

Ensino de leitura e produção textual com textos jornalísticos: uma formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Júlia Wenderosky Ximenes Riguetto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil
juliaximenes94@gmail.com

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil
ingridribeirog@gmail.com

Resumo: Os textos jornalísticos são responsáveis por informar a população sobre fatos cotidianos e podem ser importantes recursos no ensino de leitura e de escrita, pois têm potencial para provocar reflexões acerca da realidade e preparar os estudantes para compreender as relações entre as diferentes semioses empregadas em suas formas de expressão, principalmente a partir do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O objetivo deste artigo é verificar as contribuições de um curso de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre textos jornalísticos, desenvolvido num programa de mestrado profissional. A pesquisa teve abordagem qualitativa, objetivo exploratório e natureza aplicada por meio de pesquisa-ação. O curso foi desenvolvido em uma escola municipal de Trajano de Moraes (Rio de Janeiro, Brasil) e os dados da pesquisa, coletados no diário de bordo e no grupo focal, foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que os textos jornalísticos podem ser instrumentos de investigação da realidade a partir do estudo do meio e que os alunos precisam ter contato com textos produzidos em diversas semioses de forma intencional. Também é evidenciada a necessidade da formação continuada de professores para a inovação de estratégias didáticas.

Palavras-chave: textos jornalísticos; anos iniciais do ensino fundamental; formação continuada de professores

Abstract¹: Journalistic texts are responsible for informing the population about everyday events and can be important resources for teaching

¹ Resumo em inglês da responsabilidade da equipa editorial da revista EFT.

reading and writing, as they have the potential to provoke reflections about reality and prepare students to understand the relationships between the different semioses used in their forms of expression, especially since the development of Digital Information and Communication Technologies. The aim of this article is to verify the contributions of a continuing education course for Primary School teachers on journalistic texts, developed in a professional master's degree program. The research had a qualitative approach, exploratory objective and applied nature through action research. The course was developed in a municipal school in Trajano de Moraes (Rio de Janeiro, Brazil) and the research data, collected in the logbook and focus group, was analyzed using Textual Discourse Analysis. The results show that journalistic texts can be instruments for investigating reality based on the study of the environment and that students need to have contact with texts produced in various semioses in an intentional way. It also highlights the need for continuing teacher training to innovate teaching strategies.

Keywords: journalistic texts, elementary school, continuing teacher education

1. Introdução

Um dos principais desafios da escola é garantir o desenvolvimento da leitura e da escrita com vistas à formação de um cidadão autônomo e crítico que conheça, reflita e interprete o mundo partindo do conhecimento sobre si mesmo e sobre seu meio social. A importância social da leitura e da escrita já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997, p. 21) que traziam que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social”.

Desse modo, o trabalho com textos jornalísticos pode ser um rico instrumento para desenvolvimento da criticidade, pois esses textos emergem do cotidiano e podem ser articulados ao ensino de leitura e de escrita. Todavia, Ribeiro (2016) explica que ler e escrever textos hoje é diferente de tempos atrás, pois o desenvolvimento de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem alterado as práticas de leitura e de escrita, o acesso a informações e até mesmo o conceito “texto”, já que as diferentes semioses (linguagens) são importantes na produção de sentidos. Além disso, a internet possibilitou maior interação entre autor e leitor, popularizando a produção, a divulgação e o armazenamento de informações em diversos modos semióticos, o que demanda do cidadão uma leitura mais cuidadosa e uma produção de conteúdo com maior responsabilidade a fim de não confiar e propagar desinformação.

Vale ressaltar que o impacto das TDIC na composição dos textos e a consequente necessidade de participação efetiva na sociedade por meio

deles está contemplada nos documentos de orientação curricular, sendo o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O documento traz dez competências gerais como objetivos para a Educação Básica – entre outras habilidades específicas para as diferentes etapas e anos de escolaridade –, destacando a importância do manejo das diferentes linguagens e tecnologias, a capacidade de investigação e argumentação com base em fatos, e a responsabilidade nas ações, com consciência das consequências individuais e coletivas, dentre outras.

Dessa forma, as mudanças nas práticas sociais de leitura e de escrita e, conseqüentemente, as atualizações nos currículos da Educação Básica apontam para a necessidade de uma formação continuada de professores, de forma a oferecer-lhes subsídios para refletir, planejar e executar práticas pedagógicas que sejam emancipadoras e aprofundadas em relação à leitura e à produção de textos.

Assim, este artigo tem como objetivo verificar as contribuições de um curso de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre textos jornalísticos, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), norteada pela seguinte questão: como um curso de formação continuada de professores pode contribuir para o desenvolvimento de saberes docentes referentes ao ensino de leitura e produção textual de textos jornalísticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A pesquisa teve abordagem qualitativa, objetivo exploratório e natureza aplicada por meio de pesquisa-ação. O curso foi aplicado em uma escola municipal de Trajano de Moraes-RJ no ano de 2022. Os dados foram coletados por meio de diário de bordo e grupo focal e foram analisados sob a ótica da Análise Textual Discursiva - ATD. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada de professores para a inovação de estratégias didáticas, que os textos jornalísticos podem ser instrumentos de investigação da realidade a partir do estudo do meio, e que os alunos precisam ter contato com textos produzidos em diversas semioses de forma intencional.

Assim, além desta introdução, este trabalho está organizado em outras quatro seções. A próxima seção apresentará uma breve revisão de literatura sobre os principais eixos da pesquisa; a seção três descreverá a metodologia e o curso aplicado; a seção quatro trará os resultados evidenciados nos metatextos produzidos a partir da ATD; por fim, a seção cinco trará as Considerações finais, enfatizando a relevância do trabalho desenvolvido.

1. Revisão de literatura

2.1. Textos jornalísticos

O jornalismo pode ser definido como uma atividade contínua de busca e divulgação de informações; portanto, é uma atividade de comunicação humana e que se desenvolve na dinamicidade sócio histórica e se constitui como atividade de comunicação indireta, pois o acontecimento ou informação chega às pessoas por mediação da tecnologia e pela ação humana, geralmente, profissional (Spenthof, 2015).

De acordo com Marques de Melo (1991), dentre as principais características do jornalismo estão a atualidade, ou seja, a divulgação de novidades; a periodicidade, que diz respeito à frequência e regularidade em que aparece (diariamente, semanalmente, por exemplo); a universalidade, caracterizada pelo objetivo de atingir o máximo de pessoas com variados assuntos; e a difusão, que está relacionada à dependência das tecnologias de comunicação para sua veiculação.

O jornalismo acompanhou a evolução dos meios de comunicação, adequando-se a elas. No entanto, conforme Ribeiro (2018), o surgimento de uma nova tecnologia não faz com que outra seja substituída, mas reposicionada. Dessa forma, no jornalismo, por exemplo, ainda são feitos jornais e revistas impressos, mesmo com a existência de programas de rádio, de televisão e, mais recentemente, publicações na Web.

Nesse novo ambiente, há maior interação entre produtor e leitor e mais possibilidades de articulação de diversas semioses. Também vale ressaltar que com a abertura do pólo emissor, qualquer pessoa com acesso à internet pode criar ou compartilhar conteúdos, o que pode ter por consequência o aumento da desinformação, pois os dados que circulam nem sempre passam por um processo de validação ou revisão. Além disso, com o fenômeno da pós-verdade, as pessoas tendem a acreditar naquilo que mais se assemelha à sua crença e, por causa disso, muitas vezes, a opinião é valorizada em detrimento dos fatos. Outro problema é caracterizado pelo maior tempo de armazenamento e circulação dessas informações, o que era mais difícil de acontecer na efemeridade presente nas eras do rádio e da televisão. Por isso, considerando a evolução das técnicas e tecnologias de informação e comunicação, é necessário que a educação escolar proporcione momentos formativos que levem à reflexão sobre esses fenômenos.

Dessa forma, com a materialização da esfera jornalística em diferentes gêneros textuais, os textos jornalísticos podem ser trazidos à sala de aula como recursos para ensino de leitura e de escrita na perspectiva do

letramento, uma vez que envolve os alunos em práticas sociais reais de leitura e de escrita (Soares, 2012).

A relação dos textos com o suporte em que é veiculado (também chamado de mídia), também deve ser levada em consideração. Os textos da esfera jornalística se moldam em diferentes tipos de suporte e, nesse caso, um gênero como a notícia, por exemplo, se apresenta com diferentes características de acordo com o meio em que é veiculado, seja no suporte jornal ou rádio, televisão, Web... Essas diferentes manifestações podem ser um tipo de retextualização, ou seja, quando um texto é “traduzido” de uma modalidade a outra (do oral para o escrito, ou vice-versa) ou quando um texto dá origem a outros, tendo em vista uma nova situação comunicativa (Ribeiro, 2016). Em outras palavras, a notícia será identificada como tal em qualquer um desses suportes. Entretanto, as estratégias comunicativas serão distintas, atendendo às especificidades de cada um.

Como as TDIC possibilitam novas práticas de edição e publicação, tornam as práticas de leitura e escrita “mais exigentes e sofisticadas” (Ribeiro, 2018, p. 28). Diante desse cenário, a escola ganha novos desafios: “[...] adaptar-se aos avanços da tecnologia e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses meios” (Kenski, 2012, p.18).

Assim, o conceito “Educação midiática” aparece para ampliar a noção de alfabetização (e, conseqüentemente, de letramento), uma vez que as práticas de linguagem atuais ultrapassam o domínio das técnicas de leitura e escrita, exigindo novas habilidades para compreender, buscar e criar informações (Ferrari et al., 2020).

Educação midiática, segundo Ferrari et al. (2020, p. 26), é “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais”. Na abordagem das autoras, a educação midiática pode ser desenvolvida a partir de três eixos:

- Ler: Está associado às habilidades de acessar e analisar as informações, pois é preciso mais do que apenas decodificar signos para produzir sentidos: é necessário que o texto seja lido de forma crítica, em conjunto com o suporte em que está inscrito e vinculado ao contexto em que foi produzido.
- Escrever: Aborda a importância de estimular nos alunos a habilidade de criar textos como forma de autoexpressão e de interação com públicos reais, lembrando-se de que o texto é mais que apenas a palavra escrita (Ferrari et al., 2020; Ribeiro, 2018).

- Participar: Indica a necessidade em problematizar a responsabilidade individual e social na publicação de conteúdos, abrangendo outros tipos de práticas, como curtir, comentar e compartilhar.

Assim, mais do que ensinar a ler, é necessário ensinar a produzir sentidos e, mais do que ensinar a escrever, é necessário ensinar a produzir textos, a se expressar integrando diferentes linguagens. Nesse sentido Ribeiro (2018) aborda a importância da escola no empoderamento semiótico dos alunos, ou seja, na habilidade em associar as diversas linguagens presentes num texto, tanto para ler, como para escrever. Nas palavras da autora, o “poder semiótico”

É saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é “poder” manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é “poder” a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo). É “empoderar”, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas. (Ribeiro, 2018, p. 84-85)

Além disso, tomar o conceito de letramento como base do trabalho escolar implica o reconhecimento da relação entre linguagem e realidade e a responsabilidade trabalhar para a formação de indivíduos que não repitam, mas digam a própria palavra (Freire, 2011).

A esse respeito, Libâneo (2013) apresenta uma técnica didática denominada “estudo do meio”, em que “a matéria de ensino (fatos, acontecimentos, problemas, ideias) é estudada no seu relacionamento com fatos sociais a ela conexos” (Libâneo, 2013, p.189). Segundo o autor, o estudo do meio possibilita a percepção, a discussão e a compreensão acerca dos problemas concretos e quanto mais aproximação há entre os alunos e os fatos, mais rica é a proposta.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o estudo do meio dialoga com práticas de letramento que se apoiam em textos jornalísticos, pois colocam o aluno em contato com textos que emergem da realidade, contribuindo tanto para a formação crítica como para a apropriação das técnicas de leitura e escrita.

As etapas do estudo do meio consistem em planejamento, execução, exploração dos resultados e avaliação, como descrito no exemplo abaixo.

No planejamento, realiza-se um levantamento prévio dos fatos sociais que envolvem o tema de estudo. Nesta fase, os alunos estudam os conteúdos e elaboram as questões que irão nortear a etapa seguinte. Uma proposta é iniciar a discussão com uma leitura de um texto jornalístico (reportagem ou

notícia) que trate de algum fator relevante e que desperte a curiosidade e investigação na própria realidade, como problemas ambientais; sociais; hábitos de prevenção a doenças etc.

É importante explorar as características do suporte em que o texto foi veiculado, investigando os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse e outros tipos (exemplos: jornal impresso, revista, site, rede social, entre outros), assim como contrastar a composição do texto com outros elementos presentes no layout (imagens, tamanho das letras, posição do texto na página), instigando a percepção dos alunos a partir de questionamentos.

Apresentar outros gêneros que tratem do assunto, como, por exemplo, tirinha, reportagem audiovisual (vídeo), além de enriquecer a discussão sobre o tema contribui no desenvolvimento do poder semiótico nos alunos. Agora o professor pode propor o estudo da realidade em que a escola está inserida, criando questões para nortear a observação que será feita durante a pesquisa, realizada de acordo com as possibilidades dos alunos e do professor.

Na fase de execução o tipo de atividade depende dos objetivos do estudo do meio. Com orientação do professor, os alunos podem fazer visitas, realizar entrevistas, observar, fazer registros em diversos modos semióticos, entre outros exemplos. Com as questões pontuadas na fase anterior, é o momento de os alunos iniciarem suas observações, que podem ser por meio de visitas a instituições, passeios, pesquisa em casa, entre outros. É importante que os alunos façam registros escritos, fotográficos, audiovisuais, a fim de coletar materiais para a próxima etapa.

Por fim, na exploração dos resultados e avaliação, o tema deve ser discutido com a classe a partir das coletas realizadas na fase de execução. Nesta etapa, o professor pode solicitar a escrita de um relatório ou outro texto que exprima a experiência realizada. Os textos produzidos devem ser revisados pela turma, de modo a levar os alunos a refletirem sobre uma melhor forma de mostrá-los ao público, considerando as normas linguísticas. Nesta etapa, os textos produzidos devem se tornar públicos em exposição nos murais das escolas, envio às famílias mediante a realização de fotocópias (xerox) ou publicação em rede social da unidade escolar, por exemplo.

Considerando a proposta apresentada, os alunos são convidados a explorar o mundo partindo da leitura e são estimulados a inserirem-se nele também por meio da escrita.

2.2. Formação continuada de professores

A formação continuada passa por um período de “reconceitualização”, em que “as representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa” (Gatti & Barreto, 2009, p. 202).

Além disso, conforme aponta Freire (2021b, p. 74), os momentos de formação continuada devem proporcionar momentos de reflexão sobre a prática, a fim de aperfeiçoá-la, “ não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites e objetivos com os quais se enfrenta no seu quefazer”; afinal, a docência é um compromisso social que não se reduz ao papel de ensinar, mas objetiva a formação do indivíduo para a sociedade. Assim, de acordo com Marques e Pimenta (2015), ao mesmo tempo em que deve ser garantida ao professor a autonomia didática, este também deve assumir a responsabilidade sobre sua ação.

Como explica Nóvoa (2022, p. 84), “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. Da mesma forma, para Pimenta (2005), a educação como um todo é um processo de humanização e a função da educação escolar é contribuir para o processo civilizatório oferecendo aos alunos conhecimento para que possam atuar numa perspectiva crítica e emancipatória.

Portanto, o processo de formação de professores está intrinsecamente relacionado à identidade profissional docente, que se constrói a partir de concepções estabelecidas socialmente sobre o papel do professor, as práticas e as teorias a elas vinculadas, revelando um caráter dinâmico (Pimenta, 2005). Um dos aspectos presentes na composição dessa identidade diz respeito aos saberes docentes, que são compostos por saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

De acordo com a autora, o primeiro passo na formação é a mobilização dos saberes da experiência, que são produzidos na experiência do sujeito enquanto aluno, e enquanto professor, ao refletir sobre sua práxis. Em seguida, deve-se discutir sobre os saberes do conhecimento, ou seja, qual a validade dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares na contemporaneidade. Por fim, é necessária a estimulação de produção dos saberes pedagógicos por meio da prática com atividades de investigação da realidade e propostas de intervenção. A partir dos saberes sobre educação e pedagogia, os profissionais da educação “podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os” (Pimenta, 2005, p. 26).

Porém, isso depende da opção feita pelo professor, a estabilidade ou a mudança, e não acontece quando o formador promove momentos de “atualização”, em que as novas pesquisas são colocadas de forma verticalizada (Freire, 2021a; Imbernón, 2010). É preciso mobilizar os professores, ouvi-los, incentivar a investigação da realidade, construir projetos de maneira coletiva, estudar a teoria, adequá-la ao contexto. Formar é, portanto, criar condições para construção e produção de conhecimento (Freire, 2021b, p. 24).

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve abordagem qualitativa, objetivo exploratório e natureza aplicada por meio de pesquisa-ação. Tripp (2005) localiza a pesquisa-ação entre a pesquisa científica e a prática rotineira, pois “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (Tripp, 2005, p. 447). É caracterizada como um tipo de investigação-ação, em que uma mudança é planejada, implementada, descrita e avaliada, provocando aprendizados, a todos os participantes, no decorrer de todo o processo, tanto prático como investigativo.

Considerando as fases de ação, na fase “Planejamento” foi feita a revisão de literatura e planejamento das atividades do curso. O curso intitulado “Textos jornalísticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” foi planejado tendo como fundamento as ideias discutidas e apresentadas na revisão de literatura. Ele foi desenvolvido na modalidade de Ensino Híbrido, com parte das atividades realizadas presencialmente e parte das atividades realizadas on-line, em que o aluno faz gestão do tempo, ritmo e lugar de seus estudos (Horn & Stacker, 2015). Foram planejados seis encontros presenciais, sendo cinco para desenvolvimento das atividades do curso e o sexto para a realização do grupo focal. As atividades on-line aconteceram por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google Sala de Aula¹. A utilização desse AVA tem como pré-requisito a inscrição em uma conta do gmail.

Também foram elaborados documentos com tutoriais e vídeos para apresentação do curso, do ambiente virtual de aprendizagem (ingresso na turma e ferramentas) e do Google Documentos, que foi um dos recursos utilizados em algumas atividades on-line.

O conteúdo do curso foi organizado em quatro módulos, composto por um encontro presencial e um bloco de atividades on-line para cada tema. O módulo II foi subdividido em duas aulas, conforme presente no quadro 13, totalizando, portanto, cinco aulas:

Tabela 1

Organização das aulas e módulos do curso

Módulo I	O papel social docente	Aula 1: O papel social do profissional docente
Módulo II	Textos jornalísticos	Aula 2: Modos e meios de comunicar
		Aula 3: Textos jornalísticos
Módulo III	Educação midiática	Aula 4: Educação midiática
Módulo IV	Leitura e produção de textos	Aula 5: Leitura e produção de textos.

Além da apresentação do conteúdo programático, todos os módulos tinham por objetivo traduzir os assuntos estudados em atividades práticas para serem aplicadas aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, em todos eles teve o “Momento Sala de Aula”. Textos multissemióticos e multimidiáticos compuseram o acervo de conteúdos com objetivos diversos, tais como, expor, exemplificar, deleitar, inspirar, fazer refletir... O curso também foi pensado para apresentar e utilizar algumas estratégias e metodologias diversificadas (Tabela 2), que foram realizadas com mediação de tecnologia digital, mas não dependem exclusivamente delas.

Tabela 2

Metodologias e estratégias usadas nas aulas do curso

Aula 1	Nuvem de palavras
Aula 2	Mapa conceitual
Aula 3	Rotação por estações
Aula 4	Estudo de caso
Aula 5	Sala de aula invertida

As atividades on-line envolveram leitura de artigos, estudo da BNCC com foco nos temas “Textos jornalísticos” e “Educação midiática”, pesquisa, visualização de vídeos, produção colaborativa de texto, fórum de ideias, entre outras. O curso completo pode ser acessado no Produto Educacional intitulado “Textos jornalísticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

orientações para desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores” (Riguette & Rangel, 2023).

Na fase “implementação”, o curso foi aplicado para 8 professoras e 3 mediadoras em uma escola municipal de Trajano de Moraes – RJ. A carga horária do curso foi de 50 horas e a previsão de execução era de seis semanas. No entanto, devido à inclusão da conversa *on-line* sobre o poder semiótico com a autora Ana Elisa Ribeiro e a uma demanda da escola, em que foi necessário realizar o adiamento de uma aula, o curso durou dois meses.

Vale ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Cultural de Campos - Centro Universitário Fluminense-UNIFLU e aprovada pelo Parecer Consubstanciado 5.543.014 no dia 25 de julho de 2022. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que o objetivo da pesquisa, riscos e benefícios foram apresentados, assegurando-lhes anonimato na divulgação dos dados.

Por fim, na fase “avaliação”, os dados colhidos em diário de bordo e grupo focal foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), em três etapas: unitarização, categorização e metatexto.

A unitarização corresponde à fragmentação do *corpus* em unidades de análise, com identificação de origem por meio de código, acrescido de um título que revela uma primeira etapa de interpretação. O corpus dessa pesquisa foi composto pela transcrição do grupo focal realizado ao final do curso e os registros do diário de bordo feitos durante as aulas.

Os códigos do grupo focal foram formados na seguinte estrutura: P + nº (professor) + ponto final + número da unidade empírica. Já os códigos do diário de bordo foram assim formados: DB + N° da aula + número da unidade empírica. A tabela 3 exemplifica essa etapa:

Tabela 3

Fragmento da etapa unitarização da Análise Textual Discursiva.

UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO
P01.01- Em relação a formação continuada, eu acho muito importante, porque na nossa prática a gente tem que estar sempre desenvolvendo, a gente tem que estar sempre em aprendizado,	P01.01. Aprender para ensinar;

<p>DB1.02 Dentre as respostas mais citadas na pergunta "Qual é o objetivo da educação", estão "formar cidadãos críticos" e "formar e transformar para a sociedade". Assim, foi iniciado um debate em que foi apontada a necessidade de os professores incluírem em suas aulas aspectos que os alunos irão usar em sua vida "pós-escola".</p>	<p>DB1.02 As atividades escolares devem incorporar práticas e reflexões sociais reais a fim de que os alunos se formem cidadãos críticos.</p>
--	---

A segunda etapa desse método de análise é a categorização, ou seja, o agrupamento das unidades empíricas por semelhança. Cada categoria recebe um nome e pode ser classificada como categoria inicial, podendo ser posteriormente reagrupada para formar uma categoria final, como exemplificado na Tabela 4.

Tabela 4

Fragmento da etapa categorização da Análise Textual Discursiva.

UNIDADES	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
P02.01 Formação continuada como ressignificação de práticas pedagógicas	FC para inovação da prática pedagógica	" Tudo muda o tempo todo no mundo": A formação continuada de professores para a melhoria de práticas pedagógicas
P03.07 A formação continuada para atender demandas atuais e "atualizar" práticas pedagógicas.		
P02.05 Formação continuada para suprir deficiências da formação inicial		
P01.04 Formação continuada na busca de estratégias de ensino (Didática)	FC para ensino de estratégia didática	
DB1.05 A função docente exige atitudes de busca de informação e respectiva articulação a estratégias de ensino.		
P07.01 A experimentação de metodologias ativas pelos professores promove engajamento e inspira práticas inovadoras.		
P01.01. Aprender para ensinar;		

Após a definição das categorias, inicia-se a fase final da Análise Textual Discursiva, em que a intenção não é voltar aos textos originais, mas sim criar um novo texto, um metatexto, que surge dos textos originais e representa a interpretação do pesquisador sobre os significados observados nesses textos (Moraes, 2003). Este novo texto é composto por argumentos que unificam as relações apresentadas pelas categorias e unidades, tanto empíricas quanto teóricas. Os metatextos dessa pesquisa serão comunicados na próxima seção.

4. Resultados e discussão

Esta seção apresenta dois metatextos que foram formados a partir das descrições e interpretações das categorias, relacionadas a interlocutores teóricos. As professoras participantes são nomeadas com uma sigla (P + número) a fim de manter o sigilo das identidades.

4.1. **Metatexto: Ler, escrever e conhecer: os textos jornalísticos como meio de investigação da realidade.**

Considerando o Art. 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que afirma que uma das finalidades da educação é o preparo do educando para o exercício da cidadania, a educação escolar tem como também como missão a formação social e política dos educandos, levando-os a conhecer e pertencer ao mundo. Em registro no diário de bordo acerca do encontro presencial 1, é possível constatar que essa missão é conhecida pelas docentes, pois, na dinâmica da atividade com a nuvem de palavras, as respostas mais citadas para a pergunta “qual é o objetivo da educação?” foram “formar cidadãos críticos” e “formar para a sociedade”.

No debate que aconteceu em seguida, chegou-se à conclusão da necessidade de os professores incluírem em suas aulas aspectos que os alunos irão usar em sua vida “pós-escola”. Logo, é necessário que as práticas escolares de ensino e aprendizagem estejam integradas aos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos com o objetivo de serem práticas significativas para também contribuir na formação de indivíduos mais críticos.

De acordo com a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, todo o conhecimento é socialmente situado, o que significa que o ser humano constrói sua visão de mundo a partir das interações que são mediadas por instrumentos e signos pertencentes a uma cultura. Da mesma forma, o desenvolvimento da cognição não pode ser “dissociada do

ambiente cultural e social no qual se realiza e dos recursos que esse ambiente põe à sua disposição.” (Legendre, 2010, p. 463).

Nesse sentido, a professora P03 afirmou que numa prática educativa não adianta apenas falar, mas levar a criança a produzir aquilo que está em seu meio, pois a compreensão acontece a partir do que a criança vivencia. Ela cita sua infância como exemplo, pois, quando ela estava na alfabetização, estudava com a cartilha a palavra cacau, escrevia a frase “eu gosto de cacau”, sem entender o que era cacau, já que nunca havia visto ou experimentado a fruta citada. Nesse relato, percebe-se uma prática mecânica de leitura e escrita e sem relação com o social, com material didático incoerente com a realidade a que estava inserida.

Brandão et al. (2013) discutem sobre as práticas de ensino de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, comparando os textos que eram usados nas antigas cartilhas com as tendências atuais. De acordo com as autoras, os textos utilizados para ensinar a ler eram vinculados a atos apenas mecânicos, com ênfase nos grupos de sílabas trabalhados e conhecidos pelos alunos. Além disso, presumia-se que os alunos poderiam entender textos mais complexos apenas quando lessem com autonomia. Porém,

Diferentemente das antigas cartilhas, em alguns dos atuais livros para alfabetizar estão presentes textos encontrados em diferentes esferas sociais como a literária, a publicitária, a jornalística, a doméstica. São textos produzidos para atender a diferentes propósitos, com unidade de sentido e que são levados para os livros didáticos com intenção de aproximar as crianças dessas esferas de interação, assumindo-se a concepção de que ler é uma atividade de produção e apropriação de sentido. (Brandão et al., 2013, p. 216)

Portanto, antes de saber decodificar um texto, o aluno pode aprender a compreendê-lo se devidamente exposto aos diversos gêneros textuais e com mediação de um leitor. Da mesma forma, antes de saber escrever, uma criança pode produzir textos. Conforme relatado em Diário de Bordo, no encontro presencial 05, esse questionamento (uma pessoa não alfabetizada pode produzir textos?) foi feito e a professora P07 respondeu que sim justificando que os alunos contam suas histórias.

Nesse sentido, vale ressaltar que é importante valorizar os saberes e as vivências dos alunos. No encontro presencial 01, a P04 relatou que seus alunos se sentiram muito mais à vontade para escrever sobre sua brincadeira favorita do que para escrever um poema. Isso pode ser justificado de acordo com as ideias de Freire (2011, p. 41), que afirma que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas

significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.”.

A professora P03 também considera: “Para a criança fazer uma produção, eu acho que é muito além do que você leva para dentro de sala de aula, que são papéis”. Ou seja, as propostas pedagógicas não devem estar limitadas apenas ao material didático escolhido pelo professor, mas devem explorar outras possibilidades e experiências, pois

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo. [...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente reproduzir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]. (Freire, 2021b, pp. 67-68)

Mais do que ensinar a ler, é necessário letrar, ou seja, é preciso fornecer condições para que os alunos interpretem o que está sendo lido e compreendam sua realidade. Para isso, é necessário que essas experiências sejam oportunizadas nas práticas pedagógicas por meio de atividades desafiadoras que coloquem os alunos em situações reais de leitura e escrita.

Segundo Freire (2011, p. 20), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O autor ainda explica que para haver compreensão de um texto, é necessário perceber as relações entre o texto e o contexto. As palavras não devem ser vazias de sentido e significado e por isso a aproximação com a realidade do aluno facilita a compreensão. A professora P01 relatou: “No dia da criança, eu levei um texto falando sobre o dia, como surgiu, e foi interessante eles saberem que o criador foi um trajanense. Quando você vai falando a história e você remete aqui ‘pro’ seu lugar, parece que a criança se localiza”.

No entanto, vale ressaltar que o acesso a conhecimentos que estão além dessa realidade não fica limitado ou reduzido. Pelo contrário, o domínio da palavra (língua escrita) é instrumento de conhecimento e de expressão sobre o mundo, o que vai ao encontro ao que fora discutido no encontro presencial 5, onde registro em Diário de bordo aponta em que o grupo concluiu que os alunos precisam saber de coisas locais, primeiramente, para então ampliar seus horizontes.

As situações de aprendizagem devem levar o aluno a perceber as características de seu entorno e, nesse sentido, os textos jornalísticos podem ser instrumentos de investigação de história e de cultura como fonte de informação e reflexão da realidade. A professora P04 afirmou que “Em relação ao meio, os textos jornalísticos ajudam na prática. Você trabalha a sua história”. A professora P01 fez uma reflexão quando contou que foi legal trabalhar sobre a imigração e o povoamento de Trajano de

Moraes com a sua turma no início do ano letivo, mas poderia ter explorado mais o assunto, propondo entrevistas para envolver mais os alunos, por exemplo. A professora P03 também comentou sobre a importância de valorizar a nossa história com “resgate da cultura” incentivando as crianças a “irem atrás, procurarem, investigarem, pesquisarem”. Portanto, investigar a própria realidade é uma forma de conhecê-la e melhorá-la, por meio de questionamentos e reflexões críticas.

Os textos jornalísticos também ajudam na apresentação e discussão de assuntos cotidianos e que estão presentes nas vivências dos alunos. A professora P01 exemplificou que já levou para a sala de aula uma entrevista de uma menina que sofreu bullying na escola. Ela afirmou: “conversamos, debatemos e vimos o que aquilo ali estava no nosso ambiente.”. Em outras palavras, o texto jornalístico serviu como um espelho, de forma o contato com o conteúdo apresentado não atingiu apenas objetivos cognitivos referentes à localização de informações de um texto, mas contribuiu para a análise e comparação de uma dada situação com a própria realidade, direcionando à mudança, pois houve a constatação de que o bullying estava acontecendo no ambiente da sala de aula, o que certamente exigiu dos alunos uma nova postura com vistas a uma melhor convivência entre todos.

Além disso, os textos jornalísticos também ajudam na apresentação e discussão de assuntos científicos. Uma das funções dos textos jornalísticos é reproduzir conhecimentos produzidos nas diversas áreas, tornando-os acessíveis à maioria das pessoas (Meditich, 1998). Dessa forma, a professora P01 afirma que, às vezes, os assuntos são abstratos ou muito teóricos para os alunos e por meio de uma reportagem, por exemplo, o assunto torna-se mais concreto. A professora P03 também complementa citando como exemplo o documentário “para a criança ver, olhar, se inspirar e ter uma visão crítica”.

Por fim, por serem apresentados articulando diferentes linguagens (verbais e não verbais), os textos jornalísticos contribuem o empoderamento semiótico dos alunos, pois cada suporte (impresso, audiovisual ou digital) implica um modo específico de comunicação do texto, com estratégias próprias. Nesse sentido, a professora P01 considera: “Quanto mais exposta a novas modalidades, acredito que a pessoa vai se sentir mais atenta”. Contudo, é crucial enfatizar a necessidade de uma abordagem educativa intencional ao expor os alunos a textos multissemióticos, especialmente os jornalísticos. Isso implica guiá-los na interpretação para entender tanto o todo quanto as partes, reconhecendo os significados que podem ser formados pela combinação dos elementos em um contexto específico.

Assim, ler e escrever textos jornalísticos é mais do que tarefa escolar: é conhecer o mundo, analisá-lo, opinar sobre ele e, o mais importante, entender-se pertencente a ele. Portanto, a contribuição do professor é justamente proporcionar uma educação que incentive a autonomia e a reflexão sobre a sociedade e sobre as formas de comunicação.

4.2. Metatexto: "Tudo muda o tempo todo no mundo": A formação continuada de professores para a melhoria de práticas pedagógicas.

De acordo com Libâneo (2013), a educação – constituída de objetivos, conteúdos e práticas – é vinculada às exigências sociais e contextuais, o que significa que ela se transforma à medida que a sociedade muda. No entanto, essa mudança não ocorre sempre na mesma velocidade. Um exemplo é a integração das tecnologias digitais nas práticas educativas, pois, apesar de muitas pessoas usarem dispositivos com conexão à internet em seu cotidiano, seja para lazer ou trabalho, na maioria das escolas públicas brasileiras professores e alunos ainda não os utilizam para fins pedagógicos, mesmo que esse já seja um objetivo presente em documentos legais de orientação do ensino há bastante tempo (PCN, 1997; Ribeiro, 2018).

Não obstante à falta de infraestrutura ser, sim, um dificultador, esse não é o único problema. Segundo Ribeiro (2018),

A questão produtora deste diálogo em câmera lenta entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos. (p. 106)

Entretanto, mesmo que ainda não tenhamos todas as peças para esse quebra-cabeça, ignorar a presença da tecnologia em espaços educativos torna-se cada vez mais difícil. Conforme descreve a professora P03, “o mundo está muito além daquilo que nós aprendemos no passado, são coisas novas na BNCC... A tecnologia veio para ficar. Não tem retrocesso.”.

Essa fala corrobora com Nóvoa (2022), que discorre que a revolução digital tende a reconfigurar os processos educativos e, assim, colocar em destaque o pensamento acerca das tendências da educação no futuro. Nesse contexto, é possível perceber alterações no que diz respeito às relações com o conhecimento nas formas com que eram vistas no passado e sobre as expectativas para o presente e o futuro, visto que as informações não precisam ser “decoradas” pelos alunos, pois a *Web* é um banco de dados. Assim, a forma de lidar com a informação mudou, exigindo novas

habilidades dos alunos, o que reflete, portanto, na demanda por novas práticas profissionais do professor.

A professora P02 também compara o ensino do passado às novas demandas, em que o professor precisa estar “ressignificando coisas que aprendeu e que agora, talvez na realidade que ele está dentro da sala de aula, já não vai servir [...]”. Com essa fala a professora enuncia que é importante que os profissionais da educação estejam abertos à novas possibilidades de trabalho, ou seja, que não mantenham enrijecidas a sua postura e suas práticas, e com a ciência de que precisam também estar sempre em aprendizado, o que aponta, portanto, para a formação continuada.

Gatti e Barreto (2009, p. 200) afirmam que a formação continuada compreende a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como “requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”. Ou seja, aprender faz parte do trabalho do professor e esse trabalho aumenta cada vez mais, visto que os conhecimentos e as relações sociais, assim como o desenvolvimento de recursos e tecnologias, acontecem em ritmo acelerado, “desatualizando” outros com que já estamos acostumados. Segundo Kenski (2012, p. 41), “já não há um momento determinado em que qualquer pessoa possa dizer que não há mais o que aprender. Ao contrário, a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar, para se atualizar”.

A função docente exige atitudes de busca de informação e, além disso, sua respectiva articulação a estratégias de ensino. Conforme registro em diário de bordo do encontro presencial 1, uma participante reforçou que o professor deve se preparar para a aula, ou seja, ter domínio sobre o assunto a ser tratado. Sob outra perspectiva, o movimento e o engajamento na busca de novos conhecimentos decorrem das necessidades apontadas pelos alunos, pelo meio em que vivem, ou por outras questões sociais e educacionais. A professora P05 afirmou que precisa estar “sempre buscando, olhando, vendo o que fazer pra ver se eles pegam, se eles conseguem” e a professora P01 relatou como exemplo que precisou estudar novas formas de ensinar a operação de divisão para poder atingir mais alunos, considerando que aprendem de forma diferente. Ambas as falas revelam que não há como o professor permanecer numa situação de comodismo, visto que a todo momento é impulsionado e instigado a procurar novos saberes, sejam eles de conhecimento ou saberes pedagógicos (Pimenta, 2005).

Nesse sentido, Freire (2021b) discorre sobre a importância da curiosidade na atuação do professor, afirmando que “Como professor devo saber que

sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*" (Freire, 2021b, p. 83, grifo do autor). Dessa forma, pode-se afirmar que o professor deve aprender para ensinar, ou seja, estar literalmente em formação contínua, conforme a fala da professora P01: "Em relação a formação continuada, eu acho muito importante porque na nossa prática a gente tem que estar sempre desenvolvendo, a gente tem que estar sempre em aprendizado".

Os professores almejam aprender novas formas de ensinar, por isso, é necessário que os cursos, as palestras e demais atividades formativas envolvam os professores a fim de que não sejam transmitidas informações teóricas apenas. Para inspirar práticas inovadoras e promover o engajamento, é importante que os professores experimentem as estratégias didáticas que são apresentadas, o que foi evidenciado no relato das professoras P01 e P07 quando falaram sobre a atividade de rotação por estações, desenvolvida no encontro presencial 03 do curso aplicado na pesquisa:

P07 - Aquela atividade que tinha uma notícia no computador, uma notícia em jornal, eu gostei muito.

P01 - Essa rotação por estações, eu não entendia. Eu já ouvi várias vezes. [...] Inclusive, eu vou fazer na minha sala de aula. Eu vou tentar levar um vídeo, um áudio, alguma coisa assim. Eu achei muito válida essa rotação por estações.

Portanto, as atividades desenvolvidas nas formações continuadas produzem experiências que podem ser positivas ou negativas. Lembrando Pimenta (2005), os saberes da experiência envolvem as estratégias experimentadas e produzidas na prática profissional, assim como a memória das vivências enquanto aluno. Por isso, é importante que as práticas de formação sejam coerentes com as teorias didáticas ensinadas e, nesse sentido, Freire (2021b) afirma:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (p. 87)

Em síntese, a formação continuada de professores contribui para a inovação de práticas pedagógicas quando, ao propor novas estratégias didáticas, envolve os professores em atividades de experimentação. Portanto, enquanto profissionais docentes, assumimos diferentes papéis: somos alunos, pois nos inspiramos, refletimos e aprendemos, e somos professores, por isso, multiplicamos.

5. Considerações finais

Considerando as mudanças nas formas de comunicação – impulsionadas pelo desenvolvimento das TDIC – e o objetivo da educação em preparar os indivíduos para exercício da cidadania, os textos jornalísticos são importantes recursos para trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita, afinal, eles podem auxiliar no estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Além disso, os textos jornalísticos empregam diferentes semioses e, na atualidade dos anos de 2020, “é muito importante que se aprenda a ler criticamente, e não apenas as palavras” (Ribeiro, 2021, p. 71).

Nessa perspectiva, estudar sobre textos jornalísticos em momentos de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é importante para mobilizar o empoderamento semiótico dos docentes e a compreensão acerca das produções de sentido, a fim de que tais habilidades sejam refletidas e reconfiguradas nas práticas educativas.

Os dados apontaram que os docentes reconheceram que o ensino deve sempre considerar as vivências dos alunos e que os textos jornalísticos são importantes para conhecer e investigar a própria realidade. Também foram apresentadas as expectativas dos docentes em relação aos momentos de formação continuada e a consciência da necessidade de o professor estar em constante formação.

Assim, concluímos que o curso desenvolvido trouxe contribuições significativas para a formação docente, visto que estreitou a distância entre as demandas sociais e a prática pedagógica, colaborando para o desenvolvimento de um profissional que reflete sobre seu papel social e, atento às plurais formas de comunicação, pode favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação à leitura e à escrita, que são fundamentais para que possam participar mais crítica e ativamente do mundo.

6. Referências

- Base Nacional Comum Curricular. (2018). Ministério da Educação.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf
- Brandão, A. C. P., Leal, T. F., & Nascimento, B. E. S. (2013). Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. *Cadernos CEDES*, 33(90), 215-236. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200004>
- Ferrari, A. C., Ochs, M. & Machado, D. (2020). *Guia da Educação Midiática*. Instituto Palavra Aberta.
<https://educamidia.org.br/api/wpcontent/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf>
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (51ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (2021a). *Educação e mudança* (44.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (70.ª ed.). Paz e Terra.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). A formação Continuada em questão. In B. A. Gatti & E. S. S. Barretto (Eds.), *Professores do Brasil: impasses e desafios* (pp. 199-235). UNESCO
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Penso Editora.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* (8ª ed.). Papirus.
- Legendre, M. F. (2010). Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In C. Gauthier & M. Tardif (Eds.), *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (pp. 447-474). Vozes.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). Cortez.
- Marques de Melo, J. (1991). Indústria Cultural Jornalismo Jornalistas. *Intercom: Revista Brasileira De Ciências Da Comunicação*, 14(65), 20-29.
<https://doi.org/10.1590/rbcc.v14i65.1320>
- Meditsch, E. (1998). Jornalismo como forma de conhecimento. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 21(1), 25-38.
<https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/download/956/859>
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
<https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. SEC / IAT.
- Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. (1997). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Pimenta, S. G. (2005). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (4ª ed., pp. 15-34). Cortez.
- Ribeiro, A. E. (2016). *Textos multimodais: leitura e produção*. Parábola.
- Ribeiro, A. E. (2018). *Escrever hoje: palavra imagem e tecnologias digitais na educação*. Parábola.
- Ribeiro, A. E. (2021). *Multimodalidade, textos e tecnologias: Provocações para sala de aula*. Parábola.
- Riguette, J. W. X., & Rangel, I. R. G. (2023). *Textos jornalísticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: orientações para o desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738994>
- Soares, M. (2012). *Letramento: um tema em três gêneros* (3ª ed.). Autêntica.
- Spenthof, E. L. (2015). *Jornalismo e sociedade: O lugar da mediação profissional e da informação tratada como res pública* (Tese de doutorado, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília).
Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/18403>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>