Bonini (2011), relacionada à circulação restrita dos jornais escolares, ao possibilitar que os textos alcançassem diferentes integrantes da comunidade escolar. A Figura a seguir evidencia a materialização dessa escolha. O perfil criado para o *Jornal Perspectiva* representa esse espaço real de circulação das produções dos estudantes, reunindo textos jornalísticos hipermidiáticos e demais recursos multimodais produzidos ao longo do projeto. Esse espaço é a materialização de uma prática social de linguagem orientada para interlocutores reais, aspecto coerente com a perspectiva dos projetos de multiletramentos.

Figura 28 - Perfil do Jornal Perspectiva no Instagram, ambiente de circulação das produções desenvolvidas pelos estudantes.



Fonte: Jornal Perspectiva (2026)

Embora possa parecer um aspecto simples, esse deslocamento foi decisivo, pois passou a situar a escrita como uma prática comunicativa voltada a interlocutores concretos, ampliando o envolvimento dos estudantes e atribuindo maior relevância às produções, como eles próprios mencionaram nos grupos focais, que serão apresentados adiante. A Figura 29 apresenta um registro do diário de campo que evidencia como ocorreu esse momento de discussão e tomada de decisão pelos estudantes.

Figura 29 – Registro do diário de campo sobre a discussão e definição do meio de circulação dos textos jornalísticos

Antes dessa definição, fizemos uma conversa sobre onde publicar esses textos. Surgiram algumas sugestões, como o site e o Facebook da escola. Uma aluna comentou que o site da escola não teria muita visibilidade, e os demais concordaram. Perguntei, então, qual seria uma alternativa, e eles sugeriram criar um Instagram, justificando que a plataforma alcançaria mais pessoas e que “todo mundo usa”. Discutimos também o público-alvo do texto, que ficou definido como a comunidade escolar: alunos, professores e pessoas que acompanham a escola. Considerando isso, os grupos começaram a pensar em temas relevantes para eles. Durante a atividade, observei os seguintes tópicos sendo discutidos pelos grupos: esportes (destaque para um grupo de basquete da cidade), Inteligência artificial, adolescência e diferenças de gerações (um grupo queria entrevistar a direção de uma escola para abordar as diferenças entre gerações, a partir de relatos pessoais e experiências de uma mãe que comenta isso em casa, pois trabalha em uma escola), poluição na cidade, e outros. Alguns grupos chegaram a um consenso sobre o tema, enquanto outros ainda estavam decidindo.

Fonte: diário de campo da pesquisadora (2025).

Conforme o registro do diário de campo, a justificativa apresentada por uma das alunas, ao afirmar que o Instagram seria a melhor opção “porque todo mundo usa” e por possibilitar alcançar mais pessoas, revela, de maneira indireta, uma compreensão das dinâmicas contemporâneas de circulação dos textos. Ao considerar o alcance da plataforma, os estudantes mobilizam conhecimentos construídos a partir de suas próprias experiências no ambiente digital, evidenciando o que os estudos dos multiletramentos compreendem como valorização da diversidade cultural, ao reconhecer e incorporar as práticas sociais de linguagem dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo, além da diversidade na forma de se comunicar (GNL, 1996; Rojo e Moura, 2012). Além disso, a escolha do Instagram também evidencia a presença de práticas de leitura e circulação hipermidiáticas no cotidiano dos estudantes, marcadas pela articulação entre diferentes linguagens, recursos multimodais e formas de navegação próprias dos ambientes digitais, conforme discutem Santaella (2014) e Signorini (2016).

Ao mesmo tempo, nesse momento de decisão, evidencia-se a mobilização das dimensões do engajamento estudantil (Fredericks; Blumenfeld; Paris, 2004), especialmente no que se refere ao cognitivo. Isso porque os alunos precisaram refletir sobre estratégias de

circulação e alcance dos textos, considerando onde e como eles poderiam atingir um público real. Nesse sentido, entende-se que o engajamento cognitivo se manifestou justamente nesse movimento, quando o estudante mobiliza estratégias e faz escolhas. Assim, a escolha do Instagram não apenas contribuiu para atribuir sentido às produções, mas também revelou esse esforço dos alunos em pensar sobre a publicação, indo além da própria discussão e envolvendo-se na compreensão das possibilidades que os textos poderiam alcançar.

Cabe destacar também que a escolha do Instagram como meio de circulação permite compreender a proposta como uma mudança na própria lógica de produção textual, alinhada à perspectiva dos multiletramentos. Diferentemente de um jornal impresso, cuja organização tende a ser mais linear e centrada no texto verbal, a produção em uma plataforma digital hipermidiática, como o Instagram, insere os estudantes em práticas comunicativas marcadas pela multimodalidade, pela interação e pela circulação em rede. Nesse sentido, o fato de os alunos não cogitarem a produção de um jornal impresso, mas optarem espontaneamente pelo Instagram, evidencia que suas referências de leitura e escrita estão ancoradas em práticas culturais digitais próprias de seu contexto social.

Essa escolha está ligada à perspectiva dos multiletramentos discutida por Rojo e Moura (2012). Ao optarem pelo Instagram como espaço de produção e circulação do jornal escolar, os estudantes incorporaram à atividade práticas jornalísticas próprias das plataformas digitais, marcadas pela interação, pela colaboração e pela articulação de diferentes linguagens, mídias e modos de significação. Assim, mais do que transpor um jornal impresso para o ambiente digital, passaram a produzir um jornal concebido para uma lógica de circulação plataformizada, em consonância com as práticas de linguagem que já integram seu cotidiano. Ademais, configuram-se como práticas que articulam diferentes modos, mídias e culturas, evidenciando a complexidade das formas contemporâneas de comunicação.

Ao considerarem a produção para uma plataforma digital como o Instagram, os estudantes tensionam as formas mais clássicas de produção e circulação dos textos jornalísticos, incorporando diferentes linguagens, modos e possibilidades de interação. Cabe destacar que, embora o perfil criado apresente textos com viés jornalístico, ele não se configura apenas como um deslocamento do jornal impresso, mas como uma produção pensada desde sua origem para o ambiente hipermidiático, considerando a lógica de rolagem, a organização visual das postagens e as formas de leitura próprias da plataforma.

Desse modo, a decisão pelo uso de uma plataforma hipermidiática que eles estão acostumados não apenas favoreceu o engajamento, como também materializou, na prática, os princípios dos projetos de multiletramentos, ao integrar colaboração, multimodalidade e

circulação social ampliada. Trata-se, portanto, de uma escolha que não apenas acompanha as práticas culturais dos estudantes, mas que também potencializa uma produção textual mais dinâmica, interativa e significativa, alinhada às demandas comunicativas contemporâneas.

Esse ponto foi fundamental para o andamento das próximas etapas, uma vez que a definição de um meio de circulação significativo contribuiu para que os alunos se engajassem de forma mais efetiva nas produções realizadas na sequência. Ao perceberem que seus textos seriam direcionados a um público real e inseridos em um contexto de uso concreto, a atividade deixou de ser compreendida apenas como uma tarefa escolar. Nesse contexto, no grupo focal final realizado com os estudantes dos grupos 1 e 3, ao serem questionados sobre o significado do projeto, os estudantes destacaram especialmente a experiência de publicação dos textos, como veremos a seguir.

Grupo focal final – G1 e G3

(13:35–14:55)

*Eu: Depois de todo o processo de produção e publicação, o que esse projeto significou para vocês?*

*A (Grupo 3): Eu achei legal, porque imagina eu contar: eu fiz um jornal aqui no colégio e ficou publicado, né?*

*M (Grupo 1): Eu acho que é isso, de a gente publicar alguma coisa no colégio.*

*A (Grupo 3): É. Eu acho que eu vou lembrar bastante, porque eu fiz um jornal no colégio.*

*MS (Grupo 1): Para mim foi legal, porque a gente fez pesquisas nas salas, né? (...) Para mim foi muito legal ter essa experiência com as gurias, eu gostei de ter essa experiência com elas. Fechar meu último ano aqui em Bagé com esse baita trabalho, esse trabalho grande... eu gostei. (...) Eu acho que, se fosse o mesmo trabalho desde o começo do ano ou bem no meio do ano, não ia ter, para mim, o efeito que teve sendo no final.*

Os relatos no grupo focal final evidenciam que o projeto foi vivenciado como uma experiência marcante, destacando especialmente a importância de sua culminância na publicação dos trabalhos no Instagram. Ao mencionarem enunciados como “*eu fiz um jornal aqui no colégio e ficou publicado*” e “*eu vou lembrar bastante*”, os participantes atribuem valor à visibilidade e à circulação de seus textos, reconhecendo que participaram de uma prática social de uso da linguagem que ultrapassa os limites de uma atividade escolar voltada

apenas à entrega para a professora. A publicação, nesse sentido, configura-se como elemento crucial para a atribuição de sentido à atividade, pois insere a produção escrita em um contexto real de circulação. Além disso, evidenciamos que o engajamento dos estudantes foi diretamente ligado com a perspectiva de publicação: ao saberem que seus textos seriam efetivamente divulgados e lidos por um público, os participantes se dedicaram mais ao processo de produção, assumindo uma postura de maior responsabilidade e compromisso com ela. Nesse contexto, a possibilidade concreta de circulação foi determinante para que se reconhecessem como autores e atribuíssem maior relevância ao trabalho desenvolvido.

Até o presente momento, a análise buscou compreender o engajamento dos estudantes nos momentos iniciais do projeto, com base em observações gerais sobre o desenvolvimento das atividades que antecederam a produção dos textos para a publicação, nas transcrições de algumas gravações do percurso e, sobretudo, nas percepções registradas no diário de campo. Nesse sentido, as situações apresentadas até aqui evidenciam que o engajamento não se manifesta de maneira fragmentada ao longo do percurso. O engajamento observado nas atividades estiveram frequentemente acompanhados de interesse, identificação com as propostas e mobilização de conhecimentos e estratégias. Desse modo, as dimensões comportamental, emocional e cognitiva se entrelaçam nas experiências vivenciadas pelos estudantes, sendo a distinção entre elas utilizada nesta pesquisa como recurso analítico, e não como forma de separar manifestações que, na prática, ocorrem de maneira articulada.

Em consonância com o objetivo específico de analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção desenvolvidas no projeto de multiletramentos voltado à criação textos jornalísticos para a hipermídia, a discussão passa a incorporar também as vozes dos estudantes, por meio de trechos dos grupos focais realizados na etapa de planejamento das produções que seriam publicadas. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como as diferentes dimensões do engajamento se mobilizaram ao longo do percurso metodológico, especialmente nas etapas de planejamento e produção dos textos destinados à publicação na página do Instagram.

### **5.1.1 “Dá mais vontade de fazer”: o engajamento discente a partir dos grupos focais**

Os grupos focais integraram o percurso metodológico da intervenção como instrumento de geração de dados. Os grupos iniciais foram realizados na etapa de planejamento das produções jornalísticas, quando os alunos estavam desenvolvendo a produção de seus textos, realizando ou organizando entrevistas e pesquisas sobre as temáticas

escolhidas para o texto de publicação.

Os grupos focais tiveram como objetivo compreender, através da perspectiva dos alunos, como que eles percebiam as experiências de produção textual desenvolvidas no projeto, investigando suas vivências anteriores, os critérios mobilizados para escolha de temas, a definição de público e objetivos comunicativos, bem como as estratégias utilizadas na produção colaborativa, além de observar as dimensões cognitivas, comportamentais e emocionais do engajamento através dessas experiências ditas por eles.

Dessa forma, foram selecionados três grupos com perfis distintos ao longo do desenvolvimento do projeto. O Grupo 2 apresentou maiores dificuldades na etapa inicial de produção, especialmente no que se refere à organização entre os integrantes, à tomada de decisões e ao início da produção dos textos. Em contraste, os outros dois grupos (1 e 3) escolhidos demonstraram um perceptível comprometimento com as tarefas propostas. A seleção desses grupos baseou-se, portanto, na intenção de contemplar diferentes manifestações de engajamento no processo, possibilitando uma análise entre as diferentes formas de participação e mobilização dos estudantes.

No grupo focal realizado com o grupo 1, eles foram convidados a comparar as atividades de produção do presente projeto, que estava em desenvolvimento com experiências de produção textual anteriores. A partir desse diálogo, surgiram percepções que evidenciaram diferenças entre as propostas, especialmente no que diz respeito à necessidade de pesquisa e ao engajamento com o processo de produção textual. As falas sugerem que, enquanto algumas atividades anteriores estavam mais associadas a uma escrita realizada de forma mais imediata, o projeto atual vinha mobilizando maior participação e comprometimento por parte dos alunos, sinalizando, em alguns momentos, um engajamento com a produção.

| GRUPO 1 - grupo focal 1<br>(4:18 - 5:26)                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eu: Bom, as experiências anteriores...foi parecida com o que a gente está fazendo agora, com o projeto?</p> <p><i>Rede: Não.</i></p> <p><i>Autoestima: Nada a ver.</i></p> <p>Eu: Por quê?</p> |



*Rede: Eu não sei, são coisas mais simples, são textos mais simples.*

Eu: Os de lá ou os daqui?

*Rede: Os de lá.*

Eu: Os de antes?

*Rede: sim*

Eu: O que tá sendo diferente assim, o que vocês acham? Além dos gêneros, claro.

*Autoestima: É que pra mim, os outros textos, tipo...a gente inventava da nossa cabeça, escrevia e deu, pronto, entregou. Esse aqui não, a gente tem que pesquisar, a gente tem que detalhar mais... a gente não pode, tipo...eu via muita gente que pegava do chat e copiava. Esse não dá pra fazer isso. A gente tem que pegar, colocar link, eu acho muito mais legal. Pesquisar na sala, pra mim, foi muito legal (mencionando a etapa de pesquisa e leitura).*

*Rede: As pesquisas.*

*Rotina: Eu tô empolgada com a entrevista também...*

Quando a aluna fala “*Esse aqui não, a gente tem que pesquisar, a gente tem que detalhar mais*”, indica que os alunos estavam mais envolvidos cognitivamente, pois precisaram selecionar e compreender informações e, organizar dados (nesse caso, a pesquisa com alunos da escola e a entrevista com a psicóloga que esse grupo realizou para o seu texto). Conforme aponta Mora (2020), o engajamento cognitivo está ligado às habilidades que o aluno desenvolve na busca por compreender e resolver o que é proposto. Nas atividades do projeto, eles não apenas produziram os textos, mas participaram do processo com pesquisas, discussões, entrevistas e dados gerados também a partir de suas entrevistas. Além disso, o uso de expressões como “*eu acho muito mais legal*” e “*eu tô empolgada com a entrevista*” revela o engajamento emocional com o projeto, que, conforme Vasconcelos (2021), se manifesta por emoções como interesse, alegria e entusiasmo durante as atividades. Esse entusiasmo sugere que esse grupo percebeu a atividade como relevante e diferente das propostas anteriores de uma forma positiva, contribuindo para a dedicação com a proposta. Na sequência, apresento outro trecho da gravação realizada com o mesmo grupo.

GRUPO 1 - grupo focal 1  
07:00 - 08:46

*Eu: O que vocês acharam importante nas ações que realizamos até aqui, tudo que a gente fez aqui juntos em grupo, lá na sala, enfim, palestra, tudo isso que foi trazido até agora, o que vocês acharam importante? Tem alguma coisa que vocês queriam destacar ou não, enfim, e por que foi importante?*

*Rede: - Eu gostei bastante da palestra. Acho que ela foi bem legal. Tanto que, na verdade, a partir do momento que a gente entrou num gênero jornalístico, eu já achei bem ..eu gostei.*

*Autoestima: - Eu achei muito legal, tipo assim, eu não sei explicar, mas foi um trabalho nosso, não foi “ah, faça um trabalho tal”... Porque assim, a senhora...colocou, tipo assim, muitas coisas, sei lá, coisas diferentes pra gente fazer, coisas mais fora do que a gente tá acostumado, no modo de aula. Teve palestra, a gente sai muito de sala,..Eu acho que isso, não sei, pra mim dá mais vontade...dá mais vontade de fazer, do que ficar na sala, que a gente fica tipo todas as aulas, a gente sai, né? Laboratório de linguagem, a gente vem pra cá. Eu acho muito mais legal...*

*Rotina: - Eu acho que pela questão do... pela questão da palestra, ser referente ao nosso trabalho, eu acho que as pessoas prestaram mais atenção pra justamente colocar aquilo em prática.*

*Autoestima: Eu achei tão bom permitir a gente gravar uma entrevista aqui dentro do colégio, algum vídeo, fazer essa pesquisa em salas, é, tipo de vez em quando precisar mexer no celular, eu achei isso bem legal também... foi esse ano, foi esse ano que a gente fez um trabalho de outra professora e a gente precisava, era um vídeo também, a gente precisava e não liberava de jeito nenhum pra gente gravar. Mesmo que fosse aqui dentro, a gente não foi liberado. Eu achei bem legal...*

As falas das estudantes revelam, inicialmente, o engajamento emocional, entendido por meio de avaliações positivas e manifestações de interesse, como “*eu gostei bastante da palestra*” e “*pra mim dá mais vontade de fazer*”, indicando uma relação favorável com as propostas desenvolvidas. Esse envolvimento pode ser relacionado ao que aponta Vasconcelos (2021), ao compreender o engajamento emocional como a presença de reações afetivas em relação às atividades. Além disso, também é possível observar o engajamento comportamental, uma vez que os alunos destacam a participação ativa em atividades que foram além do considerado “rotineiro” da sala de aula, como a participação em palestras, o deslocamento para outros espaços da escola, a realização de entrevistas, pesquisas e gravações de vídeos, o que reforça a ideia de envolvimento nas ações do projeto

Tal perspectiva dialoga com o que apontam Hulsey *et al.* (2022), ao destacarem que o engajamento comportamental pode ser identificado por meio da percepção do professor sobre a participação dos estudantes nas atividades escolares, bem como pelo interesse demonstrado nas tarefas. que, conforme Vasconcelos (2021), se evidencia em situações nas quais os estudantes mobilizam estratégias e esforços para aprofundar ou aperfeiçoar aquilo que já sabem, quando reconhecem que a palestra contribuiu para maior atenção e para a aplicação prática dos conhecimentos construídos. Também destacamos a entrevista realizada com a psicóloga, que foi mencionada por uma das participantes, que possibilitou aos alunos ampliar sua compreensão sobre a temática da saúde mental, que era o assunto central da produção, favorecendo a articulação entre novos conhecimentos e aqueles já construídos, o que reforça ainda mais esse envolvimento cognitivo por parte do grupo.

Nessa situação, é possível observar novamente as diferentes dimensões do engajamento se articulam em uma mesma experiência. O interesse e a avaliação positiva das estudantes em relação à proposta evidenciam aspectos da dimensão emocional, enquanto a participação nas palestras, entrevistas, pesquisas e gravações revela uma dimensão comportamental. Essas manifestações estiveram, contudo, relacionadas a processos cognitivos, uma vez que as estudantes também mobilizaram conhecimentos, ampliaram sua compreensão sobre as temáticas e buscaram aplicar os conhecimentos construídos durante a palestra na produção dos textos. Desse modo, as dimensões emocional, comportamental e cognitiva se apresentam como aspectos inter-relacionados de um mesmo processo de engajamento.

Ademais, a fala da estudante evidencia a valorização de práticas pedagógicas que incorporam elementos próximos da realidade deles, como o uso do celular, a gravação de vídeos e a realização de entrevistas no ambiente escolar. Ao falar sobre a possibilidade de utilizar esses recursos, a aluna revela também uma importante identificação com a proposta desenvolvida. Esse relato pode ser articulado à perspectiva dos multiletramentos, especialmente no que se refere à inserção de diversas linguagens e práticas culturais significativas para os estudantes, como o uso de tecnologias digitais e produções multimodais.

Nesse sentido, a experiência descrita vai ao encontro do que propõe o NLG (1996), ao compreender a pedagogia dos multiletramentos a partir da prática situada como ponto de partida. No contexto em questão, essa prática situada se materializa na incorporação de elementos do cotidiano e conhecimentos prévios dos alunos, como os temas abordados, o uso do celular e a gravação de vídeos, permitindo que mobilizem conhecimentos e experiências

em um contexto que lhes é familiar. Isso favoreceu o engajamento e tornou o processo de aprendizagem mais significativo para esses adolescentes.

Além disso, a possibilidade de considerar práticas conhecidas pelos estudantes cria condições para se caminhar em direção a uma prática transformadora, também discutida por Tilio (2021), na medida que, ao participarem ativamente da produção de entrevistas, vídeos e pesquisas, os alunos não apenas utilizam conhecimentos já existentes, mas passam a ressignificá-los e produzir novos sentidos com eles. Esse processo culmina na produção dos próprios textos, entendidos aqui como resultado de uma vivência em que os estudantes produzem conhecimento a partir de suas experiências, repertórios e habilidades. Dessa forma, a fala da estudante, no excerto apresentado, não apenas reforça o alinhamento da proposta com os multiletramentos, mas evidencia um roteiro importante, em que podemos partir de práticas culturais que estão no cotidiano dos alunos, para que assim, possamos possibilitar experiências que culminam em produções significativas, onde eles atribuem novos sentidos ao longo desse percurso de produção.

Além desse registro do grupo focal, o diário de campo também apresenta indícios de engajamento por parte do mesmo grupo. Em um dos registros, anotei que esse grupo se destacou pela empolgação durante o planejamento do texto. Em determinado momento das atividades, já na etapa de elaboração dos textos, enquanto eu estava em outra turma, uma das integrantes desse grupo me procurou para tirar dúvidas dos horários das aulas e marcação das entrevistas com pessoas da escola durante as aulas. Esse movimento também sugere postura ativa das estudantes, que frequentemente buscavam orientações e demonstravam iniciativa para dar continuidade à produção do trabalho.

Figura 30– Registro do diário de campo sobre o engajamento do Grupo 1 durante o planejamento do projeto.

O grupo da [REDACTED] se destacou pela empolgação ao planejar o trabalho. Elas escolheram o tema relacionado à saúde mental e demonstram grande envolvimento com o projeto. Em um momento, enquanto eu estava em outra turma, a [REDACTED] integrante desse grupo, me procurou para tirar dúvidas sobre os horários de aula e a marcação das entrevistas.

Por outro lado, o Grupo 2 foi identificado, ao longo das observações realizadas nas diferentes etapas do projeto, como o grupo que apresentou maiores dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas, especialmente no que se refere à definição do tema e à organização das ideias entre os integrantes para a produção textual. Nesse contexto, a apresentação das falas no grupo focal evidencia alguns elementos relacionados à forma como os estudantes vivenciaram as atividades, os quais serão posteriormente retomados e discutidos na análise do engajamento dos participantes.

| GRUPO 2 - grupo focal 1<br>(4:37 - 6:04)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Eu: Das ações que a gente realizou até aqui no projeto, tá? Qual ou quais vocês acharam mais interessantes e por quê? O que que marcou mais, por que que marcou, de todas as ações mesmo, tá? Tudo o que a gente fez desde quando voltou às férias, que a gente começou a falar sobre isso, até as coisas que a gente fez juntos lá em cima, enfim... O que, pra vocês, talvez seja diferente, né, pra cada um, foi mais importante e por quê?</i></p> <p><i>Melodia: Pra mim, né... foi lá no primeiro que era em grupo, fazer aquela notícia que tu mostrou lá bem no início, quando começou a falar sobre isso. Antes do... como que é... da palestra do Jornalista.</i></p> <p><i>Eu: Foi quando eu trouxe os textos, é isso?</i></p> <p><i>Melodia: Tinha o Harry Potter e aquelas coisas.</i></p> <p><i>Eu: Que vocês analisaram, né?</i></p> <p><i>Melodia: É... era que a gente tinha que procurar um, e depois fazer outras coisas.</i></p> <p><i>Eu: Pesquisa?</i></p> <p><i>Melodia: Isso, tá, pesquisa.</i></p> <p><i>Melodia: Como o pessoal não estava em todos, eu fiz muita coisa sozinha. Então eu acho que isso foi melhor, até melhor, até porque eu conseguia analisar mais as coisas, tudo, porque eu tinha que procurar... porque eu tinha que procurar as coisas, entender mais, procurar um texto... eu tive que ler tudo, então eu acho que isso foi bom. E também de agora que pra gente tá tendo que montar, a gente tá tendo que entender, daí eu acho que ficou melhor (...).</i></p> |

Quando esse grupo refletiu sobre as ações do projeto, foi possível também observar as facetas de engajamento que nem sempre são idealizadas, mas importantes em um processo de

trabalho com projetos. No trecho acima, em que uma integrante relata que precisou realizar grande parte das atividades sozinha, percebemos o que pode ser um aspecto do engajamento emocional. Por um lado, essa situação pode envolver sentimentos como a sobrecarga ao fazer sozinha, por outro, a própria aluna ressignifica a experiência ao afirmar que isso foi positivo, pois permitiu que ela “analisasse mais as coisas”, “procurasse mais” e “entendesse melhor”, o que dialoga com o que aponta Vasconcelos (2021), ao destacar que o engajamento emocional abrange não apenas emoções positivas, mas também reações como ansiedade, frustração e esforço diante das atividades. Ao mesmo tempo, essa fala evidencia o engajamento cognitivo, já que a estudante descreve um processo de maior aprofundamento, no qual precisou realizar uma busca maior por informações e o esforço com a proposta.

A necessidade de assumir maior responsabilidade pela tarefa levou à mobilização de estratégias cognitivas mais complexas. Além disso, quando a aluna menciona que, no momento atual do projeto, “a gente tá tendo que montar, a gente tá tendo que entender”, percebe-se um movimento de continuidade desse engajamento, agora associado a um processo mais coletivo, com o grupo. Esses movimentos indicam que o engajamento nem sempre é uma experiência só positiva, já que ele pode envolver desafios e sobrecargas durante o processo.

GRUPO 2 - grupo focal 1  
(8:07- 9:59)

*Eu: Então, como que vocês decidiram o tema? Eu lembro que a gente teve uns desafios no grupo de vocês, né? Queria primeiro um, depois outro, até decidir isso (a temática, que era sobre música). Como é que foi essa decisão de tema pra vocês? E o que vocês consideraram importante pra decidir o tema? Então, como que vocês chegaram a esse ponto e por quê?*

*Melodia: Primeiro, a gente estava falando vários, mas depois colocou o que que é mais, tipo assim, o que mais pode chamar atenção, né, pro nosso... no caso pra pessoas da nossa idade. Então uma coisa que todo mundo faz, que geralmente todo mundo faz, é escutar música. Tanto que na nossa pesquisa, tudo, a maioria era assim: escutar música. Então isso eu acho que fez a gente refletir bastante sobre o tema, porque tinha várias coisas de tipo assim... eu não me lembro mais agora o que que era. Te lembra?*

*Ritmo: Acho que esse primeiro a gente queria fazer da Aciba. Depois, a gente queria ir lá na minha estância. Aí depois a gente queria esse.*

*Melodia: O F colocou o que chama atenção pra adolescentes, alguma coisa assim. E aí a gente conseguiu ver realmente o que que acho que chama atenção, porque pelo menos chamou a minha atenção isso. Porque é um negócio que, uma coisa que realmente chama*

*atenção saber sobre os estilos musicais, sobre o que os gostos, porque a música realmente interfere muito no nosso humor.*

*Eu: E aí todo mundo conseguiu chegar no consenso?*

*Todos: Sim.*

*Eu: Por que vocês saíram da Aciba (um tema que o grupo queria)?*

*Melodia: Porque a gente achou que não era muito o estilo dos adolescentes, assim. É legal, a gente queria saber o que era. Mas a gente não foi muito a fundo.*

Nesse trecho, é possível destacar que o engajamento do grupo se constrói a partir do reconhecimento da música como uma prática social presente no cotidiano dos próprios estudantes, o que favoreceu a aproximação entre a proposta de produção textual e suas vivências, como pode ser observado quando afirmam que se trata de “uma coisa que todo mundo faz, que geralmente todo mundo faz, é escutar música”. A escolha da temática evidencia, ainda, a consideração da diversidade cultural deles, característica da perspectiva dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), que defendem a incorporação, no contexto escolar, de diferentes culturas e formas de expressão presentes na sociedade contemporânea. Além disso, observa-se que a decisão do tema esteve relacionada tanto aos interesses dos estudantes quanto à preocupação com o público-alvo, ao considerarem “o que chama atenção pra adolescentes”.

Nesse processo, enfatiza-se a fala da estudante ao afirmar que o tema “chamou a minha atenção”, o que indica uma familiarização mais individual, baseada em identificação pessoal com a temática. Esse interesse individual, no entanto, foi acolhido pelo grupo por meio das discussões, resultando em uma decisão coletiva, quando afirmam que a chegada no mesmo consenso sobre o assunto do texto. Assim, o engajamento, nesse caso, se constrói na articulação entre o interesse pessoal e a validação do grupo, em um movimento em que diferentes perspectivas são consideradas até a decisão final.

Esse processo pode ser relacionado às dimensões do engajamento estudantil, especialmente no que se refere ao engajamento comportamental, evidenciado na participação dos integrantes do grupo nas discussões e na busca pela tomada de decisão coletiva sobre a temática dos seus textos (Fredericks; Blumenfeld; Paris, 2004). Na sequência, analisa-se um trecho do grupo focal com o grupo 3, a fim de compreender como essas dimensões se manifestam em uma dinâmica diferente de trabalho.

GRUPO 3 - grupo focal 1  
(15:11- 17:06)

*Eu: Durante esse processo todo, que contempla essa criação desse texto que vai ser publicado, o nosso texto jornalístico. Como é que vocês se sentem em relação a isso?*

*Tela: Que eu estou fazendo alguma coisa que preste (risos). Eu estou me sentindo super especial por ter escolhido a nossa turma (para criar o Instagram).*

*Atenção: Eu gosto de escolher um tema para escrever, mas eu tenho receio de, quando escrever o texto, esquecer alguma parte importante. Eu gosto de pensar em algo e tenho medo de não conseguir escrever o que eu estou pensando.*

*Eu: O que vocês esperam alcançar com o texto de vocês? Qual é o objetivo de vocês com esse texto? Depois de pronto e publicado, o que vocês esperam alcançar com isso?*

*Atenção: Que as pessoas leiam e aí, quando forem, tipo, usar inteligência artificial, pensem no nosso texto.*

*Eu: É um bom propósito.*

*(...)*

*Tela: Eu acho que eu quero que as pessoas leiam e vejam essas guriinhas de 14 anos e já estão escrevendo algo bonitinho, assim.*

*Eu: O que vocês aprenderam até agora com o processo de produzir em grupo esse tipo de texto? Até agora.*

*Tela: Que a gente consegue compartilhar os pensamentos, né?*

*Atenção: Que cada uma tem, tipo, uma opinião, então a gente consegue, tipo, juntar. Na maioria das vezes.*

No trecho do grupo focal realizado com o grupo 3, quando a estudante, ao falar sobre o objetivo do trabalho, fala que quer “que as pessoas leiam e aí, quando forem usar inteligência artificial, pensem no nosso texto”, sugere, mais uma vez, um processo de



produção textual orientado por uma prática social significativa, na qual a escrita assume um propósito comunicativo, que é atingir um público e provocar reflexão nele. Essa idealização de um leitor real indica que as estudantes compreendem a escrita para além de uma tarefa escolar, atribuindo compromisso com essa produção. Esse movimento revela um engajamento que se manifesta na valorização do que produzem, quando uma fala *“eu estou fazendo alguma coisa que preste”*, que expressa um sentimento de relevância e reconhecimento em relação à própria produção, o que pode ser entendido como uma manifestação de engajamento emocional, pelo próprio entusiasmo (Frederick; Blumenfeld; Paris, 2004). Ao mesmo tempo, quando a aluna afirma *“eu gosto bem de escolher um tema para escrever, mas eu tenho receio de, quando escrever o texto, esquecer alguma parte importante”*, percebe-se a mobilização de uma preocupação com a organização do texto, o que indica também engajamento cognitivo.

Tais aspectos também dialogam com a concepção dos projetos de multiletramentos, que pressupõem a mobilização da leitura e da escrita para atender a objetivos relacionados a práticas sociais concretas. Ao projetarem um leitor e desejarem que seu texto influencie práticas relacionadas ao uso da IAGen, as estudantes demonstram que estão engajadas em uma atividade que faz sentido além das paredes da escola, que cumpre uma função social de conscientização e informação. Além disso, ao afirmarem que *“a gente consegue compartilhar os pensamentos”*, a estudante evidencia a importância do trabalho colaborativo. Essa dinâmica aproxima-se da perspectiva dos projetos de multiletramentos (Souza; Dornelles, 2013; Souza; Dornelles, 2016), ao revelar a simetria de papéis entre as participantes e a mobilização de diferentes conhecimentos e experiências na construção compartilhada do texto. Isso sugere que o engajamento também se constrói nas interações e no compartilhamento de sentidos.

Até este momento da análise, foi possível conhecer e compreender não apenas os sentidos atribuídos pelos estudantes durante alguns pontos do percurso do projeto, mas também os caminhos percorridos durante o processo de produção textual. Assim, na próxima subseção, analisaremos os recursos e estratégias utilizadas pelos alunos ao longo da elaboração de seus textos, buscando compreender como organizaram e construíram suas produções.

## **5.2 “A gente tem que pesquisar melhor”: reflexões sobre as estratégias mobilizadas na leitura e produção dos textos**

Esta seção analisa as estratégias mobilizadas pelos estudantes ao longo do processo de produção dos textos jornalísticos, considerando a produção em um sentido ampliado, que abrange desde a pesquisa inicial até a publicação no Instagram. A partir de dados provenientes

de grupos focais, registros dos processos de produções dos alunos e reflexões no diário de campo, buscamos compreender como os estudantes organizaram suas práticas de pesquisa, definiram temas, articularam diferentes linguagens e desenvolveram processos de escrita colaborativa, evidenciando modos de participação e construção de sentidos no contexto deste projeto. Para dar início, apresentamos o trecho a seguir, que refere-se à fala de uma das alunas do grupo 1, ao serem questionadas sobre o que havia de diferente nas experiências de produção de textos em relação às anteriores ao projeto.

|                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GRUPO 1 - grupo focal 1<br>(6:25-6:36)                                                                                                                                                                                  |
| <i>“Acho que é porque esse ano a gente tem que pesquisar melhor e tem que prestar atenção para não cometer nenhum erro, nenhuma desinformação. Ano passado a gente não fazia isso.” (Rotina- integrante do grupo 1)</i> |

A partir do que é dito pela estudante, observa-se que os alunos passaram a mobilizar a pesquisa de forma mais frequente, demonstrando preocupação com a veracidade das informações e com a responsabilidade que a produção implicava. A pesquisa, portanto, assumiu um papel central como estratégia que orientou os processos desenvolvidos ao longo do percurso metodológico do projeto. Essa mudança de abordagem torna-se evidente quando a estudante afirma que “esse ano a gente tem que pesquisar melhor e tem que prestar atenção para não cometer nenhum erro, nenhuma desinformação. Ano passado a gente não fazia isso”. A fala indica que eles passaram a compreender os cuidados envolvidos na produção de textos jornalísticos, especialmente no que se refere à necessidade de evitar a circulação de informações incorretas, algo que foi mencionado por eles nas discussões também.

Ao destacar a preocupação com a desinformação, sugere-se que houve uma apropriação de aspectos relevantes da própria esfera jornalística, relacionados à produção e divulgação de informações confiáveis. Tal percepção pode ser relacionada às discussões sobre *fake news*, compreendidas como conteúdos noticiosos inverídicos, que podem ser produzidos com ou sem intencionalidade e que envolvem processos de distorção ou manipulação de informações (Forster *et al.*, 2021). Nesse sentido, a fala da estudante evidencia que elas passaram a reconhecer a necessidade de verificar informações e evitar a disseminação de conteúdos falsos, inserindo-se, ainda que de forma inicial, em práticas de enfrentamento à

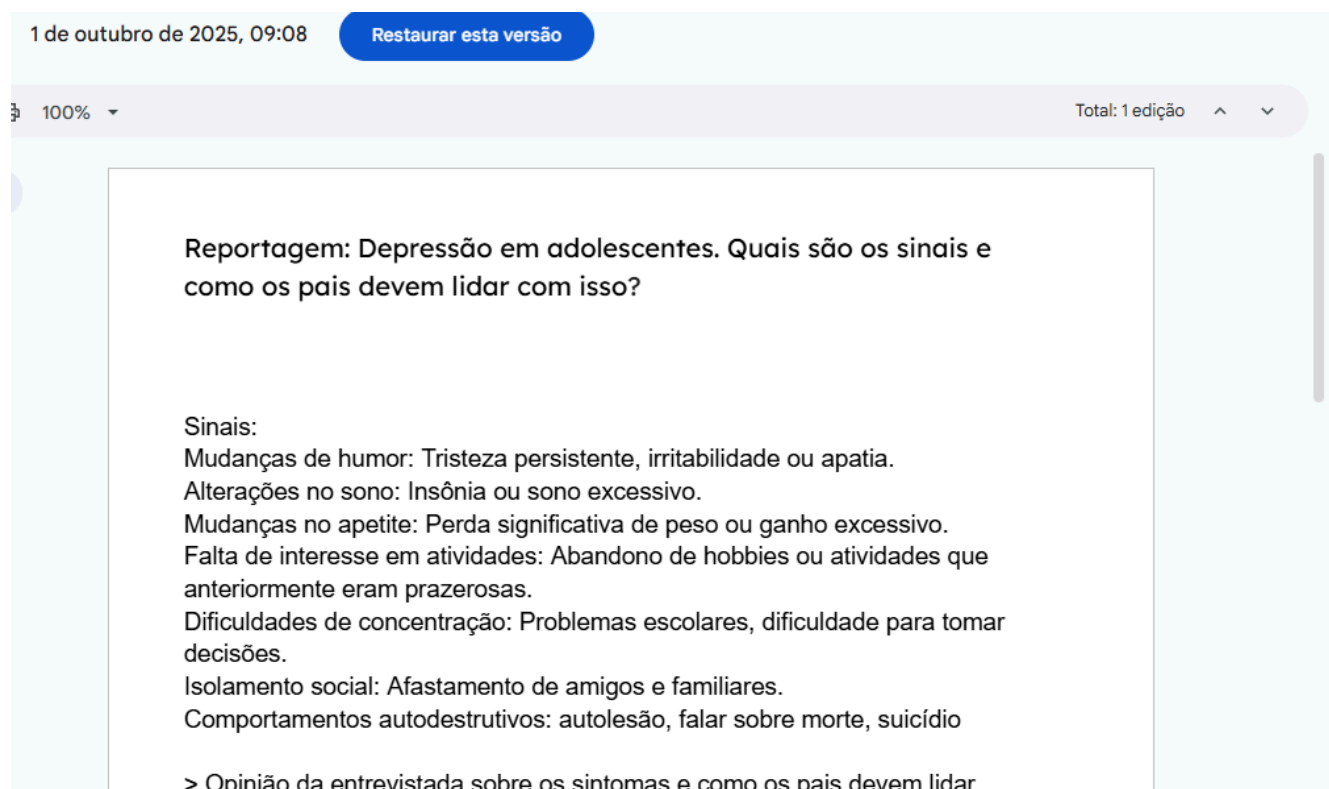
desinformação, características do cenário contemporâneo em que elas já percebem que estão inseridas.

Além disso, essa preocupação se articula com o contexto de produção de textos jornalísticos no ambiente digital, no qual a circulação de informações pode exigir maior responsabilidade por parte de quem produz. Conforme apontam Parreão e Mello (2021), o uso das tecnologias na produção textual favorece não apenas a criatividade e o acesso à informação, mas também a construção de posicionamentos críticos e reflexivos. Assim, ao mobilizarem a pesquisa e demonstrarem cuidado com a veracidade das informações, os estudantes evidenciam um movimento de desenvolvimento crítico, articulado às demandas atuais de leitura e produção no meio digital.

As imagens apresentadas a seguir exemplificam esse processo de pesquisa de forma mais concreta. Na primeira delas, correspondente à versão do documento de 1º de outubro, observa-se um estágio inicial de elaboração do texto. Nesse momento, o material apresenta um esboço organizado em tópicos gerais, indicando os aspectos que seriam abordados ao longo da produção. O grupo já havia definido um título e elencado alguns pontos centrais a serem desenvolvidos, além de sinalizar a intenção de incorporar a opinião da entrevistada, especialmente no que diz respeito aos sintomas e às formas como os pais podem lidar com a situação abordada.

Essa primeira versão evidencia um momento de planejamento, no qual as estudantes organizam ideias, delimitam o foco temático e começam a estruturar o texto a partir de diferentes fontes de informação, como a entrevista realizada. Essa primeira versão evidencia, portanto, um momento de planejamento, no qual as estudantes organizam as ideias centrais e esboçam a estrutura temática da produção.

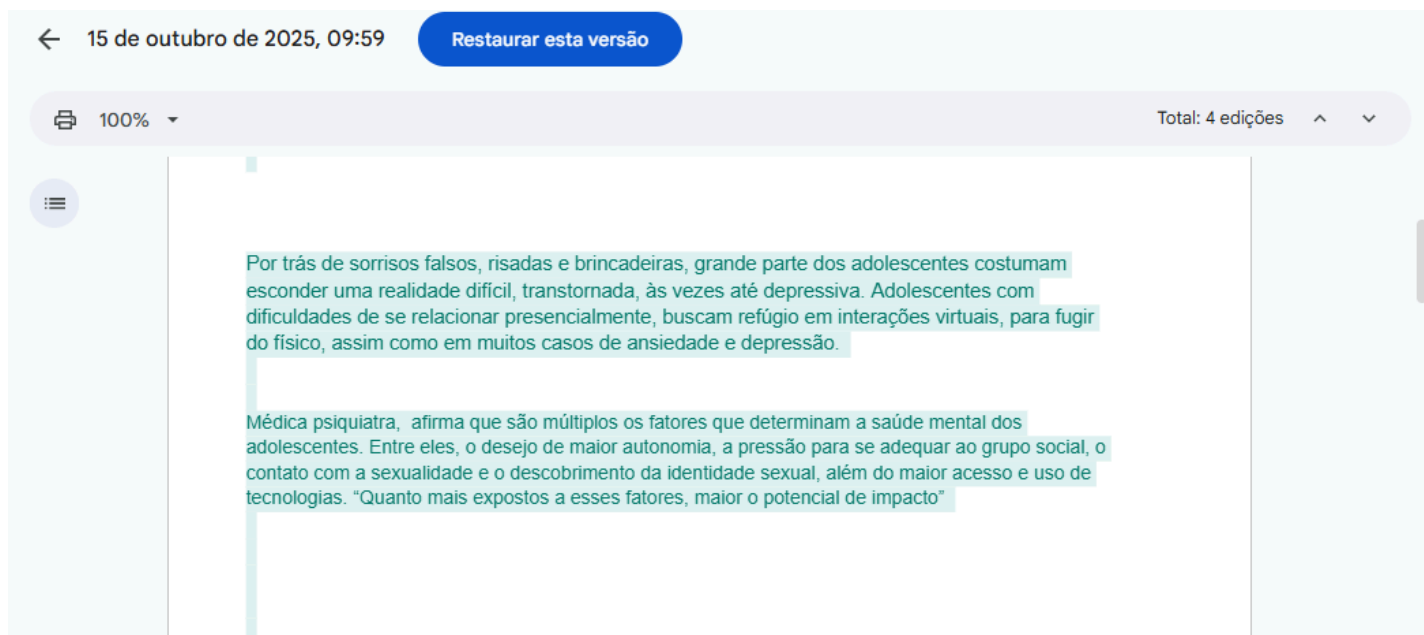
Figura 31 – Esboço inicial do texto do grupo 1.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na segunda, referente à versão de 15 de outubro, já é possível perceber avanços no processo de construção do texto. Nessa etapa, as estudantes passaram a inserir links de fontes pesquisadas, indicando o movimento de busca por informações para fundamentar o texto. Além disso, observa-se o início da elaboração de alguns trechos baseados nessas pesquisas, o que demonstra que o grupo começava a incorporar essas informações no texto. Esse momento revela uma fase de transição entre pesquisa e produção, em que as alunas articulam a seleção de fontes, a leitura dos materiais e a construção inicial da escrita.

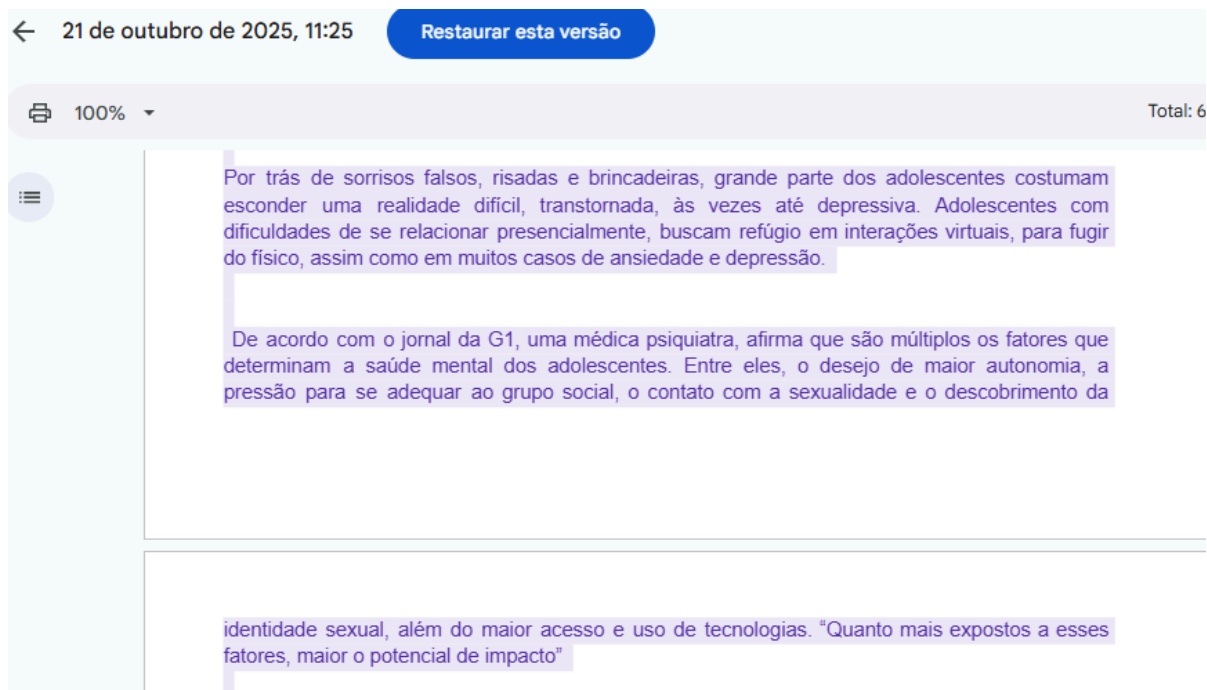
Figura 32 – Inserção de fontes pesquisadas e início da elaboração do texto.



Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, na terceira tela, correspondente à versão de 21 de outubro, observamos um texto já mais encaminhado, ainda em processo de construção, mas com maior desenvolvimento das ideias iniciais. Nessa versão, as informações provenientes das pesquisas aparecem incorporadas ao texto, evidenciando um movimento mais consolidado de elaboração do texto. Esse estágio sugere a articulação entre pesquisa, planejamento e produção textual, desenvolvida ao longo das semanas de trabalho. Assim, a progressão entre as três versões permite visualizar o percurso de construção do texto percorrido pelo grupo, revelando como o processo de escrita se constituiu gradualmente, a partir da organização inicial das ideias, da busca por informações e, posteriormente, a elaboração do texto destinado à publicação.

Figura 33 – Texto em desenvolvimento com informações a partir das pesquisas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Esse processo, realizado até a versão final, evidencia um movimento de *design*, conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos. Tal movimento articula-se diretamente com o papel que a leitura e a pesquisa assumiram ao longo do projeto, uma vez que, ao buscarem informações sobre o tema, refletirem sobre as diferentes fontes e demonstrarem preocupação com a veracidade dos dados, como evidenciado na fala da estudante, as alunas mobilizaram os chamados *designs disponíveis*, constituídos por seus conhecimentos prévios sobre o tema e pelos recursos aos quais tiveram acesso, especialmente por meio de práticas de leitura e de pesquisas em ambientes digitais, selecionando aquilo que consideravam relevante.

O *designing*, por sua vez, manifestou-se no trabalho de articulação entre esses *designs disponíveis* e os novos conhecimentos construídos ao longo da pesquisa, do diálogo e da seleção crítica das informações. Nesse processo, as estudantes não apenas reuniram conteúdos, mas avaliaram, compararam e decidiram o que seria incorporado ao texto, demonstrando um movimento de construção de sentidos, em diálogo com a preocupação já mencionada em relação à confiabilidade das informações e à responsabilidade na sua circulação. Já o *redesigned* corresponde ao produto final elaborado pelo grupo, que não se limita à reprodução das informações pesquisadas, mas evidencia sua ressignificação,

resultando em um texto produzido pelas próprias estudantes. Nesse sentido, as estudantes passaram a produzir a partir do que compreenderam, reorganizando as informações, planejando a entrevista e a pesquisa, com base em seus próprios repertórios e naquilo que consideraram relevante comunicar. Esse processo pode ser observado na publicação final do Grupo 1 (Figura 34), na qual as informações levantadas durante esse processo culminaram em um texto jornalístico multimodal e hipermediático, adequado à circulação no perfil jornalístico do projeto no Instagram e voltado a um público real de leitores.

Figura 34- Texto publicado pelo Grupo 1.



Fonte: Jornal Perspectiva (2026)

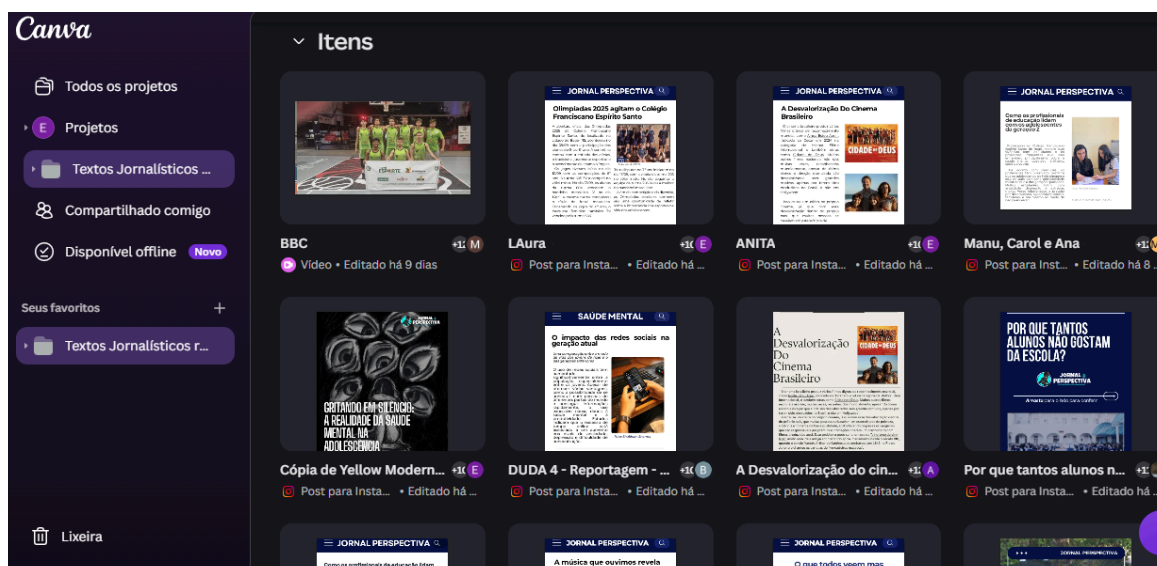
A versão final dos textos não correspondeu apenas à transposição da parte escrita para o Canva. Nessa parte da etapa de produção, as alunas do grupo 1 fizeram a diagramação do texto para a publicação, pensando na organização das informações, já que o texto precisava ser “passado para o lado”, em formato carrossel, na disposição dos elementos na página, além dos recursos visuais que iriam compor o texto final, considerando as características do Instagram como ambiente de circulação. A escolha da imagem de capa, por parte desse grupo, também foi um ponto importante nesse processo. Primeiramente, elas inseriram uma imagem de capa que retiraram da internet, que representava uma pessoa isolada com olhos em volta. Entretanto, em vez de utilizá-la diretamente na publicação, uma das integrantes do grupo, que possuía habilidades com pintura, produziu uma releitura da imagem original, recriando-a manualmente para compor a capa da postagem.

Em todos os grupos, o processo de construção dos textos extrapolou a elaboração do texto verbal, envolvendo também a integração de diferentes recursos semióticos e multimodais. À medida que os grupos concluíam a escrita no docs, passaram a integrar essa produção ao Canva, plataforma utilizada para a elaboração das publicações do Jornal Perspectiva. Nesse momento, os estudantes pesquisaram e selecionaram imagens relacionadas aos temas abordados, escolheram, em alguns casos, modelos disponibilizados pela própria plataforma e organizaram a composição das postagens. Nesse processo, mobilizaram estratégias de planejamento multimodal, articulando imagens, cores, e a disposição dos elementos de acordo com as características do Instagram.

Dessa forma, a produção passou a envolver a articulação entre as linguagens, evidenciando que a construção de sentidos ocorreu por meio da integração de diferentes recursos semióticos, característica dos multiletramentos (GNL, 1996; Rojo; Moura, 2012) e dialogando também com as especificidades da leitura plataformizada (Hissa, 2025) e hipermidiática (Santaella, 2014). A Figura 35 apresenta o ambiente do Canva, no qual as produções dos grupos eram compartilhadas comigo durante o processo de elaboração das postagens, possibilitando o acompanhamento das diferentes versões e das escolhas realizadas pelos estudantes ao longo da construção dos textos.



Figura 35 - Organização das produções dos grupos no Canva durante a elaboração das versões para



publicação.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Além da elaboração dos textos, os momentos finais do processo de produção também mobilizaram outras estratégias, especialmente aquelas relacionadas à forma de apresentação das produções. Nessa etapa, os grupos compartilharam suas versões já diagramadas no Canva e receberam sugestões dos colegas, que apontaram aspectos que poderiam ser aprimorados nas apresentações visuais. Isso revelou a mobilização de estratégias de revisão colaborativa e de negociação coletiva, nas quais os estudantes passaram a avaliar criticamente não apenas o próprio texto, mas também os dos demais grupos, discutindo e decidindo conjuntamente quais alterações seriam incorporadas antes da publicação.

Os estudantes também mobilizaram estratégias de planejamento multimodal, ao refletirem sobre elementos próprios da circulação do jornal no Instagram, como a escolha das cores, da capa e da padronização das postagens. A decisão de utilizar letras brancas em fundos de determinadas cores, por exemplo, demonstra que passaram a considerar aspectos de identidade visual do perfil, considerando que, em um texto destinado à circulação em um ambiente hipermidiático, que eles mesmos eram familiarizados, os recursos visuais também produzem sentidos. Essas escolhas dialogam com a concepção de hipermídia discutida por Santaella (2014), ao integrarem diferentes modos semióticos na composição das publicações. Da mesma forma, evidenciam uma preocupação com as especificidades da leitura plataformizada, discutidas por Hissa (2024), uma vez que os conteúdos publicados em plataformas digitais são organizados em frames que disputam a atenção do leitor no fluxo

contínuo do feed. Assim, ao planejarem coletivamente a identidade visual dessas publicações, os estudantes acabaram mobilizando estratégias para uma adequação de suas produções ao ambiente hipermidiático escolhido, considerando os suportes do Instagram, e também as suas experiências de leitura nessa plataforma. O registro do diário de campo apresentado na figura a seguir ilustra esse momento de negociação coletiva, mostrando meu relato perante as discussões sobre a padronização das postagens e a definição da identidade visual do jornal antes de sua publicação.

Figura 36 - Registro do diário de campo sobre a apresentação dos textos e a definição da identidade visual das postagens.

22/10- Apresentação dos textos.

No dia 22 nós demos início às apresentações dos textos para a turma. Os qu já estavam prontos apresentaram os textos já no projetor. Pareciam que estavam nervosos...foi interessante porque os colegas estavam bem atentos aos detalhes. Sugeriram bastante coisa no texto do grupo do [REDACTED] para ficar melhor. Alguns, como no [REDACTED] eles até sugeriram uma capa melhor, pra ficar como o da [REDACTED]. O grupo da [REDACTED] ainda não estava pronto também. Falamos sobre padronizar as cores para o insta, eles concordaram em deixar todos com letra branca em cima do azul e iam arrumar em casa depois para que ficasse pronto pra publicar...parece que gostaram daquele parecido com o G1, eles vão manter os modelos, mas arrumar as cores.

*Combinamos de seguir com as apresentações na outra aula.*

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A versão final do Grupo 2, apresentada abaixo, evidencia como essas decisões coletivas foram incorporadas às produções finais. Embora o grupo tenha adotado uma organização distinta daquela utilizada pelo Grupo 1, manteve a estrutura em formato de carrossel e preservou a identidade visual do jornal, respeitando as cores definidas coletivamente. As imagens selecionadas no Canva foram escolhidas em função da temática da reportagem, compondo a produção multimodal juntamente com o texto verbal. Além disso, o grupo sinalizou que a entrevista completa estaria disponível nos *stories*, explorando outro recurso da plataforma. Essas escolhas demonstram que os estudantes não apenas reproduziram um modelo previamente definido, mas mobilizaram estratégias de adequação da produção ao ambiente hipermidiático, preservando a identidade do jornal e, ao mesmo tempo, realizando escolhas coerentes com os objetivos comunicativos de sua publicação.

Figura 37- Versão final do texto do grupo 2.



Fonte: Jornal Perspectiva (2026).

A publicação do Grupo 3 também evidencia a incorporação dessas decisões coletivas. Assim como os demais grupos, os estudantes mantiveram a identidade visual do jornal, preservando a padronização das cores, a organização das informações em formato de carrossel e a sinalização da entrevista por meio de um ícone de áudio, indicando ao leitor a existência de um conteúdo complementar disponível na plataforma. Esse exemplo reforça que as estratégias de planejamento multimodal e de adequação ao ambiente hipermidiático foram mobilizadas por diferentes grupos durante a produção das publicações, ao mesmo tempo em que preservaram as decisões construídas coletivamente acerca dessa apresentação.

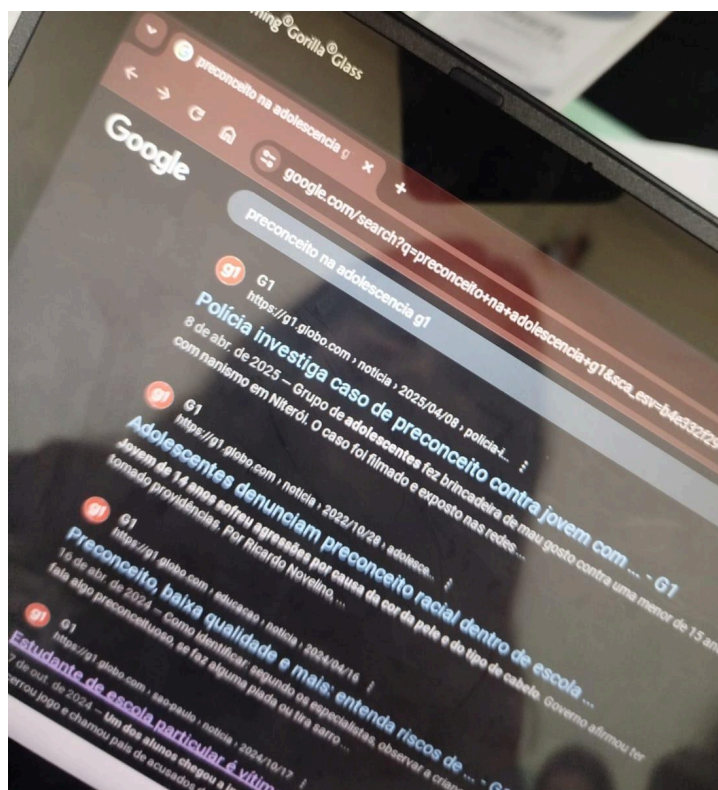
Figura 38 - Versão final do texto do grupo 3



Fonte: Jornal perspectiva (2026)

Embora a análise anterior tenha se concentrado na etapa final de elaboração das publicações, consideramos importante retomar um momento anterior do percurso desenvolvido pelos estudantes, correspondente à atividade de pesquisa de textos jornalísticos durante o reconhecimento da esfera de circulação desses textos. Nesta etapa, os alunos mobilizaram diferentes estratégias de pesquisa digital. Entre elas, destacou-se o uso de ferramentas de busca dentro de sites relacionados ao jornalismo, como a utilização da lupa ou da aba “pesquisar”, além da realização de buscas no Google por meio da combinação de palavras-chave, como “preconceito na adolescência” associadas a nomes de veículos de comunicação, como o G1. Abaixo, há uma fotografia registrada durante essas atividades, na qual é possível observar esse processo em prática: a pesquisa realizada tanto em sites quanto no Google, com o uso do comando “preconceito na adolescência G1”. A partir dessa estratégia de pesquisa, os alunos deste grupo foram refinando os resultados, filtrando os textos de interesse e analisando a temática conforme o direcionamento que deram. A imagem evidencia, portanto, esse caminho como ferramenta central no processo de produção.

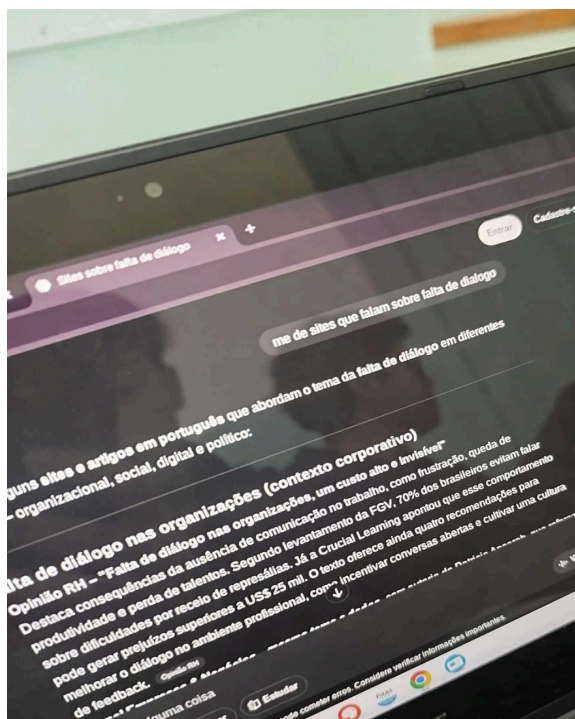
Figura 39 – Pesquisa realizada no Google com as palavras-chave.



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ainda nesta etapa de busca por textos jornalísticos, também foi registrado o uso do ChatGPT como estratégia inicial de pesquisa. A Figura 40 apresenta o momento em que um dos grupos utilizou a ferramenta, digitando a solicitação “me dê sites que falam sobre falta de diálogo”.

Figura 40 – Pesquisa realizada por aluno no ChatGPT solicitando indicação de sites.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Esse registro mostra que, além das ferramentas de busca mais “tradicionais”, como o Google, os alunos também recorreram à IAGen para encontrar possíveis fontes de informação. Ao analisar esse uso, percebe-se que não se trata apenas de uma nova ferramenta, mas de uma nova forma de pesquisar. Os alunos passam a interagir com a IAGen, fazendo perguntas e recebendo sugestões, o que muda também a maneira como buscam informações. Nesse sentido, Castro *et al.* (2024) explicam que as práticas de letramento com o uso da IA envolvem processos mais interativos e interpretativos. Assim, ao utilizarem o ChatGPT como ponto de partida, os alunos passam a tratá-lo como uma espécie de interlocutor, que responde às suas solicitações, indica caminhos e contribui para a construção de sentidos durante a pesquisa.

Dando continuidade à análise, o momento de retomada do formulário inicial, antes do início das produções, mostrou-se fundamental para a escolha dos temas pela maioria dos grupos. No caso do grupo em questão, essa retomada não foi apenas um momento de revisão, mas se configurou como uma estratégia de produção, na medida em que os estudantes partiram das respostas do questionário para definir o tema de seu texto. Essa escolha

contribuiu significativamente para o processo de escrita, pois permitiu que os alunos retomassem problemáticas que eles próprios haviam indicado anteriormente como relevantes. Assim, o questionário deixou de ser apenas um instrumento diagnóstico e passou a orientar efetivamente a construção da proposta de produção textual.

| GRUPO 1 -grupo focal 1<br>(9:53- 10:52)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Eu: Como vocês decidiram esse tema da produção e por quê? Assim... como foi decidido o tema entre vocês e por que escolheram esse tema?</i></p> <p><i>Rede: Assim, tu fez um formulário que era pra gente, né? Depois tu passou as respostas (quando apresentei no projetor).</i></p> <p><i>Eu: Ah, o primeiro formulário, tá. Sim, a partir da diagnóstica.</i></p> <p><i>Rede: Isso. Aí, lendo, eu já sabia queo da M era da M... porque eu conheço ela. E é um tema que eu acho bem legal: ansiedade e depressão, coisa que está sendo, não só agora, mas como agora tem diagnóstico, fica mais fácil de saber. E eu acho que a fobia social, em geral, é um tema bem legal de explorar, tanto pra conhecer quanto pra explorar.</i></p> <p><i>Eu: E aí as três concordaram com isso?</i></p> <p><i>Autoestima: Sim.</i></p> |

Observa-se que, ao adotar essa estratégia, o grupo evitou uma definição temática aleatória ou imposta, ocorre em muitas propostas de livros didáticos. Em vez disso, o tema foi construído de forma coletiva, com base nas vozes, interesses e inquietações das próprias alunas. Esse movimento evidenciou uma mudança importante: as estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a atuar de forma mais ativa na construção do próprio processo de escrita.

Ao justificarem a escolha por abordar questões como ansiedade e fobia social, as alunas evidenciaram uma preocupação em tratar de temas socialmente relevantes para elas, mencionando ainda que houve concordância entre as integrantes do grupo para a definição do assunto. Desse modo, as falas que seguem ilustram como a retomada do formulário diagnóstico funcionou como estratégia de ponto de partida para o planejamento da produção.

Além disso, o grupo ainda mencionou, conforme o excerto seguir, a etapa inicial de leitura e pesquisa de textos, na qual as alunas investigaram o uso do celular e sua relação com a saúde mental. Foi possível perceber uma relação entre essa atividade e a definição da



temática escolhida para a produção do texto a ser publicado, uma vez que o tema desenvolvido dialogava com o que foi pesquisado pelo grupo nas etapas anteriores.

GRUPO 1 - grupo focal 1  
(11:16- 12:11)

*Autoestima: Tanto que eu, a A e a M no outro de ler (referindo-se à etapa de pesquisa de textos), a gente fez sobre o uso de celular, “por que os alunos com problemas mentais ficam mais tempo no celular” (falando da pesquisa delas). E eu acho que isso também entra muito no nosso trabalho de agora, porque a gente está fazendo tipo assim, a gente fala sobre rede social...*

*Eu: Ah, isso tem a ver com o tema que vocês pesquisaram, né?*

*Autoestima: Eles encontram várias interações virtuais. A gente também vai pôr isso no nosso trabalho. E tipo assim, eu ia falar alguma coisa e esqueci... Tipo assim, eu acho muito legal que a gente também dá uma pauta sobre a visão dos outros, nessa visão, também acho legal de perguntar isso pra psicóloga. Porque assim, às vezes os pais de adolescentes só dão importância porque eles perdem o filho pra depressão.*

*(...)*

*Rede: Ou às vezes a pessoa mascara também porque chega a não enxergar. Então reconhecer, entender e levar a sério.*

*Autoestima: A gente tava no setembro amarelo também quando a gente escolheu.*

Nesse sentido, a relação entre a escolha da temática e a reportagem anteriormente pesquisada pelo grupo pode ser compreendida na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, conforme Tilio (2021), que, como vimos em discussões nesta análise, organiza a partir de dois eixos: a prática situada e a prática transformadora. Trata-se de um tema que já circulava no universo das estudantes, algo sobre o qual elas já ouviam falar, que reconheciam em suas vivências e que, de alguma forma, já fazia parte de suas preocupações e repertórios. Assim, a escolha não ocorreu de forma aleatória, mas foi orientada por interesses previamente identificados como significativos para elas. No entanto, o processo não se limita a essa ancoragem inicial. É justamente no desdobramento dessas vivências que se evidencia a prática transformadora. As alunas não permaneceram apenas no lugar de quem escuta, comenta ou reproduz informações sobre temas como ansiedade e fobia social. Ao contrário, elas avançaram nesse percurso, apropriando-se desses conhecimentos para redesenhá-los a partir de suas próprias perspectivas. O formulário inicial, a leitura e a pesquisa realizadas



anteriormente funcionaram como um ponto de partida, oferecendo informações iniciais que foram, posteriormente, ampliadas, questionadas e reelaboradas. Esse movimento se materializa, por exemplo, na elaboração de entrevistas com uma psicóloga e na coleta de dados com adolescentes de outras turmas da escola, ações que evidenciam o papel ativo dessas estudantes na construção do conhecimento. Elas deixam de apenas acessar informações para também produzi-las, investigá-las e organizá-las em função de um propósito comunicativo.

Nesse sentido, observa-se uma mudança significativa de posição, onde as estudantes passam de consumidoras de conteúdos para autoras que interpretam e produzem sentidos. Ao produzirem o texto, elas não apenas retomam o que já sabiam ou haviam pesquisado, mas ressignificam essas informações, articulando-as com suas experiências e com os dados que elas mesmas produziram. Esse processo de autoria, investigação e reconstrução de sentidos reforça a experiência da prática transformadora. Assim, o texto final produzido pelo grupo não é apenas resultado de uma atividade escolar, mas a expressão de um percurso em que as alunas se envolveram ativamente, pesquisaram, questionaram, dialogaram e produziram conhecimento. É nesse movimento de partir do vivido, investigar e, por fim, transformar esse saber em produção própria que se concretiza a potência dos multiletramentos, evidenciando essa produção como prática social significativa, na qual elas possuem um compromisso com esse público que vai ler o texto.

Como a turma ainda se encontrava na fase de planejamento da produção durante os primeiros grupos focais, buscou-se compreender de que modo as estudantes organizavam suas ideias, definiam escolhas e antecipavam possibilidades na construção dos textos, especialmente considerando que o produto final seria destinado a um ambiente hipermidiático, como o Instagram. Nesse contexto, o excerto a seguir mostra um momento em que as alunas refletem sobre as linguagens que poderiam compor o trabalho e sobre as possibilidades e limitações do processo de produção.

GRUPO 1 - grupo focal 1  
(áudio 2- 8:08- 8:56)

*Eu: Além do texto escrito que vocês vão fazer depois, vocês estão pensando em incluir outros tipos de linguagem no trabalho, como áudio, vídeo, alguma outra coisa?*

*Rede: A gente vai botar a reportagem, a entrevista em vídeo. A gente ia fazer uma entrevista em texto com pessoas que já sofreram isso, mas eu acho que a gente não vai conseguir, porque tem muita coisa e acho que não vai ter tempo também (...)E também vai ser a entrevista em vídeo (com a psicóloga) , a porcentagem da pesquisa que a gente fez e as entrevistas faladas.*

*Rotina: Até pra ficar coisas diferentes.*

Com base no excerto acima, entende-se que, entre as estratégias mobilizadas pelas estudantes, esteve presente o planejamento de uma organização multimodal para o produto final. Tal escolha implicou um processo mais demorado de organização e tomada de decisões, o que pode ser observado no fato de esse ter sido um dos grupos que mais levou tempo para concluir e entregar a produção para publicação. Esse movimento se justifica pelas escolhas realizadas em relação às etapas que antecederam a versão final, como a realização de entrevista com uma psicóloga e a aplicação de questionários em diferentes turmas da escola, com o objetivo de coletar dados para a composição do texto, evidenciando a articulação de diferentes modos de construção de sentido.

Esse processo evidencia valorização de diferentes modos de construção de sentido e a mobilização da multisssemiose, em consonância com as discussões de Segundo Rojo e Moura (2012), que defendem que os multiletramentos envolvem a articulação entre diversidade cultural e multisssemiose, demandando práticas que ampliem as formas de leitura e produção de textos. Além disso, ao projetarem a produção para um ambiente para o Instagram, as estudantes demonstram reconhecer as especificidades desses gêneros digitais, nos quais diferentes linguagens se integram, o que dialoga com o que afirmam Aneleto e Oliveira (2019), ao destacarem que a pedagogia dos multiletramentos tem como finalidade possibilitar a construção de significados de forma crítica em textos de variadas culturas, especialmente aqueles que circulam no ciberespaço. Assim, as escolhas do grupo evidenciam uma inserção em práticas sociais contemporâneas de linguagem, nas quais a produção textual envolve também a capacidade de articular múltiplas semioses.

O Grupo 3 foi um dos grupos em que, ao longo de todo o processo, percebeu-se uma boa divisão das tarefas entre as integrantes. Durante o grupo focal realizado na etapa de produção, as estudantes mencionaram que elaboraram uma estratégia de organização das

atividades, considerando as facilidades e habilidades de cada integrante do grupo. O excerto a seguir evidencia como essa divisão foi estruturada pelas alunas.

| GRUPO 3 - grupo focal 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Eu: Como está sendo a produção do texto em grupo? Como é que tá sendo produzir em grupo, assim, em trio?</i></p> <p><i>Atenção: Todo mundo tá colaborando.</i></p> <p><i>Eu: E vocês estão... como é que vocês estão dividindo as tarefas, assim, pra cada um?</i></p> <p><i>Tela: A gente dividiu que a A ia cuidar da edição, eu ia cuidar das entrevistas e a L ia mais... é... da revisão, português, essas coisas.</i></p> <p><i>Eu: E todo mundo consegue contribuir. Eu vejo vocês trabalhando em aula, assim...</i></p> <p><i>Tela: E eu acho que a gente tem dividido assim, dentro do que a gente mais tem facilidade, cada uma.</i></p> |

Essa organização ficou evidente também nas atividades desenvolvidas no laboratório de informática, nas quais eram visíveis a distribuição das funções e o trabalho colaborativo entre as integrantes. A seguir, apresento um trecho do meu diário de campo, no qual pontuo a minha observação em relação ao grupo, além de um registro fotográfico desse momento, no qual as integrantes do grupo aparecem desenvolvendo a atividade de forma colaborativa na aula.

Figura 41 – Trecho do diário de campo com registro das observações sobre a organização e divisão de tarefas do grupo.

O grupo da A, da A2 e da L estava ainda no drive ajustando os textos. Todo o tempo eu vi elas construindo o texto em grupo. Elas dividiram as tarefas. E a A, em um momento, começou a auxiliar a Au no processo de produção do texto. Ela falava, em relação aos parágrafos: "Escreve o que tu pesquisar sobre o tema. Não te preocupa com a ortografia, depois a gente vai ajustar. Escreve do teu jeitinho que está tudo bem.". Aí eu perguntei o que elas estavam fazendo, e elas me disseram que a Au estava escrevendo o terceiro parágrafo. Cada uma estava fazendo o seu parágrafo, e a A o tempo inteiro dando esse auxílio para a ■■■

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A dinâmica adotada pelo Grupo 3 também pode ser compreendida à luz da concepção de trabalho colaborativo proposta por Pinheiro (2013), segundo a qual esse tipo de organização pode envolver contribuições individuais orientadas por objetivos comuns e sustentadas pela interação entre os participantes. Nesse caso, observa-se que, embora tenha havido uma divisão inicial de tarefas com base nas habilidades das integrantes, essa organização não se restringiu à realização de atividades de forma isolada por cada uma.

| Grupo 3- grupo focal final (2:30 - 4:04)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Eu: Como foi trabalhar coletivamente? Antes eu falei com vocês sobre isso, mas vocês estavam construindo o texto. Agora, no final, depois do Canva, edição, enfim... Como foi trabalhar coletivamente na produção dos textos, tanto verbais quanto não verbais... vídeo, imagem, tudo? E o que vocês consideram desafiador e benéfico nesse processo? Como foi trabalhar coletivamente? Essa é a pergunta.</i></p> <p><i>Atenção: Foi muita coisa para fazer e sempre parecia que faltava alguma coisa e aí demorava pra fazer aquela coisa e tal.... às vezes demorava para conseguir fazer o que precisava.</i></p> <p><i>Tela: Eu dei uma travada naquela entrevista com a minha mãe, tanto que a entrevista não saiu, né? Não rolou. E eu acho que isso ficou como uma culpa meio pesada.</i></p> <p><i>Atenção: Cada uma tinha suas ideias, então era juntar todas elas. Às vezes faltava uma parte para fazer outra, e não dava para fazer sozinha.</i></p> <p><i>Tela: Mas, foi bom trabalhar em grupo. Teve essa questão de alguém não cumprir ou de</i></p> |

*ficar esperando alguma coisa, mas a gente conseguiu se entender.*

*Eu: Eu lembro que uma estava no computador e a outra dizia: 'Faz o que vier na cabeça no parágrafo, não se preocupa com o erro ortográfico, depois a gente arruma'. Isso aconteceu bastante no de vocês. Vocês acham que ajudou?*

*Atenção: Sim, uma escrevia, a outra corrigia, outra ajustava a concordância com o resto do texto, assim.*

*Tela: A gente primeiro fez os parágrafos separados e depois juntou tudo para ver se fazia sentido.*

O excerto acima sugere que a escrita coletiva do grupo foi marcada tanto por desafios quanto por estratégias de organização entre as estudantes. As falas delas revelam a complexidade do processo, especialmente no que diz respeito à articulação das diferentes ideias. A dificuldade em “juntar todas as ideias” e a necessidade de esperar o andamento do trabalho da outra indicam que a escrita colaborativa necessitou de negociação constante e construção conjunta, não sendo um processo individual.

Conforme evidenciado nas falas das estudantes e nas observações do diário de campo, as alunas precisaram constantemente articular suas ideias e contribuições, favorecendo a construção conjunta de sentidos. Nesse processo, a escrita colaborativa ultrapassa a simples divisão de tarefas, sendo compreendida como um processo de negociação de sentidos que resulta na construção de um texto integrado, e não na mera soma de partes (Ruiz *et al.*, 2024). Ao mesmo tempo, observa-se o desenvolvimento de estratégias como a escrita inicial sem preocupação com a correção formal, seguida de uma revisão coletiva, na qual cada integrante assume um papel complementar, onde uma escreve, outra revisa e outra ajusta o texto. Esse movimento evidencia um processo de interação contínua e de construção colaborativa, marcado pela articulação entre diferentes vozes na produção de um texto único. Esse processo também pode ser observado na Figura 42, que ilustra o momento em que as três integrantes do grupo desenvolvem conjuntamente a produção do texto, evidenciando, na prática, a interação, a divisão de funções e a construção coletiva do texto.

Figura 42 – Alunas do grupo 3 realizando a atividade de produção textual no laboratório de informática.



. Fonte: dados da pesquisa (2025)

Na próxima e última seção de análise, serão discutidas as potencialidades e os riscos relacionados ao uso das tecnologias digitais nesse processo de produção, a partir da análise dos grupos focais realizados com os alunos e dos registros produzidos durante as atividades, incluindo registros realizados ao longo do desenvolvimento dos textos. Busca-se compreender de que maneira essas ferramentas influenciaram a participação dos estudantes, a construção dos textos e as experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo da intervenção.

### **5.3 “Foi fundamental pra fazer tudo”: potencialidades e riscos do uso das tecnologias na produção de textos**

Esta seção tem como objetivo analisar as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias digitais no processo de produção dos textos jornalísticos desenvolvidos pelos estudantes. A partir dos dados gerados nos grupos focais, registros de observações do desenvolvimento das produções dos alunos e diário de campo, buscamos compreender de que modo diferentes recursos tecnológicos foram mobilizados ao longo do projeto. Nesse contexto, a análise foca não apenas os usos dessas tecnologias, mas também as percepções dos próprios estudantes sobre suas implicações para a construção do texto sugerindo um processo reflexivo e situado no âmbito das práticas de multiletramentos.

Durante o percurso do projeto, as interações dos estudantes com as tecnologias digitais evidenciaram não apenas o uso dessas ferramentas, mas também seu potencial como apoio aos processos de planejamento, tomadas de decisões, sugestões de melhoria e revisões finais. Recursos como pesquisas da internet, Canva, aplicativos de edição dos próprios celulares,

além de ferramentas de IAGen, como ChatGPT estiveram presentes desde a parte de leitura e pesquisa de textos, até a publicação dos trabalhos no Instagram. Dessa forma, as tecnologias foram importantes mediadoras do processo de escrita e de construção dos textos jornalísticos neste projeto.

Como já mencionado, entre as diferentes tecnologias mobilizadas pelos estudantes ao longo do percurso deste projeto, as ferramentas de IAGen passaram a ocupar um lugar importante nas práticas de planejamento e produção textual do projeto. Nesse contexto, o ChatGPT destacou-se como um recurso utilizado pelos grupos em diferentes momentos do processo. No grupo focal apresentado a seguir, realizado com o grupo 1, as estudantes relataram a forma como recorreram ao ChatGPT na fase de planejamento do texto.

| GRUPO 1- grupo focal 1<br>4:24 - 5:39                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Eu: Como vocês usam as tecnologias nessa produção? Ou vão usar, né? O que que vocês pretendem usar, pensam, enfim. Vocês estão gravando, né? Já é um uso. Tá, que mais?</i></p> <p><i>Rede: Eu uso ChatGPT para tudo, ele me ajuda em tudo.</i></p> <p><i>Rotina: As questões, ele deu (referindo-se às questões de um questionário que as alunas estavam planejando para o texto). ...</i></p> <p><i>Eu: Vocês avaliaram em algum momento? O que seria relevante...</i></p> <p><i>Rede: Ele me fez, eu pedi para ele. E ele fez várias. Tinha uns totalmente desnecessários. Aí eu falei assim: “ó, vamos fazer uma seleção”. Aí eu botei tipo todas essas perguntas no Word e mandei para as gurias. Falei: “ó, vamos decidir”. Aí eles falaram: “ah, vamos botar três de cada e seis, que é o que a gente quer fazer, focar, que é o... interações virtuais”.</i></p> <p><i>Rede: E do questionário que a gente fez, que a gente saiu nas salas, ele até formatou pra mim.</i></p> <p><i>Autoestima: A gente pensou tipo assim, no título de vários portais, não é um título que fala dos assuntos, tipo depressão, ansiedade. Falei: “não, não tem um título mais criativo?”. A gente também pegou de lá.</i></p> |

No trecho, observamos que o celular já era uma tecnologia que apresentava grande potencial no trabalho, uma vez que as alunas já estavam no processo de gravação da entrevista, assim como ocorreu em outros trabalhos desenvolvidos. Além disso, a IAGen foi utilizada como ferramenta de apoio no processo de criação, como na elaboração dos questionários que esse grupo aplicou em outras turmas. Quando a aluna afirma que o

ChatGPT fez várias perguntas e que algumas eram desnecessárias, entende-se que a IAGen foi submetida, pelo grupo, a um processo de avaliação das sugestões geradas pela ferramenta. Dessa forma, pode-se explicitar que essa tecnologia apresentou potencialidades tanto como ferramenta de registro, por meio do uso do celular, quanto como ponto de partida para a construção de perguntas com o uso do ChatGPT. No entanto, essas perguntas não foram consideradas, em um primeiro momento, como decisões finais sobre o que seria incorporado ao trabalho, havendo um processo de reflexão antes de sua utilização. Isso revela que as estudantes não apenas utilizaram a IAGen como aliada, mas exerceram uma postura ativa diante dela, analisando e reformulando as informações geradas.

Além disso, é possível compreender a interação com a IAGen também como uma prática de leitura e reflexão, pois, ao entrar em contato com diferentes propostas, os estudantes leem, interpretam, avaliam e ressignificam as informações, mobilizando habilidades fundamentais para o processo de produção textual. Essa compreensão se harmoniza com as contribuições de Montenegro *et al.* (2025), ao apontarem que a utilização da IAGen em produções textuais colaborativas pode contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica de estudantes e professores, além de favorecer a construção de novas narrativas. Tal perspectiva evidencia que o uso da IAGen, quando mediado criticamente, não substitui a atuação humana, mas a potencializa. Nesse sentido, entende-se que a criticidade, nesse contexto, manifesta-se justamente na capacidade de tomar decisões a partir do que a IAGen devolve, selecionando e ajustando as sugestões conforme os objetivos do grupo. Assim, a IAGen pode atuar como uma ferramenta que amplia as possibilidades de produção, desde que utilizada com criticidade, responsabilidade e também com a mediação do professor.

GRUPO 2- grupo focal 1  
(15:12- 16:26)

*Eu: E o que vocês acham que pode ser bom e ruim nesse uso da IA? O que que vocês acham que é bom e o que que vocês acham que é ruim?*

*Ritmo: O ChatGPT, ele muda muita coisa em que não precisa e ele exagera muito nas coisas. Ele faz coisas que, de vez em quando, tem vezes que não é na nossa visão do que a gente quer.*

*(...)*

*Melodia: Quando, por esse excesso...então a gente fica perdendo essa autonomia nossa. Então, é... não sei. Acho que esse é o ruim. Mas o bom é que realmente ajuda, tipo com palavras, sinônimos da palavra. Tipo assim: “essa palavra não ficou tão boa, vamos ver*



*outra”. Porque foi isso que a gente realmente fez: “essa palavra não ficou boa, vamos ver”. (...) Então eu acho que é isso. Ele ajuda, mas também não ajuda tanto, porque tem essa dependência.*

*Eu: Conseguem enxergar isso? (falando da dependência)*

*Ritmo: Sim.*

Nesse excerto do grupo focal realizado com o grupo 2, podemos identificar de forma mais explícita as potencialidades e riscos das tecnologias a partir das percepções dos estudantes. Quando L afirma que *“ele muda muita coisa em que não precisa e ele exagera muito nas coisas”*, sugere-se que o grupo fez uma leitura crítica do que foi gerado a partir das solicitações que eles fizeram à ferramenta. Nesse contexto, eles mesmos acabam reconhecendo que nem sempre a IA correspondeu às intenções do grupo. Ao mesmo tempo, a fala de V. W aponta para um risco importante, relacionado à possível perda de autonomia, ao mencionar que *“a gente fica perdendo essa autonomia nossa”*. Porém, o risco não aparece de forma predominante, uma vez que eles reconhecem que a ferramenta dá suporte na escolha de sinônimos e revisão de texto. Isso revela que eles utilizaram a IAGen, reconhecendo os seus riscos, mas também mobilizaram a ferramenta como suporte no processo de escrita. Já no trecho do grupo 3, que apresentaremos em seguida, as falas dos estudantes mostram o uso das tecnologias na busca por informações através de sites e também o apoio da IAGen para revisão linguística, ao mesmo tempo em que apontam reflexões sobre possíveis limites e consequências desse uso.

GRUPO 3 - grupo focal 1  
(11:35- 13:46)

*Eu: Tá, onde vocês estão buscando fontes para produzir o texto?*

*Atenção: Em vários sites. Enquanto ela estava escrevendo as perguntas da entrevista, eu e a Tela a gente estava lendo, tipo, diferentes sites. Então, copiando o link ali direitinho.*

*Eu: Tá. E são sites confiáveis? Estão cuidando disso?*

*Atenção: Sim.*

*Eu: Como vocês usam as tecnologias, então, dentro do que a gente tem até então na produção? Como é que vocês estão usando isso? O que que vocês estão usando de recursos?*

*Tela: Inteligência artificial.*

*Eu: Pra quê?*

*Tela: Eu uso sempre pra erro de português mesmo, porque às vezes eu me complico.*

*Eu: Certo. O Drive, usam, né? Por enquanto entrou alguma outra coisa?*

*Atenção: Não, só o site.*

*Eu: Já pensaram em usar alguma ferramenta dentro de inteligência artificial para planejar ou escrever, dentro do projeto (produção)?*

*Atenção: Eu acho que isso é meio hipócrita a gente usar, já que a gente tá falando das consequências, né?*

*Eu: Ah, e o trabalho de vocês tem a ver com as consequências sobre isso, é verdade.*

*Distração: Estamos usando pra corrigir.*

*(...)*

*Eu: Ah, o que vocês acham que pode ser bom ou ruim no uso dessas ferramentas todas? Pode ser muito bom? O que pode ser ruim? Até porque o trabalho de vocês fala sobre isso, né?*

*Tela: Eu li uma matéria falando que o uso excessivo pode fazer com que a pessoa perca a habilidade de escrever e de, tipo, ter pensamento crítico. Aí isso pode complicar na hora da escrita.*

*Distração: Pode ser também porque ele pode estar certo e dar uma resposta errada. Nem sempre ele tá certo.*

*Tela: Sim.*

Conforme o trecho acima, o grupo 3 afirma utilizar as ferramentas de busca em sites jornalísticos, que desempenharam um papel importante de suporte à produção, especialmente, neste caso, no processo de levantamento de informações para a escrita do texto. O grupo relata a leitura de diferentes sites e o cuidado com a confiabilidade das páginas, o que evidencia uma prática de pesquisa integrada com a produção, bem como uma preocupação com a veracidade das informações, explicitada quando afirmam que estão atentas à confiabilidade das fontes consultadas.

Além disso, no caso deste grupo, a IA é mobilizada de forma pontual, principalmente como ferramenta de correção linguística, sendo utilizada para auxiliar em aspectos relacionados à norma padrão, e não para a elaboração do conteúdo do texto. Desse modo, a IAGen assumiu um papel de coparticipante no processo de escrita, contribuindo para o

aperfeiçoamento linguístico dos textos, sem substituir os estudantes na elaboração de seu conteúdo (Montenegro *et al.*, 2025).

Destacamos, ainda, a postura reflexiva do grupo ao reconhecer que utilizar a IAGen para planejar ou escrever o texto poderia ser incoerente com o próprio tema abordado, que discutia as consequências do uso dessas tecnologias. Essa compreensão evidencia um nível de consciência crítica construído ao longo do processo de leitura e pesquisa, uma vez que uma das estudantes relatou ter lido uma matéria sobre os impactos do uso excessivo da IAGen. Desse modo, a leitura, a busca por informações e o uso das tecnologias articularam-se de forma integrada, favorecendo não apenas a produção textual, mas também a construção de reflexões críticas sobre o tema desenvolvido pelo grupo.

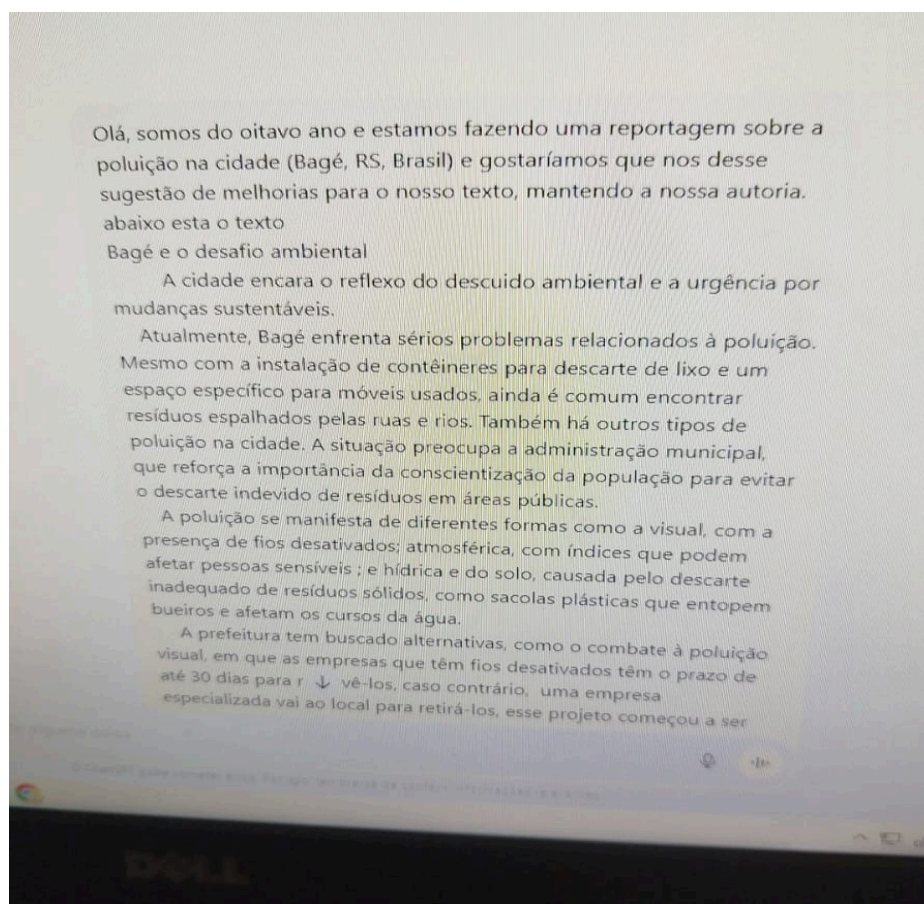
Ainda sobre as potencialidades do uso da IAGen no projeto, destaca-se o uso do ChatGPT durante o planejamento e a finalização dos textos. Desde o início, falei para os alunos que a ferramenta seria utilizada para solicitar sugestões de melhoria textual, especialmente porque, ao longo do processo, eles demonstraram recorrente preocupação com as correções, com os erros gramaticais e com as escolhas linguísticas de modo geral, aspectos que costumam também gerar insegurança nas produções textuais. Assim, foi acordado com os grupos, desde o início, que a IAGen seria acionada após o texto ser considerado pronto pelo próprio grupo, a fim de auxiliar na revisão e sugerir possíveis melhorias.

Nos momentos em que falávamos desse uso do ChatGPT como ferramenta de apoio, também foram discutidos com os estudantes os comandos (prompts) e solicitações feitas à ferramenta, enfatizando a importância de pedir que a IA preservasse a autoria, evitando alterações excessivas que descaracterizassem o que havia sido construído pelos alunos. Quando iniciamos as produções dos textos para a publicação no laboratório de informática, cada grupo utilizou um computador, e, em muitos casos, com cada aluno tendo acesso individual ao equipamento, o que favoreceu o processo de escrita e revisão dos textos. Essas orientações durante as produções também se relaciona às discussões de Lima (2025) sobre os riscos da dependência tecnológica e da perda de autonomia crítica dos estudantes. Ao utilizar a estratégia de incentivar que os grupos utilizassem a IAGen como ferramenta de apoio à revisão dos textos, solicitando a preservação das escolhas já construídas pelos alunos, buscou-se evitar uma relação apenas passiva com a ferramenta, favorecendo práticas mais conscientes de produção escrita.

Na fatura a seguir, é possível observar um dos alunos do grupo 6, enquanto realizava uma solicitação ao ChatGPT, buscando apoio para revisar e aprimorar o texto produzido pelo grupo. Na mensagem enviada, o estudante se apresenta como integrante do oitavo ano e

explica que estão desenvolvendo reportagens e notícias, solicitando sugestões de melhorias, mas ressaltando que a ferramenta deveria preservar a autoria do texto, sem realizar alterações que descaracterizassem a produção original. A fotografia, que foi tirada exatamente no momento em que o aluno fazia essa consulta, evidencia a potencialidade da IAGen como ferramenta de apoio ao processo de escrita.

Figura 43 – Solicitação de sugestões de melhoria para o texto ao ChatGPT.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Observou-se, nesse contexto, não apenas o potencial da ferramenta como apoio à revisão textual, mas também como um recurso de otimização do tempo no que se refere à revisão. Além disso, foi possível observar o processo avaliativo realizado pelos próprios alunos, que analisavam as sugestões oferecidas pela ferramenta, decidindo coletivamente se as adotariam ou não, evidenciando uma postura ativa e reflexiva diante das respostas geradas pela IAGen. Tais ações podem ser compreendidas como uma aproximação da noção de

“aprendizagem de letramento cibernético” proposta por Castro, Kalantzis e Cope (2024, p. 51), na medida em que a tecnologia passa a integrar práticas colaborativas de escrita na construção de sentidos. Nessa dinâmica, a IAGen também passou a compor as PCE desenvolvidas pelo grupo, participando do processo de aperfeiçoamento textual como coadjuvante nesse processo, especialmente no auxílio da revisão e melhorias do texto (Ruiz *et al.*, 2024).

Destacamos, ainda, que o processo de formular os prompts e analisar as respostas geradas pela ferramenta evidencia que os estudantes permaneceram como os principais responsáveis pelas decisões ao longo do desenvolvimento da escrita. Coube ao grupo definir as solicitações dirigidas à IAGen, como pedir sugestões de melhoria que preservassem a autoria do texto, bem como avaliar as respostas apresentadas, decidindo quais contribuições seriam incorporadas à versão final. Assim, embora a IAGen tenha integrado o processo de escrita, prevaleceu a intervenção humana ao longo de todo esse percurso, corroborando as reflexões de Montenegro *et al.* (2025).

Ainda sobre as potencialidades do uso das tecnologias no projeto, vale destacar a utilização do celular como ferramenta pedagógica, especialmente na gravação e edição dos vídeos que integraram os trabalhos. A maioria dos textos produzidos pelos grupos contou com entrevistas em formato de vídeo ou áudio, articuladas ao texto verbal e às imagens publicadas no Instagram criado. Mais do que evidenciar a integração de diferentes linguagens, essas produções caracterizam-se como hipermidiáticas, uma vez que articulam diferentes recursos semióticos em um ambiente digital de circulação (Santaella, 2014). É importante ressaltar que, para disponibilizar as entrevistas em vídeo na íntegra, foi necessário organizá-las em *stories* destacados, reunidos na aba "Matérias", e inserir, nas legendas das publicações, indicações que direcionavam o leitor a esse conteúdo. Além disso, os estudantes recorreram a elementos visuais, como o ícone de uma caixa de som, para sinalizar a existência de áudios ou vídeos vinculados à reportagem, adaptando a organização das informações às formas de comunicação características do Instagram.

A Figura 44 ilustra essas escolhas de organização da informação. Observa-se que a postagem reúne texto verbal, elementos visuais e um ícone de alto-falante, que sinaliza ao leitor a existência de um conteúdo em áudio relacionado à reportagem. Além disso, a indicação "Entrevista com a psicóloga", acompanhada de um link, direciona o leitor aos *stories* destacados, onde a entrevista completa foi disponibilizada. Essas escolhas demonstram que foi necessário adaptar a publicação às funcionalidades do Instagram, distribuindo as informações entre diferentes recursos da plataforma para possibilitar o acesso ao conteúdo.

Desse modo, o leitor desses textos precisa navegar entre a postagem, e os links complementares, características alinhadas à hipermídia (Santaella, 2014).

Figura 44- Exemplo de postagem produzida pelos estudantes com integração de recursos hipermidiáticos



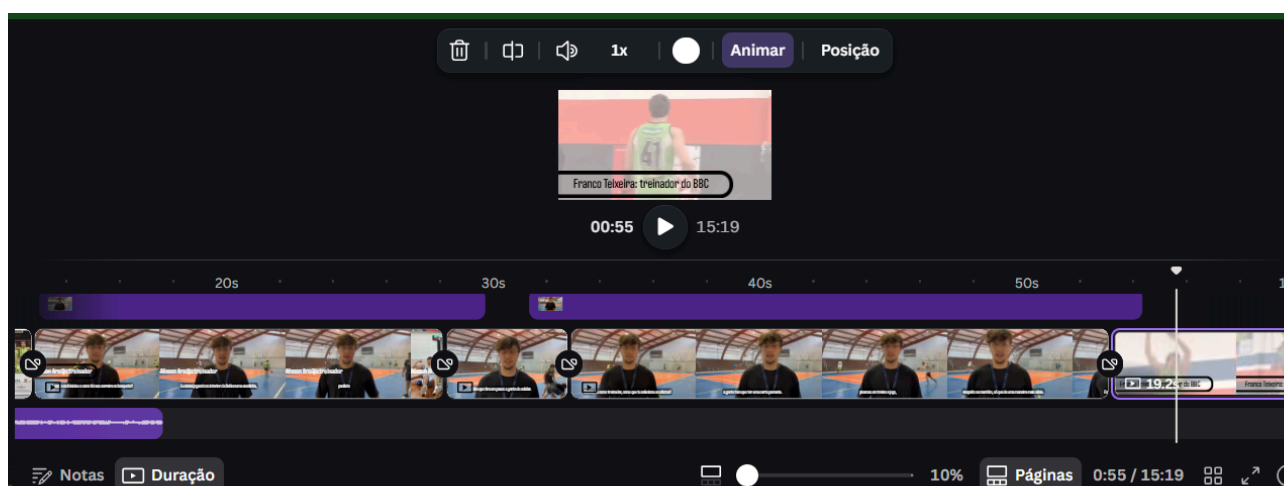
Fonte: Captura de tela do perfil @jornalperspectiva8 no Instagram (2025)

Por outro lado, o grupo 4, por exemplo, optou por realizar todo o texto em formato audiovisual, utilizando predominantemente o Canva para a edição dos vídeos. Nesse grupo,

embora um dos integrantes demonstrasse maior domínio da ferramenta, os demais participaram ativamente do processo, auxiliando na edição ao longo das aulas no laboratório de informática. As tarefas foram bem distribuídas entre os integrantes, com alguns responsáveis pelas entrevistas e outros pela edição, o que favoreceu o trabalho colaborativo deles. Além desse grupo, outros também se organizaram de modo semelhante, utilizando o celular tanto para a gravação quanto para a edição dos vídeos. Dessa forma, nota-se a presença da multimodalidade nas produções dos estudantes, pois diferentes linguagens foram utilizadas na construção dos textos.

Assim, a tecnologia utilizada, como o Canva e os aplicativos de edição dos celulares, foi amplamente mobilizada no projeto, sendo fundamental para a incorporação da multimodalidade aos textos produzidos, o que também evidencia práticas relacionadas aos multiletramentos, especialmente no que diz respeito à multiplicidade semiótica envolvida na construção dos textos “por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 13). A seguir, apresenta-se uma captura de tela realizada durante o projeto que ilustra o processo de edição realizado por esse grupo na produção do texto predominantemente em formato de vídeo.

Figura 45– Tela do Canva utilizada pelos alunos durante o processo de edição dos vídeos que integraram as reportagens produzidas no projeto.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

No trecho do grupo focal que apresentamos a seguir, observamos que os próprios estudantes desse mesmo grupo reconheceram o papel das tecnologias no desenvolvimento das atividades do projeto. Ao refletirem sobre o processo de produção, os alunos destacaram que

recursos como o celular, o computador, aplicativos de edição e a IAGen contribuíram significativamente para a elaboração do trabalho.

Grupo Focal- final  
(02:58 - 04:56)

*Eu: De que maneiras tecnologias, o computador; o celular; o drive, a inteligência artificial, enfim, tudo que a gente pode nomear por tecnologia, ajudaram ou não no processo de escrita, de produção textual, enfim...De que maneira essas tecnologias ajudaram vocês ou não ajudaram vocês? O que que vocês usaram? O que que usou, o que que foi bom, o que que não foi tão bom, enfim.*

*Quadra: Foi bom, ajudou a gente no nosso trabalho, pelo menos. Eu elaboramos as perguntas.*

*Eu: Com a inteligência artificial?*

*Quadra: Sim.*

*Eu: Deu ideia para as perguntas?*

*Passe: Sim.*

*Eu: Que mais?*

*Arremesso: Se não fosse celular, computador, essas coisas de edição, Canva, tudo, a gente não teria nada no trabalho. A gente usou a inteligência artificial para dar ideia de pergunta para os entrevistados, porque a gente não podia ficar só nas nossas mentes, porque ia ser muito pouco. A gente pediu para complementar as perguntas. O celular a gente usou para editar, para marcar entrevista, para gravar.*

*Passe: Usamos o computador para editar o vídeo.*

*Eu: Tu que editou, né?*

*Passe: Sim.*



*Eu: Deu trabalho. Bastante ali, né? Eu vi.*

*Passe: Bastante, mas ficou bom.*

*Eu: Valeu a pena?*

*Passe: Valeu.*

*Eu: É isso? Pra vocês foi bom, então? Teve algum ponto negativo?*

*Arremesso: É meio... às vezes robótica as perguntas.*

*Eu: Conseguiram avaliar “essa isso aqui ele tem que tirar, isso aqui eu tenho que colocar”? Isso sim.*

*Eu: E vocês arrumaram a partir disso? Conseguiram avaliar “essa isso aqui tem que tirar, isso aqui eu tenho que colocar”?*

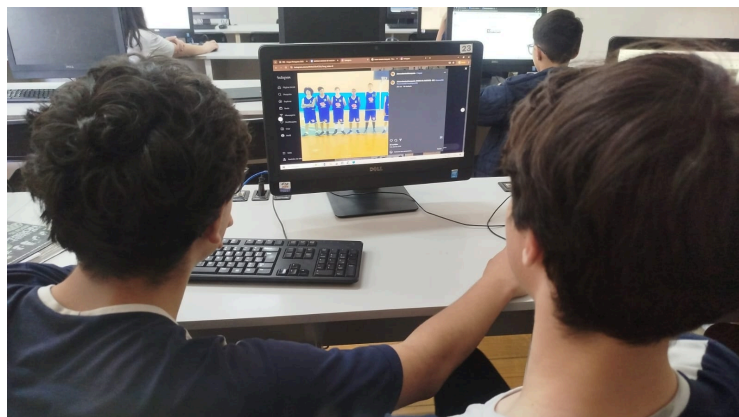
*Passe: Sim.*

*Arremesso: A gente também pesquisou outras entrevistas para a gente se espelhar.*

Segundo os estudantes, a IAGen foi utilizada principalmente para auxiliar na construção de perguntas para as entrevistas, funcionando como uma fonte de ideias que complementava o que já havia sido pensado pelo grupo, configurando-se, novamente, como uma coparticipante do processo de escrita (Ruiz *et al.*, 2024). Além disso, eles mencionaram o uso do celular para marcar e gravar entrevistas, além de realizar edições, enquanto o computador foi utilizado especialmente para a finalização dos vídeos. Ao mesmo tempo, demonstraram uma postura em relação às sugestões geradas pela IAGen, observando que, em alguns momentos, as perguntas sugeridas pareciam “robóticas”, o que exigiu que o grupo adaptasse o que seria utilizado.

A seguir, apresenta-se uma fotografia registrada durante a produção do texto pelo grupo, na qual os alunos estavam trabalhando com imagens que integraram o material final, evidenciando o caráter multimodal da produção, já que, ao longo do vídeo das entrevistas, também foram incorporadas algumas imagens.

Figura 46- Alunos trabalhando na seleção de imagens para a produção do texto da entrevista.



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Grupo Focal Final - grupos 1 e 3  
(4:22 - 06:47)

*Eu: Como eu as ferramentas digitais...internet, celular, Canva... ajudaram ou não no processo de escrita e publicação? De que maneira ajudaram vocês?*

*Autoestima (grupo 1) : Foi fundamental, né...pra fazer tudo. Tudo que a gente tinha, a gente usou. Canva, sites, Google...*

*Distração (grupo 3): Eu usei muito o Google para procurar sinônimo, porque eu estava repetindo muitas palavras.*

*Usaram os recursos, a inteligência artificial?*

*Atenção (grupo 3): Eu usei no fim não pra não para modificar o texto, mas para dar mais ideias, pra ficar tipo, pra não ficar solto ali, o texto.*

*Autoestima (grupo 1) A gente também. Porque Parecia que estava raso o que a gente tava colocando...*

*Atenção: É, raso...parece que estava solto os parágrafos.*

*Autoestima (grupo 3): Daí a gente usou também pra poder dar mais estrutura.*

*Eu: E o que eu vocês pediam pra ela (IA)?*

*Autoestima (grupo 1) Eu sempre colocava e explicava tudo: que era um trabalho de português, que a gente já tinha feito isso, isso e isso e sem tirar, mudar o texto, dê ideias para aumentar esse texto. Daí ele dava a ideia e aí quando dava uns tópicos de ideias eu via as ideias pra esse parágrafo. E ela dava sugestões a partir do que a gente já tinha feito.*

(...)

*Eu: Meio que já responderam, mas vou fazer essa pergunta... Vocês tiveram algum cuidado ao utilizar a inteligência artificial e essas ferramentas? Vocês cuidaram de alguma coisa?*

*Rotina: A gente cuidou para não passar desinformação, a gente foi pesquisar mais a fundo assim pra ver se tava certinho.*

*Autoestima: Também quando eu pedia para ela escrever de novo, eu lia o que eu tinha mandado antes e o que ele tinha mandado porque ele pode, mesmo mandando ele pode mudar alguma palavra, algum sentido e eu lia de novo. Mesmo quando eu pedia para mudar alguma palavra, eu lia de novo.*

Esse último trecho de grupo focal da análise evidencia, de forma significativa, como as tecnologias digitais foram incorporadas pelos estudantes como ferramentas mediadoras do processo de produção. Recursos como internet, sites de busca, uso do celular e plataformas de edição, como o Canva, foram mobilizados de maneira integrada, ampliando as possibilidades de criação e viabilizando produções que extrapolaram, em alguns casos, o texto predominantemente verbal, incorporando diferentes linguagens e configurando práticas multimodais, conforme a pedagogia dos multiletramentos. Nesse contexto, a IAGen, especialmente o ChatGPT, esteve presente como um suporte relevante, utilizado principalmente para a geração de ideias, reorganização e aprimoramento estrutural dos textos, sem, contudo, substituir a autoria dos estudantes.

Chama atenção, ainda, a postura crítica demonstrada pelo grupo, que não apenas utilizou essas ferramentas, mas também problematizou seus usos, verificando informações, revisando as sugestões geradas e atentando para possíveis alterações de sentido. Quando a estudante afirma que “lia o que eu tinha mandado antes e o que ele tinha mandado porque ele pode, mesmo mandando, pode mudar alguma palavra, algum sentido e eu lia de novo. Mesmo quando eu pedia para mudar alguma palavra, eu lia de novo”, evidencia-se que a intervenção humana foi central nessa interação com o uso da IAGen, uma vez que tais mediações dependem, sobretudo, da ação dos sujeitos, conforme apontam Montenegro *et al.* (2025).

Tal movimento revela um uso consciente e reflexivo dessas tecnologias, no qual potencialidades e riscos são constantemente negociados. No projeto, o uso dessas ferramentas ultrapassou uma dimensão meramente técnica, configurando-se como uma prática social de linguagem inserida no contexto do ciberespaço. A mediação docente e o posicionamento

crítico dos estudantes diante das sugestões produzidas pela ferramenta contribuíram para práticas mais reflexivas e conscientes de produção textual, aproximando-se da perspectiva de prática transformadora discutida no referencial teórico. Assim, mais do que facilitar a produção textual, essas ferramentas contribuíram para ampliar repertórios e integrar práticas já presentes no cotidiano dos alunos ao contexto escolar, evidenciando caminhos possíveis para uma produção textual mais alinhada às demandas contemporâneas.

Com base nas análises desenvolvidas neste capítulo, podemos observar que um projeto de multiletramentos com foco na produção de textos jornalísticos para a hipermídia favoreceu o engajamento dos estudantes em diferentes dimensões, mobilizando sua participação, o envolvimento com as atividades e a reflexão sobre os processos de leitura e escrita desses textos.

Além disso, os resultados permitem compreender, entretanto, que essas dimensões não se manifestaram de maneira isolada. Ao longo do percurso, a participação dos estudantes esteve frequentemente acompanhada de interesse, identificação, esforço, reflexão, tomada de decisões e mobilização de estratégias. Assim, os aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos constituíram dimensões interligadas de um mesmo processo de engajamento, cuja manifestação assumiu diferentes configurações conforme as atividades, os sujeitos e as condições de produção.

Ao longo do percurso metodológico, os estudantes assumiram um papel ativo na construção das produções, mobilizando estratégias de pesquisa, seleção e avaliação de informações, escrita colaborativa, planejamento voltado à publicação hipermidiática no Instagram e revisão dos textos, ao mesmo tempo em que passaram a compreender, pela primeira vez, segundo seus relatos, a escrita como uma prática social destinada a interlocutores reais. Além disso, as tecnologias digitais mostraram-se constitutivas desse processo, ampliando possibilidades de criação, colaboração, circulação e comunicação, mas também exigindo posicionamentos reflexivos diante do uso dessas ferramentas.

O perfil jornalístico criado pelos estudantes foi compreendido por eles como uma prática jornalística plataformizada, na qual as especificidades da plataforma de circulação passaram a integrar a constituição dos gêneros produzidos, das formas de interação com os possíveis leitores e dos próprios processos de circulação dos enunciados. Dessa maneira, a experiência mostrou que a produção de textos jornalísticos para a circulação hipermidiática requer a consideração das especificidades da plataforma, uma vez que elas também influenciam as escolhas de composição desses textos.

Os resultados apresentados ao longo desta análise respondem aos objetivos propostos para esta investigação e indicam contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o trabalho com a produção de textos no contexto escolar. Com base nessas discussões, no capítulo seguinte, apresentamos uma retomada dos principais resultados da pesquisa, tecendo uma reflexão sobre o percurso realizado, as aprendizagens construídas ao longo desse processo e as contribuições deste estudo para outros profissionais da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para o percurso construído ao longo desta investigação, consideramos importante sintetizar alguns dos principais resultados produzidos a partir dos objetivos específicos que orientaram a presente pesquisa. Antes de retomarmos a discussão sobre o engajamento dos estudantes, é pertinente destacar aqueles relacionados às estratégias de leitura e escrita e às potencialidades e aos riscos do uso das tecnologias na produção dos textos.

No que se refere ao objetivo específico de identificar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas pelos estudantes na produção de textos jornalísticos para a hipermídia, entendemos que essas estratégias foram sendo construídas ao longo do percurso do projeto. Elas se constituíram à medida que os estudantes pesquisavam temas relacionados aos seus interesses, recorriam a diferentes veículos de informação, utilizavam a IAGen como ferramenta de apoio às pesquisas, organizavam coletivamente as responsabilidades e tomavam decisões sobre a produção dos textos. Além disso, os alunos mobilizaram a escrita colaborativa, o planejamento voltado à publicação hipermidiática no Instagram, e as decisões coletivas, articulando diferentes linguagens e recursos na construção dos textos. Nesse processo, o trabalho colaborativo, a pesquisa e o uso da IAGen ampliaram as possibilidades de leitura, escrita e reflexão sobre a produção destinada à circulação hipermidiática.

Quanto ao objetivo de verificar as potencialidades e os riscos do uso das tecnologias na aprendizagem da escrita de textos jornalísticos hipermidiáticos, percebemos que os recursos e as ferramentas tecnológicas acompanharam os estudantes ao longo de todo o percurso de leitura, pesquisa, produção e revisão dos textos. Mais do que ampliar as possibilidades de criação e circulação, esses resultados evidenciam que a presença das tecnologias exige uma mediação docente intencional, capaz de promover a reflexão discente sobre o uso ético, crítico e responsável de ferramentas como a IAGen.

É no que se refere ao objetivo específico de analisar o engajamento dos discentes em atividades de leitura e produção de textos jornalísticos para a hipermídia que as falas produzidas nos grupos focais finais assumem um papel central. Ao serem convidados a refletir sobre o percurso que percorremos juntos e que, naquele momento, já estava concluído, os estudantes sintetizaram, com suas próprias palavras, aquilo que as análises desenvolvidas ao longo desta dissertação vinham evidenciando: os sentidos atribuídos ao projeto, as aprendizagens construídas e as experiências que mais os marcaram. Assim, escolhemos dar

espaço, neste momento, à perspectiva dos próprios participantes, cujas reflexões permitem responder à questão que orientou esta pesquisa.

10:16 - 12:51 Grupo focal final- Grupo 4 e Grupo 7

*Eu: Depois de todo o processo de produção e publicação, depois de tudo que a gente fez... quando eu falo em processo de produção, eu falo na criação do e-mail para o jornalista, na entrevista, no momento em que eu trouxe os textos para vocês, quando vocês analisaram, quando leram os textos dos colegas, todo o processo, tá? O que esse projeto significou para vocês? Chegando praticamente nas últimas semanas de aula também, e esse projeto tomou... eu nunca tinha tomado tanto tempo em um projeto como tomei este ano, justamente porque falei para vocês que a abordagem seria diferente. Dessa vez demorou porque se deu um tempo para cada coisa. E aí, o que fica para vocês? Depois de tudo isso, o que ele significou? O que tudo isso que a gente fez, observou, publicou...porque teve a notícia que fizemos juntos em aula, sobre as Olimpíadas, e, claro, o grande texto que foi publicado...o que o projeto como um todo significou para vocês?*

*Tela: Acho que muito aprendizado.*

*Eu: Aprendizado em relação a quê, assim, para ti?*

*Tela: Como fazer, que tem que pesquisar a fundo, essas coisas.*

*Expectativa: É porque não é uma coisa que a gente é habituado a fazer. Também durou muito tempo, foi de agosto a novembro. Foi um projeto que a gente nunca tinha feito assim, por tanto tempo, e que a gente não esperava que fosse tão para fora, que todo mundo olhasse. Nunca tinham publicado. A gente aprendeu bastante.*

*Rotina: E também eu gostei porque a gente teve aulas diferentes, não foi sempre a mesma coisa. E foi um trabalho que foi publicado para bastante gente ver, mas foi simples de fazer, foi divertido, a gente se uniu para fazer. E a gente não ficou muito ansiosa, foi fazendo com calma o trabalho, daí ficou melhor também.*

*Expectativa: Não teve muita coisa para fazer em cima da hora: “ai, tem que postar”, “tem que fechar nota”...*

Ao retomar o processo, desde o e-mail, as entrevistas, as leituras, até a publicação das produções no perfil do Instagram, o que aparece não é apenas o resultado, mas o percurso. Eles falam de aprendizado, mas não de forma genérica: “pesquisar a fundo”, fazer algo que “não é uma coisa que a gente é habituado”, viver um projeto que durou de agosto até novembro. Há também algo sobre o tempo: o fato de não ter sido corrido, de não ter sido “em cima da hora”. E, junto disso, aparece o coletivo: “a gente se uniu”, “foi divertido”, “foi diferente”. E aparece, também, o orgulho que se deu com a circulação desses textos, algo que “foi pra fora”, que “todo mundo olhasse”.

Grupo focal final - Grupos 1 e 3 (13:35- 14:55)

*Eu: Depois de todo o processo de produção e publicação, o que esse projeto significou para vocês?*

*Tela (Grupo 3): Eu achei legal, porque imagina eu contar: eu fiz um jornal aqui no colégio e ficou publicado, né?*

*Rotina (Grupo 1): Eu acho que é isso, de a gente publicar alguma coisa no colégio.*

*Distração (Grupo 3): É. Eu acho que eu vou lembrar bastante, porque eu fiz um jornal no colégio.*

*Autoestima (Grupo 1): Para mim foi legal, porque a gente fez pesquisas nas salas, né? (...) Para mim foi muito legal ter essa experiência com as gurias, eu gostei de ter essa experiência com elas. Fechar meu último ano aqui em Bagé com esse baita trabalho, esse trabalho grande... eu gostei. (...) Eu acho que, se fosse o mesmo trabalho desde o começo do ano ou bem no meio do ano, não ia ter, para mim, o efeito que teve sendo no final.*

Já no grupo focal final com os grupos 1 e 3, o que se destaca é justamente essa dimensão da publicação. Quando uma aluna diz “eu fiz um jornal aqui no colégio e ficou publicado” ou “eu vou lembrar bastante”, não é sobre ter feito uma atividade, é sobre ter participado de algo que permaneceu, que circulou, que pôde ser dito, contado. E, junto disso, vem a experiência vivida: as pesquisas nas salas, o trabalho com as colegas, o fechamento de um ciclo com “um baita trabalho”.

O que essas falas vão mostrando é que o engajamento não aconteceu de forma imediata ou superficial. Ele foi sendo construído ao longo de cada etapa do percurso do projeto. E isso começou, antes de tudo, por uma decisão que nem sempre é simples e viável: dar tempo ao projeto. Não um tempo apertado, mas um tempo que permite ler, pesquisar, conhecer, errar, voltar, conversar e refazer. Quando eles dizem que não foi algo “em cima da hora”, estão dizendo, de alguma forma, que puderam se envolver de verdade, que o tempo permitiu isso.

Ao mesmo tempo, esse engajamento se sustentou porque o projeto partiu deles. Partiu das suas práticas, das suas formas de ver e estar no mundo. Não foi um trabalho que começou no livro didático, mas nas inquietações, nos interesses, nas experiências que eles já tinham,



inclusive com a própria hipermídia. A leitura e a pesquisa aconteceram dentro desse ambiente hipermidiático, com textos reais, com circulação real, com uma vivência que já fazia parte do cotidiano deles. E isso, muitas vezes, já está posto no livro didático e em documentos norteadores, mas nem sempre é efetivamente possível de ser considerado nas práticas em sala de aula.

E talvez aqui esteja um dos pontos mais importantes: não foi “usar tecnologia”. Não foi “colocar multimodalidade” no texto. Foi pensar para quem se escreve. Quando definimos, junto com os alunos, um público real, e quando esse público não é só o professor, tem algo que muda. Parece pequeno, mas não é. É quando o texto ganha sentido. É quando eles começam a se preocupar mais, a revisar mais, a querer que fique bom. Porque vai ser lido. Porque vai circular. Porque vai chegar em alguém que não está ali apenas para avaliar. Porque alguém pode se interessar pelo que eles têm a dizer.

Se não se trata apenas de utilizar tecnologias, também não se trata de desconsiderar aquelas que já fazem parte das práticas sociais dos estudantes. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre o papel da IAGen nesse percurso. Em um projeto de multiletramentos, que parte da valorização das práticas sociais de linguagem, da diversidade cultural e da multiplicidade de linguagens presentes na vida dos estudantes, não é necessário ignorar a presença da IAGen. O desafio, portanto, não está em adotá-la ou rejeitá-la, mas em pensar como incorporá-la de forma ética nas práticas pedagógicas. Mais do que utilizá-la para obter respostas prontas, trata-se de compreendê-la como uma ferramenta de apoio, capaz de auxiliar na formulação de perguntas, na organização de ideias e na ampliação de possibilidades. Nesse sentido, a IAGen não ocupa o lugar de decisão final, mas de ponto de partida para reflexão. Incorporá-la em um projeto de multiletramentos implica, portanto, discutir com os estudantes seus usos, limites e possibilidades.

Nesse percurso, também se manifestaram os princípios da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996): *o design, o designing e o redesign*. Os *designs disponíveis* estavam presentes nos repertórios que os estudantes trouxeram para o projeto: seus conhecimentos prévios, suas experiências (ou até mesmo a ausência delas) com as mídias digitais, seus interesses, suas inquietações, suas diferentes formas de ler o mundo e suas distintas habilidades no uso das tecnologias. A partir desses recursos, percebemos o *designing*, manifestado em todo o processo de construção coletiva: nas leituras e análises de textos jornalísticos, nas pesquisas realizadas em diferentes fontes, nas discussões sobre temas de interesse, na elaboração das entrevistas, na organização das informações, na produção colaborativa, nas revisões e nas decisões sobre as linguagens mais adequadas para a

circulação hipermidiática. Esse movimento culminou no *redesign*, materializado não apenas nos textos jornalísticos produzidos e publicados, mas também na ressignificação dos próprios estudantes como produtores de conhecimento. Ao transformar questões significativas de seu contexto em textos destinados a um público real, ultrapassando os limites da sala de aula, eles produziram novos sentidos sobre o mundo.

Isso tudo também ajuda a entender por que o engajamento aparece em diferentes dimensões. Ele é cognitivo, quando falam da pesquisa, do aprofundamento, de “ir a fundo”. Ele é emocional, quando aparece o entusiasmo com as entrevistas, com as enquetes realizadas com outras pessoas, com a própria publicação. E ele é comportamental, quando permanecem envolvidos durante todo o processo, participando, construindo, decidindo, intervindo, fazendo sugestões, avaliando, editando e ressignificando.

E tudo isso só acontece porque o projeto não foi somente da professora. Ele foi sendo construído pelos alunos e com eles. As decisões passaram por eles. As escolhas fizeram sentido para eles. Isso muda completamente a forma como se posicionam: deixam de ser alunos que cumprem tarefas e passam a ser sujeitos que produzem, que opinam, que constroem.

Nesse percurso, o que se evidencia é um movimento de transformação. Eles deixam de apenas receber informações e passam a reorganizar, interpretar e produzir sentidos sobre aquilo que investigam. É o que, dentro dos multiletramentos, entendemos como *redesign* e como prática transformadora: eles partem do que conhecem, do que os inquieta, do que circula no seu entorno, e transformam isso em algo novo, que carrega suas marcas, suas vozes, suas escolhas.

Por isso, afirmar que este foi um projeto de multiletramentos é ir além da ideia de multimodalidade. Não se trata apenas de ter imagens, links ou diferentes linguagens nos textos lidos e produzidos, mas de inserir os estudantes em práticas sociais reais de leitura e escrita, de reconhecer suas culturas, de considerar a circulação. Trata-se de construir um percurso em que aprender não é cumprir uma tarefa, mas participar de algo que faz sentido para os que estão envolvidos nessa produção.

Dessa forma, retomando a questão de pesquisa, é possível afirmar que a implementação de um projeto de multiletramentos promove o engajamento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia quando articula a prática situada, que parte das vivências dos alunos, o tempo de desenvolvimento, que possibilita aprofundamento e reflexão, o protagonismo discente, que os coloca como agentes principais do processo, e a circulação social real, que atribui sentido à

produção. É nessa articulação que o engajamento se constrói, não como algo imposto, mas como algo vivido, experimentado e reconhecido pelos próprios estudantes.

Para além das contribuições que esta investigação pode oferecer ao âmbito acadêmico e a outros docentes, a presente pesquisa também foi responsável por transformações nas minhas reflexões enquanto professora. Dessa forma, esta investigação esteve diretamente relacionada à resignificação da minha atuação em sala de aula, proporcionando também a reconstrução das minhas reflexões enquanto docente.

Como professores, sabemos que, muitas vezes, para dar conta das inúmeras demandas da profissão, acabamos nos prendendo ao livro didático ou a práticas de curto prazo. Porém, ao vivenciar esse percurso junto aos meus alunos, elaborado a todo momento com o propósito de ressignificar a produção de textos na sala de aula dentro das possibilidades do nosso contexto, compreendi e valorizo ainda mais a organização de práticas de linguagem contextualizadas e colaborativas, bem como a importância de voltá-las para interlocutores reais, reconhecendo o papel de cada estudante nesse processo, seja durante uma pesquisa, na configuração das produções, na realização de uma entrevista ou na edição de um vídeo.

Ao vivenciar esse percurso como professora-pesquisadora, compreendi que o desenvolvimento de projetos de multiletramentos pode ampliar as possibilidades de engajamento dos estudantes, manifestado por meio da participação ativa e do interesse, ao favorecer práticas de linguagem contextualizadas, colaborativas e voltadas para interlocutores reais. Ao mesmo tempo, esse percurso ressignificou o meu próprio olhar sobre o ensino de produção textual, reafirmando o papel do professor como mediador de experiências de aprendizagem que façam sentido para os estudantes e que aproximem a escola das práticas sociais de linguagem.

Além dos aspectos e discussões apresentadas na presente pesquisa, esse estudo também contribui para ampliar possíveis reflexões futuras e fomentar discussões acerca da integração da IAGen nas práticas de produção textual de estudantes do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Renata. Projetos de multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de língua portuguesa no ensino básico. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 74-93, dez. 2020.
- ANECLETO, Úrsula Cunha; OLIVEIRA, Maiele dos Santos. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ANHUSSI, Elaine Cristina. **O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d1605aee-e3ba-46f1-bc9b-1ff33cde6343/content>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BALDISERRA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BARBOSA, Jacqueline; SIMÕES, Pedro H. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 71-91, 2017.
- BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 117-126.
- BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Baracat de (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- CASTRO, Vânia Carvalho de; KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Letramento na era da inteligência artificial. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 35, n. 69, 2024.
- CASTILHOS, M.; DORNELLES, C. Oficina de leitura e escrita digital: praticando e desenvolvendo os multiletramentos. In: Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur, , 2., 2014, Buenos Aires. **Actas del Segundo Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur**. Buenos Aires: Casa do Brasil; Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 501-509.

CATTELAN, Simone Martinez; SILVA, Denilson Rodrigues da; KIECKOW, Flávio. Explorando a IA na educação: uma abordagem didática para melhorar a escrita dos alunos. In: **Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica (CIECITEC)**, 6., 2024, Santo Ângelo. *Anais [...]*. Santo Ângelo: URI, 2024. Disponível em: <https://san.uri.br/sites/anais/ciecitec/2024/resumos/5980.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

COGO, Karla da Motta Corrêa. **Os gêneros textuais da esfera jornalística na sala de aula: uma proposta a partir dos multiletramentos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: pedagogia dos multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 20 maio 2025.

DE SOUSA, Máira Evangelista; HOEWELL, Gabriel Rizzo. O conteúdo multiplataforma de jornais nativos digitais em sites de redes sociais. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 15, n. 1, 2018.

DORNELLES, C.; SOUZA, A. N. A interação em um projeto de multiletramentos na universidade: hibridismo de competências. In: **Congresso Internacional da ABRALIN**, 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal: ABRALIN, 2013.

DRUM, Marlucci Fontana; LEBLER, Cristiane Dall' Cortivo. Argumentação, gêneros do discurso e o desenvolvimento de habilidades a partir das orientações da BNCC. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 9, p. e02005, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22297/2316-17952020v09e02005>. Acesso em: 15 jul. 2026.

FETTERMAN, Joyce V.; LIMA, Raphaela S. A. **Projetos de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FORSTER, Renê *et al.* Fake news: o que é, como se faz e por que funciona? **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3294>. Acesso em: 25 maio 2025.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3516061>. Acesso em: 7 nov. 2024.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>.

GERE, Charlie. **Digital culture**. 2. ed. London: Reaktion Books, 2008.

GIESELER, Leonardo Cristiano; FISCHER, Adriana. Pedagogia dos multiletramentos e o enfrentamento à desinformação em aulas de Matemática: correlação vs. causalidade. **SciELO Preprints**, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12044>. Acesso em: 9 jul. 2026.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes *et al.* **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 24 maio 2025.

HISSA, Débora Liberato Arruda. A leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 304-331, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2208>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2208>. Acesso em: 15 maio 2025.

HULSEY, Donna B. *et al.* Using behavioral engagement measures of multiple learning profiles to recognize twice-exceptional students. **Gifted Child Today**, v. 46, n. 1, p. 13-24, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175221131055>. Acesso em: 7 nov. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson Alan. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KANITZ, A. **O ensino e a aprendizagem da escrita pela reescrita: a interlocução pedagógica a serviço da construção de conhecimento sobre a escrita no ensino médio**. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Felipe de Brito. **Engajamento estudantil no uso de aplicativos educacionais inseridos em contextos multimodais**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20234>. Acesso em: 2 nov. 2024.

LIMA, Hiago de. Inteligência artificial: desafios no processo de ensino-aprendizagem de línguas. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 11, n. 28, p. 357-366, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/22609>. Acesso em: 23 maio 2026.

LINO, Ana Paula; SANTANA, Andreia. O ensino de língua portuguesa através de um projeto de letramento: o jornal escolar. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 424-447, dez. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTENEGRO, Valéria; AZEVEDO, Glícia; VIEIRA, Luciana. Produção textual colaborativa entre IH e IAG: uma experiência com o Story.com. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 151-171, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.46230/lef.v16i3.13919>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MORA, Thaís. **O engajamento discente no ensino de português língua adicional: material didático autoral voltado à produção colaborativa de vídeos-verbetes sobre a fronteira Brasil/Uruguai**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP\\_f0d4309b59a8935499cdeeb717627eb1](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_f0d4309b59a8935499cdeeb717627eb1). Acesso em: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, Dominique de Melo Franco Campelo; GOMES, Veridiane da Costa; RAMIRES, Pietra Gomes; SOBRAL, Adail Ubirajara. A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 8, n. 1, p. 52-68, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v8.n1.6643>. Acesso em: 11 jul. 2026.

PARREÃO, Madalena Regina Garcia; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1346-1363, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.14793>.

PAIVA, Francis Arthuso; COSCARELLI, Carla Viana. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Espírito Santo, v. 8, 2022.

PEDRA, Fabiani Chagas Dutra. **A escrita criativa no ensino de espanhol: ampliando os multiletramentos através de fanfics**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

PIEREZAN, Daiane Mari da Silva. **Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio**. 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

PIEREZAN, Daiane Mari da Silva; CASTEL, Greice da Silva. Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos na produção textual do ensino médio. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 292-313, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4021>.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 22 maio 2025.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Colaboração/cooperação escrita via internet: questões teórico-práticas para inovar práticas de escrita na escola. **Revista da ANPOLL**, [S. l.], v. 1, n. 34, p. 51-89, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.665>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/665>.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011. Disponível em:



<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>.

PRAXEDES MORAIS, Débora; AZEVEDO, Glícia; ALBUQUERQUE, Rômulo. Produção de um episódio de podcast com o uso da inteligência artificial via oficina de multiletramentos. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 35, n. 69, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v35i69.63603>.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada: ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2023.

RINCO, Joana H.; SILVA, Tairine F. Os multiletramentos e os textos multimodais: um novo desafio para o ensino de leitura na sala de aula. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 7, n. 3, p. 559-574, 2017.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2.0. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio; CAMARGO, Érica Neri; MICHELATO, João Pedro Buzinello; ANDRADE, Karen Alves de; ACRI, Marcelo Cristiano. Escrita colaborativa em sala de aula: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 50, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.83336>. Acesso em: 28 mar. 2026.

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200013>.

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial; Cultura Inglesa, 2013. p. 197-206.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 283-303.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos: complexificação do objeto grafocêntrico. In: TEIXEIRA E SILVA, Roberval (org.). **Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, Universidade de Macau, 2016. cap. 8, p. 181-198.

SILVA, Gabriela Almeida; BUENO, Thaísa. Instagram como espaço informativo: uma revisão bibliográfica sobre produção e circulação de notícias. **Mídia e Cotidiano**, [S. l.], v.



19, n. 2, p. 79-98, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rmc.v19i2.66520>. Acesso em: 9 jul. 2026.

SILVA, Tatyane Souza Calixto da; MELO, Jeane Cecília Bezerra de; TEDESCO, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. Um modelo para promover o engajamento estudantil no aprendizado de programação utilizando *gamification*. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 26, n. 3, p. 120-138, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5753/RBIE.2018.26.03.120>.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

SOBRAL, Adail Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 2, p. 449-469, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v20i2.15251>.

SOUZA, C. M.; DORNELLESTHIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogi, C. Multiletramentos como prática pedagógica: a construção do conhecimento por meio de uma rede de ambientes hipermidiáticos. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 92-122, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

a dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.

TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440157244>.

TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TRAD, Leny Alves Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## ANEXOS

### ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável,

O(a) menor pelo(a) qual você é responsável legal está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A HIPERMÍDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL", desenvolvida por Eduarda Gonçalves Ferreira da Silva, discente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Bagé-RS, sob orientação da Professora Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles.

O objetivo central do estudo é investigar como a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes do 8º ano do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia.

O(a) menor sob sua responsabilidade foi convidado(a) para participar desta pesquisa devido ao interesse da pesquisadora em compreender de que forma a adoção de um projeto de multiletramentos pode estimular os estudantes do 8º ano a se envolverem na produção de textos jornalísticos. Além disso, o estudo busca analisar como esse processo pode contribuir para a ampliação das práticas de leitura e escrita dos alunos, promovendo um maior envolvimento nas atividades escolares relacionadas à produção textual.

A participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, não é obrigatória, e você tem total autonomia para decidir se deseja ou não consentir com a participação do(a) menor. Além disso, você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalização.

Caso não autorize a participação na pesquisa, o(a) menor ainda poderá participar de todas as atividades do projeto, com a garantia de que seus dados não serão analisados para fins deste estudo.

Os instrumentos para a geração de dados da pesquisa serão obtidos por meio coletados por meio de questionários do Google Forms, gravações das etapas do projeto em áudio e vídeo, fotografias das atividades realizadas em aula e das produções dos alunos, anotações e observações da pesquisadora em diário de campo, além de gravações em áudio, vídeo, e fotografias de grupos focais e histórico de versões dos textos no Google Docs. Por isso, ao consentir com a participação do(a) menor nesta pesquisa, você deverá sinalizar se autoriza a realização dos registros audiovisuais mencionados.

Tendo em vista a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurá-las: apenas

as pesquisadoras do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso aos dados e farão uso destas informações apenas para a fins de pesquisa e de divulgação dos resultados da mesma em meios científicos e eventos acadêmicos; o material coletado digitalmente será armazenado em mídia física (pen drive e/ou HD externo) e sem acesso à internet, o que também diminui o risco de vazamento de informações. Os materiais coletados terão dados que possam identificá-los omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa. Somente a pesquisadora e orientadora assistirão aos vídeos e verão as fotos com as imagens dos alunos.

Em consonância com a perspectiva dos multiletramentos, os textos produzidos ao longo do projeto poderão ser publicados em uma plataforma digital escolhida pela turma, permitindo sua circulação em espaços além da sala de aula. Dessa forma, para garantir a proteção de dados, os nomes dos alunos autores dos textos serão substituídos por pseudônimos, assegurando o anonimato dos participantes.

Além disso, qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei N.º 13.709, de 14 de agosto de 2018. Ao final da pesquisa, todo o material coletado será armazenado em arquivo digital no computador pessoal da pesquisadora por um período de cinco anos, seguindo as diretrizes das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unipampa). Após esse prazo, os dados serão descartados.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação do(a) participante e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios dos contatos apresentados neste Termo, inclusive realizando chamada a cobrar.

Não haverá pagamento aos participantes de pesquisa por sua participação, tampouco despesas em decorrência das atividades deste estudo, já que todos os materiais necessários para as atividades serão ofertados pela pesquisadora responsável.

Se houver qualquer dano aos participantes decorrente desta pesquisa, fica assegurado o direito à indenização, conforme previsto na legislação vigente. Esse direito pode ser reivindicado por meio das vias judiciais, de acordo com o que dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Reafirmo que os dados audiovisuais que forem pertinentes para esta pesquisa serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, com acesso restrito à pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em mídia física, em posse da pesquisadora por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

O benefício indireto relacionado à participação do(a) menor pelo qual você é responsável nesta pesquisa é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o maior engajamento com a produção textual e o aprimoramento da capacidade de trabalhar coletivamente.

O(a) menor de idade pelo qual você é responsável receberá um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no dia em que a pesquisadora apresentará o projeto, convidando-o(a) a fazer parte deste estudo. Nesse momento, o(a) menor também poderá decidir se aceita o convite para participar desta pesquisa. Mesmo que você dê o consentimento para a participação do(a) menor, caso não haja o assentimento deste(a), os dados serão descartados. Retomo que a recusa à participação das análises deste estudo não implica em nenhuma consequência aos estudantes.

Esta pesquisa oferece riscos menores aos sujeitos, como de alguns alunos sentirem vergonha em atividades de discussões orais, ou impactados emocionalmente, dependendo da temática escolhida para a produção dos textos.

Como forma de prevenir que estes riscos se concretizem, a pesquisadora promoverá um ambiente acolhedor e inclusivo, utilizando dinâmicas em pequenos grupos antes das apresentações orais, permitindo maior conforto aos alunos. Também será incentivado um clima de respeito, valorizando diferentes formas de participação, como contribuições escritas ou em duplas. Caso algum aluno evite participar das discussões orais, será respeitado seu ritmo e alternativas como gravações ou produção escrita serão oferecidas. Se um estudante se sentir desconfortável com alguma temática, ele receberá suporte, e o tema poderá ser alterado se necessário. Os alunos também terão a opção de retirar seu assentimento a qualquer momento.

Os estudantes ainda serão lembrados sobre o direito de retirar o seu assentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, assim como você pode retirar o consentimento para a participação do(a) menor nesta pesquisa a qualquer momento.

Além disso, tendo em vista o teor dos dados armazenados digitalmente, há o risco de vazamento dos mesmos e, por isso, o armazenamento se dará em um pen drive ou HD externo, de posse da pesquisadora, sem acesso/conexão à internet. Caso este risco se concretize, será realizado um boletim de ocorrência junto às autoridades competentes.

Por último, há a possibilidade de reconhecimento dos participantes através dos dados gerados por imagem (fotos/vídeos/digitalização das atividades). Como forma de prevenção, os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios usaremos somente *prints* e fotos borrados. Relembramos ainda que os vídeos não serão apresentados a ninguém e só terão acesso a estes dados a pesquisadora e a orientadora desta pesquisa. Ainda, se mesmo com as ações preventivas os participantes percebam ter sido reconhecidos por terceiros através da divulgação dos resultados da pesquisa, poderão solicitar junto à pesquisadora a retirada das imagens/dados que tenham permitido esta identificação, bem como de seu consentimento/assentimento.

Os (as) participantes terão assistência imediata, integral e gratuita durante e após a pesquisa.

Os resultados serão apresentados aos responsáveis mediante uma dissertação de mestrado, da publicação de artigos e textos de divulgação científica e da participação da pesquisadora em eventos acadêmicos. Aos participantes, a divulgação se dará através da entrega de uma cópia da produção colaborativa a todos os estudantes e da divulgação de um relatório com a análise de dados em linguagem acessível que será enviado aos participantes através do e-mail institucional que cada um possui na escola.

Este termo é redigido em duas vias, uma deve ficar com você e, a outra, com a pesquisadora.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página, em ambas as vias.

Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas cujo objetivo é defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para serem seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: [cep@unipampa.edu.br](mailto:cep@unipampa.edu.br)

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Em caso de dúvidas no decorrer desta pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por este estudo através do telefone abaixo, que permite chamada a cobrar, e do e-mail a seguir.

*Contato da pesquisadora responsável:*

*Eduarda G. Ferreira da Silva*

*Tel: (53)999289295*

*e-mail: [eduardagfds.aluno@unipampa.edu.br](mailto:eduardagfds.aluno@unipampa.edu.br)*

*Contato da orientadora:*

*Clara Zeni Camargo Dornelles*

*Tel: (53)991678057*

*e-mail: [claradornelles@unipampa.edu.br](mailto:claradornelles@unipampa.edu.br)*

Bagé, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

Eduarda Gonçalves Ferreira da Silva

Informo que entendi os objetivos e condições do consentimento para que o(a) menor pelo(a) qual sou responsável participe da pesquisa intitulada “Histórias Infantis no ensino de inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas” e concordo com a sua participação.

- (    ) Autorizo a gravação de vídeo e os registros fotográficos das aulas.
- (    ) Não autorizo a gravação de vídeo e os registros fotográficos das aulas.
- (    ) Autorizo a digitalização das atividades e produções resultantes deste estudo.
- (    ) Não autorizo a digitalização das atividades e produções resultantes deste estudo.

(Assinatura do(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa)

Nome                      do(a)                      responsável                      legal                      do(a)                      participante:

| Nome | do(a) | partecipante: |
|------|-------|---------------|
|------|-------|---------------|

**ANEXO II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)**

**TÍTULO DO PROJETO** MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A HIPERMÍDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** EDUARDA GONÇALVES FERREIRA DA SILVA

**PESQUISADORA ORIENTADORA:** PROF. DRA. CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES

**INSTITUIÇÃO:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA

**TELEFONE CELULAR DO PESQUISADOR PARA CONTATO (INCLUSIVE A COBRAR):** (53) 999289295

PREZADO(A) ALUNO(A), VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR, COMO VOLUNTÁRIO(A), DE UMA PESQUISA CUJO OBJETIVO É INVESTIGAR DE QUE MANEIRA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS PODE PROMOVER O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS PARA A HIPERMÍDIA.

ESTE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADO ÀS ATIVIDADES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA), E SERÁ CONDUZIDO PELA ACADÊMICA EDUARDA GONÇALVES FERREIRA DA SILVA, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA CLARA DORNELLES.

SEUS RESPONSÁVEIS LEGAIS ESTÃO CIENTES E PERMITIRAM A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA.

A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO É IMPORTANTE PARA COMPREENDERMOS COMO A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE MULTILETRAMENTOS PODE INCENTIVAR ESTUDANTES DO 8º ANO A SE ENGAJAREM NA PRODUÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS PARA A HIPERMÍDIA. ALÉM DISSO, O ESTUDO BUSCA ANALISAR COMO ESSE PROCESSO PODE AMPLIAR SUAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA, PROMOVENDO MAIOR ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA DESTES TEXTOS. SUA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SERÁ RELACIONADA À REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE AS ETAPAS DO PROJETO, QUE SERÃO REALIZADAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, INCLUINDO RESPONDER A QUESTIONÁRIOS, ASSISTIR A UMA PALESTRA COM PROFISSIONAIS DA ÁREA JORNALÍSTICA, REALIZAR LEITURAS E ANÁLISES DE TEXTOS JORNALÍSTICOS, PRODUIR TEXTOS JORNALÍSTICOS EM GRUPO, UTILIZAR FERRAMENTAS DIGITAIS, REVISAR E REESCREVER OS TEXTOS COLABORATIVAMENTE, ALÉM DE APRESENTAR PARA OS COLEGAS E PUBLICAR OS MATERIAIS PRODUZIDOS EM UMA PLATAFORMA DIGITAL, A SER DECIDIDA EM CONJUNTO.

TAMBÉM HAVERÁ MOMENTOS DE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO E O APRENDIZADO ADQUIRIDO AO LONGO DO PROJETO. AS ETAPAS DO PROJETO QUE SERÃO GRAVADAS EM VÍDEO, FOTOGRAFADAS E DOCUMENTADAS PELA PROFESSORA PARA A ANÁLISE DOS DADOS. TODAS AS INFORMAÇÕES COLETADAS SERÃO UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

EMBORA AS ATIVIDADES RELACIONADAS A ESTE ESTUDO NÃO LHE OFEREÇAM NENHUM RISCO FÍSICO, VOCÊ PODE FICAR ENVERGONHADO(A) E/OU CONSTRANGIDO(A). CASO ISTO ACONTEÇA, VOCÊ PODE PEDIR PARA PARAR AS GRAVAÇÕES OU PARA REALIZAR A ATIVIDADE DE UMA FORMA MAIS CONFORTÁVEL PARA VOCÊ. CASO VOCÊ, MESMO COM O CONSENTIMENTO DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS, NÃO QUEIRA PARTICIPAR DESTA PESQUISA OU DE UMA PARTE DELA, SUA VONTADE SERÁ RESPEITADA E SEUS DADOS NÃO SERÃO UTILIZADOS PARA ANÁLISE.

SEU NOME, ASSIM COMO DE SEUS COLEGAS QUE TAMBÉM PARTICIPAREM DO ESTUDO, NÃO SERÁ IDENTIFICADO EM NENHUM MOMENTO DA DISSERTAÇÃO, SENDO GARANTIDO O SIGILO.

OS TEXTOS JORNALÍSTICOS PRODUZIDOS AO LONGO DO PROJETO PODERÃO SER PUBLICADOS EM UMA PLATAFORMA DIGITAL ESCOLHIDA PELA TURMA, PERMITINDO SUA CIRCULAÇÃO EM ESPAÇOS ALÉM DA SALA DE AULA. DESSA FORMA, PARA GARANTIR A PROTEÇÃO DE DADOS, OS NOMES DOS ALUNOS AUTORES DOS TEXTOS SERÃO SUBSTITUÍDOS POR PSEUDÔNIMOS, ASSEGURANDO O ANONIMATO DOS PARTICIPANTES.

O MATERIAL COLETADO FICARÁ GUARDADO SOB A RESPONSABILIDADE DAS PESQUISADORAS E SERÁ UTILIZADO OMITINDO INFORMAÇÕES QUE POSSAM LHE IDENTIFICAR, COMO BORRAR O SEU ROSTO NAS GRAVAÇÕES, POR EXEMPLO.

A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA NÃO ACARRETERÁ NENHUM CUSTO FINANCEIRO A VOCÊ OU AOS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

TAMBÉM NÃO HAVERÁ NENHUM TIPO DE COMPENSAÇÃO FINANCEIRA RELACIONADA À SUA PARTICIPAÇÃO.

CASO HAJA QUALQUER DESPESA ADICIONAL ELA SERÁ DE RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES. HAVENDO QUALQUER DÚVIDA, VOCÊ OU SEUS PAIS, OU RESPONSÁVEIS PODERÃO REALIZAR UMA LIGAÇÃO A COBRAR PARA O NÚMERO DA PESQUISADORA, QUE É (53) 99989295.

ESTE TERMO SERÁ REDIGIDO EM DUAS VIAS, FICANDO UMA COM VOCÊ E OUTRA COM A PESQUISADORA.

OS RESULTADOS SERÃO APRESENTADOS AOS RESPONSÁVEIS MEDIANTE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, DA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS E TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E DA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA EM EVENTOS ACADÊMICOS. AOS PARTICIPANTES, A DIVULGAÇÃO SE DARÁ ATRAVÉS DA ENTREGA DE UMA CÓPIA DA PRODUÇÃO COLABORATIVA A TODOS OS ESTUDANTES E DA DIVULGAÇÃO DE UM RELATÓRIO COM A ANÁLISE DE DADOS EM LINGUAGEM ACESSÍVEL QUE SERÁ ENVIADO AOS



PARTICIPANTES ATRAVÉS DO E-MAIL INSTITUCIONAL QUE CADA UM POSSUI NA ESCOLA.

DIANTE DO QUE FOI DESCRITO ACIMA, CONVIDO VOCÊ A PARTICIPAR DA PESQUISA “MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A HIPERMÍDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL”, ASSINANDO ESTE TERMO.

**NOME COMPLETO DO (A) ALUNO (A):**

---

**ASSINATURA DO(A) ALUNO:**

---

**NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** EDUARDA GONÇALVES FERREIRA DA SILVA

**ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** \_\_\_\_\_

BAGÉ, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2025.

---

SE VOCÊ TIVER ALGUMA CONSIDERAÇÃO OU DÚVIDA SOBRE A ÉTICA DA PESQUISA, ENTRE EM CONTATO: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA – BR 472, KM 592, PRÉDIO ADMINISTRATIVO – SALA 23, CEP: 97500-970, URUGUAIANA – RS. TELEFONES: (55) 3911 0200 – RAMAL: 8025, (55) 3911 0202.  
E-MAIL: [CEP@UNIPAMPA.EDU.BR](mailto:CEP@UNIPAMPA.EDU.BR)

### ANEXO III- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Comitê de Ética em Pesquisa  
Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592  
Prédio Administrativo – Sala 23  
Cabe Postal 118  
Uruguaiana – RS  
CEP 97500-970  
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025  
ou 8395.  
E-mail: cep@unipampa.edu.br

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A HIPERMÍDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador responsável:** Eduarda Gonçalves Ferreira da Silva

**Campus/Curso:** Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

**Telefone para contato:** (53) 99989295

**Local da coleta de dados:** Bagé- RS

Mediante este termo eu, Eduarda Gonçalves Ferreira da Silva e minha orientadora Profª Drª Clara Zeni Camargo Domelles, comprometemo-nos a guardar sigilo absoluto sobre os dados coletados, os quais serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A HIPERMÍDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL" durante e após a conclusão da mesma.

Asseguramos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução do projeto em questão e serão guardados por um período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa.

Asseguramos, ainda, que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa e a instituição.

Documento assinado digitalmente  
**EDUARDA GONÇALVES FERREIRA DA SILVA**  
Data: 30/03/2025 23:44:23 -0300  
Verifique em: <https://validar.dig.br>

Bagé, 31 de março de 2025.

**Eduarda Gonçalves Ferreira da Silva**

Documento assinado digitalmente  
**CLARA ZENI CAMARGO DOMELLES**  
Data: 30/03/2025 23:45:06 -0300  
Verifique em: <https://validar.dig.br>

**Clara Zeni Camargo Domelles**

## ANEXO IV - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A HIPERMÍDIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** EDUARDA GONCALVES FERREIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 87561925.4.0000.5323

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.539.645

**Apresentação do Projeto:**

As afirmações elencadas nos campos 'Apresentação do Projeto', 'Objetivos da Pesquisa' e 'Avaliação dos Riscos e Benefícios' foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2525916, de 25/04/2025).

Este projeto faz parte do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e pretende investigar como a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes do 8º ano do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermídia. A pesquisa será realizada em uma turma de 8º ano de uma escola privada na cidade de Bagé- RS, onde a professora pesquisadora atua. O público-alvo são alunos com idades entre 13 e 14 anos, que estão em uma fase de descobertas e construção de identidade. O estudo será conduzido como uma pesquisa-ação, uma metodologia que envolve colaboração e participação, com enfoque na resolução de problemas. No âmbito deste projeto, tal abordagem se justifica, pois envolve tanto a pesquisadora quanto os estudantes em um processo de intervenção pedagógica na escola. A coleta de dados será realizada por meio de diferentes instrumentos, como questionários aplicados via Google Forms, gravações em áudio e

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.529.645

video das etapas do projeto, fotografias das atividades realizadas em sala de aula e das produções dos alunos, além de anotações e observações registradas pela pesquisadora em um diário de campo. Também serão realizadas gravações e registros de grupos focais, além da análise do histórico de versões dos textos no Google Docs, permitindo um acompanhamento do desenvolvimento das produções dos estudantes ao longo do processo. A análise dos dados será qualitativa, com o propósito de verificar o alcance dos objetivos da pesquisa e subsidiar a criação de um produto pedagógico: um material orientador para professores, com diretrizes para o trabalho com a produção de gêneros jornalísticos com base nos multiletramentos. A relevância social do estudo está na necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses dos estudantes, cada vez mais envolvidos com tecnologias digitais e diferentes formas de linguagem. Ao investigar o engajamento dos alunos na produção de textos jornalísticos no contexto dos multiletramentos, a pesquisa também contribui para o avanço dos estudos na área, especialmente em um campo que ainda carece de investigações específicas sobre a interação dos estudantes com esse tipo de produção textual e suas implicações no uso das ferramentas digitais. Dessa forma, o estudo não apenas se alinha às novas demandas sociais e tecnológicas da educação, mas também amplia o impacto do ensino de gêneros jornalísticos na escola. Ao oferecer um recurso pedagógico para outros educadores, a pesquisa possibilita a implementação de práticas inovadoras que tornam o ensino mais dinâmico e significativo para os estudantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar de que maneira a implementação de um projeto de multiletramentos pode promover o engajamento de estudantes do 8º ano do ensino fundamental na produção de textos jornalísticos para a hipermidia.

**Objetivo Secundário:**

- Analisar o engajamento dos discentes em um projeto de multiletramentos;
- Identificar as estratégias mobilizadas pelos estudantes para a produção de textos jornalísticos;
- Verificar pistas de apropriação dos gêneros jornalísticos;
- Elaborar um material orientador para professores sobre a produção de gêneros jornalísticos com base nos multiletramentos.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3011-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 7.539/645

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Esta pesquisa oferece riscos menores aos sujeitos, como de alguns alunos sentirem vergonha em atividades de discussões orais, ou impactados emocionalmente, dependendo da temática escolhida para a produção dos textos. Como forma de prevenir que estes riscos se concretizem, a pesquisadora promoverá um ambiente acolhedor e inclusivo, utilizando dinâmicas em pequenos grupos antes das apresentações orais, permitindo maior conforto aos alunos. Também será incentivado um clima de respeito, valorizando diferentes formas de participação, como contribuições escritas ou em duplas. Caso algum aluno evite participar das discussões orais, será respeitado seu ritmo e alternativas como gravações ou produção escrita. Se um estudante se sentir desconfortável com alguma temática, ele receberá suporte, e o tema poderá ser alterado se necessário. Os alunos também terão a opção de retirar seu assentimento a qualquer momento, assim como os responsáveis podem retirar o consentimento para a participação do(a) menor nesta pesquisa a qualquer momento. Além disso, tendo em vista o teor dos dados armazenados digitalmente, há o risco de vazamento dos mesmos e, por isso, o armazenamento se dará em um pen drive ou HD externo, de posse da pesquisadora, sem acesso/conexão à Internet. Caso este risco se concretize, será realizado um boletim de ocorrência junto às autoridades competentes. Por último, há a possibilidade de reconhecimento dos participantes através dos dados gerados por imagem(fotos/vídeos/digitalização das atividades). Como forma de prevenção, os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios usaremos somente prints e fotos borradas. Relembramos ainda que os vídeos não serão apresentados a ninguém e só terão acesso a estes dados a pesquisadora e a orientadora desta pesquisa. Ainda, se mesmo com as ações preventivas os participantes percebam ter sido reconhecidos por terceiros através da divulgação dos resultados da pesquisa, poderão solicitar junto à pesquisadora a retirada das imagens/dados que tenham permitido esta identificação, bem como de seu consentimento/assentimento.

**Benefícios:**

Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; Maior engajamento com a produção textual; Aprimoramento da capacidade de trabalhar coletivamente.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.501-070

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3011-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 7.539.645

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

**Recomendações:**

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 7.513.924 emitido pelo CEP em 17/04/2025.

Todas as pendências solicitadas no parecer foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo 'relatório' para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, Item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                 | Arquivo                                         | Postagem               | Autor                               | Situação |
|--------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2525916.pdf   | 25/04/2025<br>10:45:08 |                                     | Aceito   |
| Outros                         | carta_resposta_a_pendencias_eduardaassinado.pdf | 25/04/2025<br>10:31:22 | EDUARDA GONCALVES FERREIRA DA SILVA | Aceito   |
| Outros                         | termo_de_confidencialidade_.pdf                 | 31/03/2025<br>20:56:51 | EDUARDA GONCALVES FERREIRA DA SILVA | Aceito   |
| Folha de Rosto                 | Folha_de_rostoassinado_.pdf                     | 31/03/2025<br>20:55:12 | EDUARDA GONCALVES FERREIRA DA SILVA | Aceito   |

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970

UF: RS Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3011-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 7.539.645

|                                                                    |                                       |                        |                                              |        |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|----------------------------------------------|--------|
| Outros                                                             | inst_coparticipante_eduarda.pdf       | 31/03/2025<br>09:51:39 | EDUARDA<br>GONCALVES<br>FERREIRA DA<br>SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | projeto_brochura_eduarda.pdf          | 30/03/2025<br>16:14:44 | EDUARDA<br>GONCALVES<br>FERREIRA DA<br>SILVA | Aceito |
| Outros                                                             | tcle_.pdf                             | 30/03/2025<br>16:07:53 | EDUARDA<br>GONCALVES<br>FERREIRA DA<br>SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | tcle_multietramentos_responsaveis.pdf | 30/03/2025<br>16:07:07 | EDUARDA<br>GONCALVES<br>FERREIRA DA<br>SILVA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

URUGUAIANA, 30 de Abril de 2025

Assinado por:  
Karina Sanches Machado d Almeida  
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-070

UF: RS Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3011-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL 1

1. Vocês lembram de alguma experiência de produção de textos anteriormente? Qual? Como foi?
2. A experiência anterior foi parecida com a que estamos tendo agora, com o projeto? 3. O que vocês acharam importante nas ações que realizamos até aqui? Por quê? (Leitura e análise dos textos trazidos pela professora; análise de sites jornalísticos; pesquisa e apresentação de textos; escrita coletiva de e-mail (convite) e notícia; palestra com o jornalista sobre o funcionamento do jornal.)
4. Como vocês decidiram o tema da produção
5. O que vocês consideraram importante para escolher o tema?
6. Qual o gênero escolhido? Por que vocês escolheram produzi-lo? 7. Para quem vocês estão escrevendo? Quem vocês acreditam que vai se interessar pelo texto de vocês?
8. Como está sendo a produção do texto em grupo? Como vocês definiram o que cada um vai fazer?
9. Onde vocês estão buscando as fontes para produzir o texto? São fontes confiáveis? 10. Como vocês usam as tecnologias na produção?
11. Vocês já pensaram em usar alguma ferramenta de Inteligência Artificial (como o ChatGPT) para planejar ou escrever?
12. O que vocês acham que pode ser bom ou ruim no uso dessas ferramentas? Quais cuidados são necessários?
13. Além do texto escrito, vocês estão pensando em incluir outros tipos de linguagem no trabalho, como imagens, vídeos, links, áudios ou outros recursos? O que levou o grupo a decidir incluir (ou não incluir) esses elementos?
14. O que vocês acham que é o mais difícil nessa fase de começar a produzir? E o que está sendo mais fácil?
15. Como vocês têm se sentido durante o processo de criação do texto? O que tem feito vocês se sentirem assim?
16. O que vocês esperam alcançar com o texto de vocês? Qual é o objetivo de vocês com esse texto?
17. O que vocês aprenderam, até agora, com o processo de produzir, em grupo, esse tipo de texto?



## **APÊNDICE B**

### **QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL 2**

1. Qual é o texto de vocês?
2. Agora que finalizamos os textos e publicamos, como vocês descreveriam essa experiência desde o início do projeto até a publicação?
3. Qual(is) foi(ram) a(s) ação(ões) mais importante(s) para vocês?
4. Como vocês foram produzindo o texto? Como foi esse processo?
5. Durante a produção dos textos, quais estratégias vocês utilizaram para planejar, produzir e revisar o texto, pensando também na publicação no espaço digital?
6. Vocês usaram texto verbal e outros textos (imagens, vídeos, links, etc.)? Por quê?
7. Depois de todo o processo de produção e da publicação, o que esse projeto significou para vocês?
8. Como foi trabalhar coletivamente na produção dos textos? Que desafios e benefícios vocês perceberam nesse processo?
9. De que maneira as tecnologias (computador, celular, drive, IA, etc.) ajudaram ou não o processo de escrita e publicação?
10. Vocês tiveram algum cuidado ao utilizar a IA e essas ferramentas? Como?
11. O que vocês consideram ter aprendido em relação aos textos jornalísticos durante o processo?
12. Como vocês percebem o processo de produção textual neste projeto?

## APÊNDICE C

### ATIVIDADE DIAGNÓSTICA APLICADA AOS ESTUDANTES NO INÍCIO DA INTERVENÇÃO

Atividade diagnóstica

Querido (a) aluno (a)!

Gostaria muito de conhecer melhor seus interesses e práticas culturais. Também quero saber o que você pensa sobre a produção de textos jornalísticos, pois essas informações vão ajudar no desenvolvimento de um projeto bem acolhedor que estamos preparando para nossas aulas.

Sua participação e sinceridade serão essenciais para construirmos juntos atividades que tenham mais a ver com você e com os seus interesses.

1. Quando você está no seu tempo livre, qual conteúdo você costuma consumir?

- ☐ Assistir vídeos no Youtube/Tiktok/Instagram
- ☐ Assistir seriados
- ☐ Ler mangás
- ☐ Ler livros literários
- ☐ Ler revistas ou jornais digitais
- ☐ Escutar/ assistir podcasts
- ☐ Ler poesias
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Se você marcou a opção “Outro” na pergunta anterior, por favor, especifique sua resposta abaixo.

2. Quais são seus gêneros favoritos de filmes, livros e/ou séries?

- ☐ Drama
- ☐ Terror
- ☐ Suspense

- ☐ Romance
- ☐ Comédia
- ☐ Aventura
- ☐ Ficção científica
- ☐ Documentário
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Se você marcou a opção “Outro” na pergunta anterior, por favor, especifique sua resposta abaixo.

3. Você costuma ler textos digitais e/ou impressos? Quais? Com que frequência?

4. Quais os meios de comunicação que você utiliza para ficar sabendo das notícias?

- ☐ TV
- ☐ Jornal Impresso
- ☐ Sites de notícias
- ☐ Instagram
- ☐ Tiktok
- ☐ Spotify
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Se você marcou a opção “Outro” na pergunta anterior, por favor, especifique sua resposta abaixo.

5. Atualmente, qual assunto mais te interessa?

*(jogos, filmes, músicas, livros, notícias)*

6. Na sua opinião, atualmente, quais são os principais problemas ou desafios que você percebe na sociedade?

*(Ex: bullying, uso de celulares, falta de diálogo, meio ambiente, alimentação, entre outros)*

7. Você já pensou em usar textos jornalísticos (como reportagens ou entrevistas) para dar voz às suas ideias ou opiniões dentro da escola? O que gostaria de expressar?

8. Se você pudesse escolher qualquer tipo de texto para publicar no jornal da escola, qual você escolheria?

*(reportagem, entrevistas, resenhas, crônicas, charge, notícias, etc. Por quê?)*

9. Acha que o jornalismo é importante? Por quê?

10. Se tivesse a oportunidade de entrevistar uma pessoa para o jornal, quem seria e sobre o que gostaria de falar?

11. Você compartilharia um jornal feito na escola de que maneira?

*(e-mail, whatsapp, instagram, facebook, página da escola, etc.) Em que lugar você publicaria um jornal?*

## COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

Deixe seus comentários e sugestões para que eu possa melhorar o projeto. Agradeço sua participação e contribuição!